



s. Maria Opiela

---

# Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych

*Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji  
w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II  
Wydział Nauk Społecznych  
Instytut Pedagogiki



s. Maria Opiela

---

Osoba i rodzina  
wobec wyzwań cywilizacyjnych

*Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji  
w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*

Wydawnictwo KUL  
Lublin 2019

Recenzenci

prof. nadzw. dr hab. Mariusz Gizowski (WSAiB, Gdynia)  
prof. nadzw. dr hab. Mikołaj Krasnodębski (PWSZ, Głogów)

Opracowanie redakcyjne  
Jadwiga Rydzewska

Opracowanie komputerowe  
Jarosław Bielecki

Projekt okładki i stron tytułowych  
Agnieszka Gawryszuk

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2019

ISBN 978-83-8061-656-1

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](mailto:wydawnictwo@kul.lublin.pl), <http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa: Drukarnia TEKST spółka jawna, Emilia Zonik i wspólnicy  
ul. Wspólna 19, 20-344 Lublin, e-mail: [drukarniatekst@interia.pl](mailto:drukarniatekst@interia.pl)

# SPIS TREŚCI

Wstęp .....	7
<b>I. CYWILIZACJA – PRZESTRZENIĄ ŻYCIA, ROZWOJU, EDUKACJI I DZIAŁANIA CZŁOWIEKA I RODZINY .....</b>	<b>17</b>
1. Rozumienie pojęcia <i>cywilizacja</i> i jej analiza w świetle filozofii klasycznej .....	18
2. Analiza dziejów ludzkości i cywilizacji podstawą koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego .....	28
3. Kontekst współczesnych wyzwań cywilizacyjnych wobec człowieka, rodziny i edukacji .....	38
<b>II. ANTROPOLOGICZNE PODSTAWY INTEGRALNEGO ROZWOJU, WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA W KONCEPCJI OCHRONY E. BOJANOWSKIEGO .....</b>	<b>79</b>
1. Kim jest wychowanek? Filozoficzna koncepcja człowieka .....	82
2. Dlaczego wychowywać? Znaczenie wczesnej edukacji dla rozwoju i życia człowieka .....	92
3. Osoba wychowawcy – predyspozycje i rola w integralnym wychowaniu dziecka .....	102
<b>III. METAFIZYCZNE PODSTAWY PEDAGOGII INTEGRALNEGO ROZWOJU I EDUKACJI OSOBY W KONCEPCJI OCHRONY EDMUNDA BOJANOWSKIEGO ...</b>	<b>III</b>
1. Wychowanie i ochrona jako główne pojęcia w ujęciu Bojanowskiego ...	114
2. Religijno-filozoficzne podstawy wychowania osoby .....	127
3. Integralne ujęcie wychowania w koncepcji E. Bojanowskiego .....	134
4. Wychowanie a inne formy wspierania rozwoju dziecka – integracja elementów procesu wczesnej edukacji .....	151

---

<b>IV. PROBLEM WARTOŚCI W PROCESIE WYCHOWANIA (AKSJOLOGIA I ARETOLOGIA)</b>	
<b>W KONCEPCJI OCHRONY EDMUNDA BOJANOWSKIEGO</b> .....	157
1. Ochrona osoby przez wychowanie – wartość jako trwanie relacji osobowych .....	158
2. Priorytet rodziny w przekazie dobra i rola wczesnej edukacji .....	166
3. Wartości chrześcijańskie i wynikające z prawa naturalnego w edukacji ...	172
4. W jakim celu wychowywać? .....	176
<b>V. OCHRONA OSOBY I RODZINY WOBEC WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH</b>	
<b>W KONCEPCJI PEDAGOGII INTEGRALNEGO ROZWOJU I EDUKACJI</b>	
<b>EDMUNDA BOJANOWSKIEGO</b> .....	185
1. Aktualność założeń koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego .....	186
2. Ochrona jako instytucja – miejsce <i>rodzimego wiązania życia rodzinnego</i> i budowania wspólnoty wychowującej .....	191
3. Podmiotowy wymiar pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego .....	201
4. Ochrona osoby w pedagogii integralnego rozwoju i wczesnej edukacji w koncepcji E. Bojanowskiego – metody, formy i środki .....	207
<b>Zakończenie</b> .....	223
<b>Bibliografia</b> .....	227

# WSTĘP

Człowiek jako osoba i jego pierwotne wspólnoty: te, w których dominują relacje osobowe – małżeństwo, rodzina, naród oraz te, w których dominują relacje myślnie – społeczeństwo i państwo<sup>1</sup>, w każdym czasie historii, we wszystkich wymiarach rzeczywistości stawały wobec wielu wyzwań cywilizacyjnych. Szczególnie w przełomowych okresach rodziły się indywidualne i wspólne inicjatywy na rzecz odrodzenia i ochrony człowieka oraz odnowy, a nawet przebudowy współczesnej cywilizacji. Pomyślna realizacja procesu odnowy czy odrodzenia wymaga powrotu do początku z odpowiedzialnym potraktowaniem dorobku, postępu, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, by pomyślnie budować przyszłość. Zawsze za jedną z najważniejszych dróg osiągnięcia tego celu uważano odpowiednią edukację nowych pokoleń, wpisując ją w strategię skutecznej walki z zagrożeniami. Zresztą coraz to nowe wyzwania cywilizacyjne nieustannie generują nowe oczekiwania kierowane pod adresem edukacji, która z czasem przyjęła formę systemu.

W trudnym dla Polski okresie zaborów, w sytuacji niewoli politycznej, ale także przemian cywilizacyjnych w XIX w. zrodziła się inicjatywa prowadząca do stworzenia systemu edukacji i ujednoczenia całego procesu wychowawczego. Celem była nie tylko ochrona polskiej tradycji, kultury, języka, narodu, ale także ich rozwój. Świadomość aktualnych możliwości i konieczność rozpoczynania od podstaw prowadziła do rozwoju ochronek jako rodzimych form instytucjonalnych wychowania małego dziecka, mających na celu wsparcie rodziny.

W kontekście specyfiki potrzeb i problemów polskiego społeczeństwa oraz refleksji i praktyki pedagogicznej powstała koncepcja wczesnej edukacji w ochronach wiejskich z jej systemową organizacją praktyczną. Jest ona dziełem współ-

---

<sup>1</sup> Zob. M. Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Wyd. Navo, Warszawa 1995, s. 92.

pracy wielkich Polaków, ludzi nauki i kultury, społeczników i twórców myśli o wychowaniu działających na rzecz niepodległej Ojczyzny. Szczególną rolę odegrali tu: August Cieszkowski (1814–1894), Edmund Bojanowski (1814–1871), Jan Koźmian (1814–1877), Piotr Semenenko (1814–1886) i Hieronim Kajsiwicz (1812–1873). Ich współpraca oparta na zespoleniu idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną jest wyrazem żywych potrzeb, programów dążenia do niepodległości, budowania przyszłości narodu z troską o wierność rodzimej tradycji i ideałom wychowawczym<sup>2</sup>. Za bezpośrednich twórców rodzimej koncepcji ochron wiejskich i realizowanej w nich edukacji należy uznać A. Cieszkowskiego, który opracował teoretyczną wizję ochron wiejskich i E. Bojanowskiego, który zweryfikował i zrealizował ją w praktyce. Pojęciu edukacji rozumianej łącznie jako wychowanie i oświata dzieci i ludu przypisywano szczególną rolę w zachowaniu polskości, odzyskaniu niepodległości i trwaniu narodu<sup>3</sup>. Nie zamykano się jednak na relacje i troskę o dobro innych narodów i świata. A. Cieszkowski wyraził to jasno: „Zniżmy więc wychowanie o cały period ludzkiego wieku, a niezawodnie podniesiemy ludzkość na wyższe stanowisko. Zaczniemy od prawdziwego początku, zaczniemy od wstępu, a postęp się znajdzie. Słowem nauczymy wprzód dzieci żyć niż czytać, działajmy bardziej na obyczaje niż na umysły, a to podług głębokich słów Proroka Daniela: «A ci, którzy nauczać będą, świecić będą jako światłość firmamentu, lecz ci, którzy wielu do sprawiedliwości wprawiają, jako gwiazdy w wieku i na wieki.» (...) Lecz to jest cel, który się pojedynczymi usiłowaniami osiągnąć nie da”<sup>4</sup>.

Tworzona przez E. Bojanowskiego pedagogiczna koncepcja ochrony dzieci odniesieniu do filozofii i podstaw teologicznych, w czym dużą rolę odegrała merytoryczna współpraca z J. Koźmianem, ks. H. Kajsiwiczem i ks. P. Semenenko, przyjęła postać dynamicznego systemu wczesnej edukacji. To było celem poszukiwań Bojanowskiego i współpracy, która ukierunkowała jego myśl teologiczno-filozoficzną na płaszczyznę realizmu filozoficznego<sup>5</sup>. Ze względu na integralne ujęcie rozwoju i wychowania osoby w odniesieniu do realizmu i personalizmu chrześcijańskiego, stanowi ona fundament całościowego, pełnego rozwoju człowieka. Na tej podstawie opracowany został program wychowania przedszkolnego<sup>6</sup> i integralna pedagogika przedszkolna<sup>7</sup>, których realizacja współ-

<sup>2</sup> M. Opiela, *Zespolenie idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną dla rozwoju rodzimej koncepcji wczesnej edukacji*, Polska Myśl Pedagogiczna, 2015, t. I, nr 1, s. 144.

<sup>3</sup> Por. tamże, s. 145–147.

<sup>4</sup> A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, Poznań 1849, s. 12–13.

<sup>5</sup> Por. M. Opiela, *Zespolenie idei narodowej...*, s. 153–154.

<sup>6</sup> M. Opiela, M. Kaput, E. Piekarczyk, A. Kornobis, Z. Zymróż, S. Chudzik, *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Zgromadzenie SŚl. BDNP, Dębica 2008; II wyd. poprawione, Dębica 2015.

<sup>7</sup> M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Wyd. KUL, Lublin 2013.



ceśnie potwierdza aktualność myśli pedagogicznej Bojanowskiego<sup>8</sup>. Analiza dynamiki przemian działalności w ochronkach pozwoliła także wskazać obszar kontynuacji i zmienności. Tym samym określono w jakim zakresie i co należy zachować, a co należy zmieniać w czasie, aby nie stracić tożsamości i nie odejść od pierwotnej inspiracji, a jednocześnie adekwatnie odpowiadać na aktualne problemy i potrzeby<sup>9</sup>. Powstało także wiele prac dyplomowych podejmujących badania poszczególnych jej aspektów w wymiarze teorii i praktyki, a ich bibliograficzne zestawienie opracował Paweł Szuppe<sup>10</sup>. Dzięki krytycznej edycji notatek Bojanowskiego<sup>11</sup>, zawierających opisy szczegółów dotyczących zarówno teoretycznych podstaw, jak i praktycznych rozwiązań, możemy dziś stwierdzić, że jego myśl pedagogiczną możemy ująć i rozpatrywać jako pedagogikę cnót. Stąd w trosce o właściwą analizę jego spuścizny w zakresie metod i środków wychowania podejmiemy ją w odniesieniu do aretologii, szczególnie w ujęciu J. Woronieckiego i F. Bednarskiego, którzy nadają jej znaczenie pedagogiczne<sup>12</sup>. Na podstawie tych opracowań można wskazać aktualność pedagogii i jej znaczenie dla odpowiedzi na współczesne wyzwania.

Analizy gwałtownie przyspieszonych zmian w świecie współczesnym i związanych z nimi problemów wskazują, iż dotyczą one wszystkich sfer życia człowieka, wpływając na życie samej jednostki, jak i społeczności, w których żyje, rozwija się i działa, m.in. rodziny. To wymaga adekwatnych i złożonych działań, szczególnie w dziedzinie edukacji, ale ich trafne dobranie wymaga zrozumienia tego, co się dzieje w obszarze współczesnej cywilizacji, która zarówno generuje zmiany jak i podlega im. W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, na czym polegają dzisiejsze problemy edukacyjne „postawiona została teza, że postmodernizm odbiera człowiekowi przeszłość. Podając w wątpliwość walor prawdy reprezentowanej przez historię oraz unicestwiając tradycyjny porządek temporalny, dokonuje demontażu w strukturze tożsamości człowieka”<sup>13</sup>. Prowadzi to badacza do wskazania priorytetowego postulatu badawczego, którym jest odniesienie do przeszłości. Jej zrozumienie otwiera na teraźniejszość i przy-

<sup>8</sup> M.L. Opiela, *Aktualność myśli pedagogicznej i dzieła Edmunda Bojanowskiego*, Zeszyty Naukowe KUL 60(2017), nr 4 (240), s. 227–239.

<sup>9</sup> M. Opiela, *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Zgromadzenie SSi. BDNP, Dębica 2011.

<sup>10</sup> P. Szuppe, *Prace dyplomowe, licencjackie, magisterskie inspirowane myślą pedagogiczną błogosławionego Edmunda Bojanowskiego*, Roczniki Pedagogiczne 9(45) numer specjalny 2017, s. 251–257.

<sup>11</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego. Inedita*, t. I–II, Prace Instytutu Leksykografii KUL 4, Lublin 2016; M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2016.

<sup>12</sup> Zob. M. Krasnodębski, *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego*, Studia Elckie 11/2009, s. 29.

<sup>13</sup> K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013, s. 16.

szłość, a perspektywa ta jest konieczna w ujmowaniu rzeczy w proces, czego nie można osiągnąć, postrzegając tylko chwilę obecną. Dlatego za priorytetowy postulat pedagogiczny uważa się konieczność przywrócenia światu przeszłości związanej z kategorią odpowiedzialności<sup>14</sup>.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o znaczenie i możliwość wykorzystania dzisiaj pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego dla dobra osoby i rodziny, stających wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych, przyjmujemy zasadę kontynuacji i zmiany zarówno w odniesieniu do jego spuścizny, jak i przyjętej przez niego metody badania rzeczywistości, planowania, organizowania i realizacji zamierzeń. Korzystamy z uzyskanych już wyników jej badań obecnie: „Realizacja koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego oraz treści jego bogatej spuścizny potrzebuje poznania i właściwej interpretacji wobec współczesnych wyzwań w perspektywie teoretyczno-praktycznej. Na wybór metody analizy tekstów Bojanowskiego wpłynęła zasada kontynuacji jego zamiaru, a tym samym kontynuacja jego drogi poznawania, rozumienia i interpretacji rzeczywistości. Badanie jego tekstów i zjawisk pedagogicznych metodą analizy hermeneutycznej pozwala na ukazanie podstaw i założeń dotyczących istotnych elementów procesu wychowania oraz poznanie i rozumienie niezwykłych dla tego procesu prawidłowości. Podstawę źródłową stanowią notatki Bojanowskiego, zawierające analizy istoty wychowania, jego założeń i uwarunkowań, redakcje refleksji teoretycznej i wskazań praktycznych oraz teksty zawarte w dzienniku<sup>15</sup> i korespondencji<sup>16,17</sup>.

Odnosimy się zatem zarówno do dorobku Bojanowskiego, wykorzystując jego analizy, zebrane materiały i sformułowane zasady, wskazania teoretyczne i praktyczne, jak i do przyjętej przez niego metody hermeneutycznej poznawania, prowadzącej do rozumienia i odpowiedzialnego działania i tworzenia rzeczywistości edukacyjnej. Stąd z jednej strony odnosimy się do kontekstu ujętego globalnie, określonego uniwersalnie przez filozofię i religię, z drugiej zaś do rodzimych uwarunkowań życia i edukacji przez specyfikę kultury polskiej i tradycji narodu<sup>18</sup>. Podobnie dziś wskazuje się, iż procesy globalizacyjne, chociaż „są zorientowane na unifikację ładu kulturowego, aczkolwiek uznają jednocześnie potrzebę rozwoju lokalności, którą traktują jako różnorodność współtworzącą jedność. (...) powodują zagrożenia prowadzące do ujawniania

<sup>14</sup> Por. tamże, s. 16.

<sup>15</sup> E. Bojanowski, *Dziennik*, t. I–IV, Wrocław 2009.

<sup>16</sup> *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1853–1871*, t. I–II, Objąśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził Leonard Smółka, Wrocław 2001, (dalej cyt.: *Korespondencja*).

<sup>17</sup> M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 17.

<sup>18</sup> Por. E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 252.

się konfliktów”<sup>19</sup>. Zatem odniesienie do analizy dziejów i doświadczeń wychowania w poszczególnych epokach i na tej podstawie formułowania wniosków dla tworzenia koncepcji edukacji i jej realizacji w zdiagnozowanej współczesnej sytuacji, i dorobku dla budowania przyszłości, według przyjętej przez Bojanowskiego strategii, jest aktualną propozycją wykorzystania jej obecnie.

Właściwe określenie współczesnych wyzwań cywilizacyjnych w odniesieniu do osoby i rodziny oraz zaradzenia im dzięki ochronie osoby i rodziny przez edukację wymaga szerokiego ujęcia. Dzięki interdyscyplinarnym badaniom i analizom zarówno historii ludzkości, cywilizacji i wychowania, jak i diagnozom aktualnej sytuacji, uwarunkowań w postaci szans i zagrożeń, można określić pełny kontekst współczesnych wyzwań, ich interpretacji, wykorzystania oraz możliwość oddziaływania na ich kształtowanie. Wskazuje się bowiem, iż we współczesnym świecie, podporządkowanym działaniom ekonomicznym, technicznym, kulturowym i edukacyjnym, następują dynamiczne zmiany cywilizacyjne. Jest nim np. proces globalizacji, która w swych procesach i przemianach stawia przed edukacją wiele szans, jak i zagrożeń. Jednak stwierdza się, że dobrze przystosowane społeczeństwo potrafi zarówno skorzystać z jej dobrodziejstw, jak i przeciwdziałać zjawiskom, które mają niekorzystny wpływ<sup>20</sup>.

Analiza notatek E. Bojanowskiego pozwoliła dokonać ich podziału i krytycznego opracowania według ustalonych kryteriów uporządkowania przedmiotowego, w ramach realizacji projektu badawczego<sup>21</sup>, przez zespół badaczy reprezentujących różne dziedziny nauki: pedagogikę, filozofię, historię, teologię, literaturę, językoznawstwo i etnografię. Na bazie krytycznej edycji możliwy był podział materiału według zarysowanej w notatkach wizji systemu edukacji człowieka. Zgodnie z nią opracowano strukturę i zawartość *Kompendium edukacyjnego Edmunda Bojanowskiego* odzwierciedlające zamysł autora, który w swoich notatkach naszkicował plan takiego dzieła. Część druga kompendium zawiera opis procesu integralnego rozwoju i edukacji dziecka oraz organizacji ochron w systemie wychowania E. Bojanowskiego, czyli pedagogię.

Zgodnie z zamysłem Bojanowskiego, określone w temacie zagadnienie, zostanie przedstawione konsekwentnie do antropologicznych podstaw i założeń, przyjętych w jego integralnej pedagogice, opracowanej we współczesnym kontekście jako propozycji o konkretnej tożsamości. Należy ona do nurtu pedagogiki katolickiej na podstawach filozofii i teologii chrześcijańskiej. Podstawę

<sup>19</sup> A. Chodubski, *Zagrożenia cywilizacyjne współczesnego świata*, Przegląd Naukowo-Metodyczny „Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2014/7, 3(24), s. 336.

<sup>20</sup> Por. I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic, *Szanse oraz zagrożenia edukacyjne zglobalizowanego świata*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika 2016, t. XXV, s. 498–489.

<sup>21</sup> Zob. M.L. Opiela, *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego. Założenia i realizacja projektu badawczego*, Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika 33(2017), s. 61–84.

stanowi integralna i realistyczna koncepcja człowieka oraz wypracowane przez wieki formy edukacji i jej organizacji ujmowane całościowo, systemowo, z zachowaniem wierności Biblii, tradycji kościelnej i konsekwencja w odniesieniu do nauczania Kościoła. Dlatego na tych podstawach zostanie ukazany aspekt pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego, z wykorzystaniem współczesnego dorobku w dziedzinie filozofii, teologii, pedagogiki i innych nauk społecznych i humanistycznych.

Najpierw zostanie zaprezentowany kontekst cywilizacyjny. Rozumienie pojęcia cywilizacji i jej analiza zostanie przedstawiona w świetle filozofii klasycznej. Następnie na podstawie materiałów źródłowych nakreślone zostaną podstawy i obraz uwarunkowań, w jakich E. Bojanowski tworzył koncepcję ochrony, oparte na jego analizach dziejów ludzkości i cywilizacji. Dopełniającym kontekst rzeczywistości, w jakiej rozwija się wciąż aktualna koncepcja ochrony osoby przez wychowanie, będzie przedstawienie współczesnych wyzwań cywilizacyjnych wobec człowieka, rodziny i edukacji identyfikowanych przez współczesnych badaczy. Ze względu na intensywność i dużą dynamikę zmian cywilizacyjnych współczesne planowanie i realizacja działań edukacyjnych wymaga aktualnej ich diagnozy i interdyscyplinarnej interpretacji. Ta część zawiera zatem wiele odniesień do badań różnych aspektów tych zmian, istotnych dla podjętego tematu, streszczenie wniosków i ich interpretacji. Stanowi propozycję możliwości wykorzystania dorobku wielu autorów, który dopiero poprzez komplementarne ujęcie pozwala na wskazanie kontekstu ważnego dla poznawania uwarunkowań planowania i realizacji działań edukacyjnych.

Jeżeli przyjmiemy najogólniej, że pedagogia oznacza dzieło wychowywania, zespół czynności i umiejętności wychowawczych, a odnosimy je do osób, poczynając od najmłodszych, należy wziąć po uwagę słowa E. Bojanowskiego: „Co do prowadzenia dzieci, zachowywać najdrobniejsze szczegóły, które są przepisane, bo nie uwierzcie, jak wielkiej w tym jest wagi każda, choćby rzecz najdrobniejsza”<sup>22</sup>. Mając to na uwadze należy najpierw wskazać także szczegóły zawarte w antropologicznych, metafizycznych i aksjologicznych podstawach integralnego rozwoju i edukacji osoby w jego koncepcji. Odnosimy się do konkretnej filozofii, a jest to „filozofia arystotelesowsko-tomistyczna, zwana też filozofią klasyczną lub realistyczną, przyjmuje się tezę o istnieniu natury ludzkiej i celowości rozwoju człowieka. Obydwie tezy są ze sobą ściśle powiązane. Na podstawie natury ludzkiej formułuje się cel życia ludzkiego w ogóle i cel wychowania”<sup>23</sup>. Chodzi bowiem o to, by uniknąć błędu antropologicznego oraz jasno zaprezentować, konsekwentnie do przyjętej antropologii, rozumienie

<sup>22</sup> A. Brzeziński, *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim fundatorze Zgromadzenia Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanej*, Poznań 1972, s. 12.

<sup>23</sup> K. Gryzenia, *Filozoficzne uzasadnienie powinności rozwoju osoby*, *Seminare* 28/2010, s. 75.

pojęć opisujących istotne elementy prezentowanej koncepcji ochrony i edukacji oraz zjawiska cywilizacji.

Wychodzimy od ukazania przyjętej koncepcji człowieka, by odpowiedzieć kogo, kto, dlaczego wychowuje oraz wskazać wszystkie aspekty potencjału rozwojowego osoby i wspólnoty. W tym kontekście zaprezentowane zostanie rozumienie podstawowych pojęć: rozwój, wychowanie, edukacja, pedagogia, ochrona w ujęciu chrześcijańskim oraz istota rzeczywistości jakie opisują. Szczególnie ważne jest ukazanie wartości i znaczenia wczesnego wychowania oraz jego integralnego ujęcia w koncepcji E. Bojanowskiego. Jasnego określenia wymagają pojęcie i rzeczywistość edukacji jako złożonego procesu wspierania pełnego rozwoju osoby, szczególnie w odniesieniu do etyki chronienia osób, wypracowanej przez M. Gogacza. Ważnym zagadnieniem jest tutaj wynikająca z natury osoby relacja z innymi i budowanie wspólnoty, w której najważniejsza jest rodzina. W koncepcji Bojanowskiego jest ona adresatem działań wspierających jej funkcje opiekuńcze i wychowawcze, a realizowanych na zasadzie pomocniczości.

Podjęty zostanie także problem wartości w procesie wychowania (aksjologia a aretologia), by odpowiedzieć na pytanie: w jakim celu wychowywać? Udzielenie właściwej odpowiedzi wymaga wskazania na rozumienie i urzeczywistnianie wartości zgodnie z przyjętymi podstawami antropologicznymi omawianej pedagogii. Podkreślenie priorytetu rodziny w przekazie wartości, w procesie edukacji oraz ukazanie znaczenia wartości chrześcijańskich i ogólnoludzkich pomoże wskazać ich właściwe znaczenie w personalistycznej koncepcji wychowania. W tych kategoriach, zgodnie z teleologią wychowania, ma ono służyć wprowadzaniu człowieka w świat wartości podstawowych: wolności, odpowiedzialności i miłości, by osiągnąć szczęście i intelektualno-moralną doskonałość. Jednak personalistycznej pedagogii w koncepcji E. Bojanowskiego, w odniesieniu do teistycznego personalizmu tomistycznego wskazania, daje filozofia, a przede wszystkim antropologia i etyka. Dlatego też konsekwentnie podjęte zostaną ważne ustalenia dotyczące istotnych pojęć i ich rozumienia dla właściwego określenia celów tej pedagogii w omawianym aspekcie.

W ostatniej części zostaną przedstawione istotne elementy i szczegóły pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego. Stanowi ona spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, jako aktualnej wciąż propozycji ochrony osoby i rodziny wobec współczesnych wyzwań. Istotne wymiary tej pedagogii, która jest prawdziwą sztuką wychowania najmłodszych zostanie ukazana na bazie jasno określonych podstaw dotyczących antropologii i etyki, rozumienia w ich kontekście istotnych pojęć określających treści, cele, metody i środki edukacji, której istotą jest ochrona osoby przez integralne wychowanie. Właściwa jego realizacja od początku życia osoby dokonuje się w jej naturalnym i niezastąpionym środowisku, jakim jest rodzina, wspierana przez

instytucjonalne formy tworzące przede wszystkim wspólnoty wychowujące, a nie jedynie struktury usług. Ważne w tym jest przyjęte przez Bojanowskiego odniesienie do natury, religii i historii oraz określone przez niego aspekty kształtowania osoby – fizyczne, moralne i obyczajowe. Natura, religia i historia harmonijnie się dopełniające i jednocześnie obok siebie „cieniujące”<sup>24</sup>, dynamizują proces rozwoju osoby we wszystkich sferach jego rozwoju.

Bojanowski miał opracowaną wizję budowania systemu: „w usystematyzowaniu tychże pierwiastków ludowych nie tylko czasowe, ale i logiczne następstwo tamtych przebija się i dzieli się na fizyczne, moralne i obyczajowe kształcenie, na trojaki momenty wszelkiego kształcenia, które cała ludzkość i pojedynczy człowiek przechodzi, a mianowicie: 1. fizyczne, ciało, świat, natura; 2. moralne, duch, Bóg, serce; 3. obyczajowe, życie, stosunki społeczne”<sup>25</sup>. Takie ujęcie może być cenną inspiracją i należy odczytać ją na nowo dzisiaj, by aktualizować jego pedagogię, co wymaga „powrotu do klasycznych sposobów udoskonalania rozwoju ludzkiego, zwłaszcza w kontekście przysposabiania go do wyrabiania w sobie postaw moralnych opartych na cnotach”<sup>26</sup>. Jest to ważne i potrzebne w odniesieniu do każdego etapu rozwoju osoby i edukacji.

Eksponowane w epoce starożytności – koncentrowanie na naturze – służy zewnętrznyemu, fizycznemu kształtowaniu poprzez gimnastykę, ćwiczenie ciała, zmysłów, wyobraźni, uwagi, pamięci, rozumu z wykorzystaniem zabaw (igraszki, gry, tańce). Odpowiednie epoce średnich i nowych wieków, najpierw nacisk na wymiar duchowy, a potem na wymiar rozumu, zawiera się w kształceniu moralnym, wewnętrznym (muzyka) poprzez pobożne, światowe i domowe zbudowania (powiastki, pieśni i obrzędy). Ostatni aspekt integralnego wychowania określony jako obyczajowe, społeczne (etyka), odpowiednie współczesnej epoce, która miała za zadanie praktyczne zastosowanie dwóch powyższych kierunków, było realizowane przez zatrudnienia (roboty, przodownictwo i uroczystości)<sup>27</sup>. W starożytności i średniowieczu przez naturę określano rozumną istotę człowieka, stąd wynikała paideia jako pełna edukacja człowieka<sup>28</sup>.

Uwspółcześnienie opisów i uporządkowanie sporządzonych przez E. Bojanowskiego licznych szkiców struktury procesu praktycznej realizacji koncepcji ochrony, z wykorzystaniem zebranych przez niego propozycji metod i form realizacji zaplanowanych działań i służących temu środków, prowadzi do udo-

<sup>24</sup> Por. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 74.

<sup>25</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 244.

<sup>26</sup> M. Kapias, *Zastosowanie klasycznej aretologii we współczesnej edukacji akademickiej*, Referat przedstawiony w ramach konferencji Nauka-Etyka-Wiara, Rogów 2007, [www.chfpn.pl/files/?id\\_plik=320](http://www.chfpn.pl/files/?id_plik=320), s. 5, (dostęp: 07.09.2018).

<sup>27</sup> Por. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 148–150.

<sup>28</sup> M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstarwy filozofii wychowania*, Wyd. SWPR, Warszawa 2008, s. 226.

stępnienia jego pedagogii dla współczesnej praktyki edukacyjnej. Zachowanie zamiaru autora i wykorzystanie tego dziedzictwa dziewiętnastowiecznej myśli społecznej i pedagogicznej służy przygotowaniu propozycji odpowiedzi na współczesne wyzwania cywilizacyjne opartej na adekwatnej antropologii i osiągnięciach współczesnej nauki, szczególnie pedagogiki, psychologii, filozofii, teologii i innych.

Opracowanie niniejsze w dużej mierze jest bezpośrednim odniesieniem do tekstów autorstwa E. Bojanowskiego na temat analizy dziejów, diagnozy ówczesnej sytuacji rodzimej edukacji w szerokim kontekście czasu, przestrzeni i przemian, szczególnie w obszarze cywilizacji łańcińskiej. Zawiera także wiele przytoczonych wyników badań i analiz mówiących o współczesnej edukacji, stającej wobec wielorakich wyzwań intensywnych przemian cywilizacyjnych oraz sytuacji rozwoju, edukacji i działania osoby i rodziny. Przedstawione treści i analizy bardzo ważnych i pilnych do podjęcia problemów nie mają charakteru rozstrzygającego, a przede wszystkim diagnozujący i wskazujący propozycję odpowiedzi na formułowaną potrzebę odrodzenia cywilizacji przez edukację. Ważnym aspektem realizacji tej potrzeby jest pedagogia integralnego rozwoju i edukacji, a jej celem jest ochrona osoby i rodziny. Propozycja ta dotyczy jej realizacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego. Szczególną rolę odgrywa tu wczesna edukacja jako czas budowania fundamentu dla całościowego procesu integralnego rozwoju osoby. Celem opracowania jest zainspirowanie do dalszych badań i podjęcia odpowiednich działań edukacyjnych, z uwzględnieniem dorobku przeszłości dla właściwego rozpoznania i realizacji potrzeb współcześnie, z poczuciem odpowiedzialnego działania na przyszłość. Zawarte w publikacji odniesienia do materiałów źródłowych Bojanowskiego, wskazujące na aktualność jego koncepcji ochrony w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych, stanowią uzasadnienie potrzeby całościowego opracowania pedagogii.

Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do Szanownych Recenzentów – Prof. nadzw. dr. hab. Mikołaja Krasnodębskiego i Prof. nadzw. dr. hab. Mariusza Gizowskiego, za przygotowanie recenzji oraz za cenne uwagi w określeniu zarówno filozoficznych podstaw edukacji, jak i współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Dziękuję za pomoc w ukierunkowaniu refleksji nad bogatym dorobkiem filozofii klasycznej i jej wkładu w budowanie podstaw teorii i praktyki edukacji na różnych etapach życia i integralnego rozwoju człowieka, w jego wielorakich sytuacjach osobistych i społecznych, uwarunkowanych szerokim kontekstem nurtów i idei filozoficzno-pedagogicznych. Pozwoliło to na wskazanie założeń tak ważnych dla opracowania – z jednej strony pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego jako ochrony osoby i rodziny, a z drugiej w przyszłości posłuży opracowaniu pedagogii integralnego rozwoju i wczesnej edukacji w tej koncepcji.





## CYWILIZACJA – PRZESTRZENIĄ ŻYCIA, ROZWOJU, EDUKACJI I DZIAŁANIA CZŁOWIEKA I RODZINY

Niewątpliwie cywilizacja jest rzeczywistością, w której człowiek żyje, rozwija się i działa. Stąd z jednej strony jest ona wytworem człowieka, a z drugiej może stanowić dla niego wyzwanie w postaci szans bądź zagrożeń. W wielości teorii cywilizacji ważne jest wskazanie takiej, w której rozwijała się katolicka myśl pedagogiczna E. Bojanowskiego, ujęta w kontekście filozofii klasycznej. Właściwe poznanie i zrozumienie możliwości ochrony osoby i rodziny wobec współczesnych wyzwań przez edukację wymaga także wskazania zadań i uwarunkowań praktycznej jej realizacji. Dlatego zostanie podjęta refleksja nad pojęciem cywilizacji w koncepcji Feliksa Konecznego oraz analiza jej przemian przez Bojanowskiego i kontekst współczesnych wyzwań. Jak ważne jest to zadanie wskazują słowa Jana Pawła II, który podkreślał: „rodzina właśnie leży u podstaw tego, co Paweł VI nazwał *cywilizacją miłości*. (...) Cywilizacja należy do dziejów człowieka, odpowiadając jego duchowości oraz moralności: stworzony na obraz i podobieństwo Boże człowiek otrzymał świat z rąk Stwórcy z zadaniem, by tworzył go na swój obraz i podobieństwo. W spełnianiu tego zadania odnajduje swe źródło cywilizacja, to znaczy ostatecznie *humanizacja świata*”<sup>29</sup>. Wychowanie zatem należy do całej cywilizacji miłości – od niej zależy i w wielkiej mierze przyczynia się do jej budowania.

---

<sup>29</sup> Jan Paweł II, *List do Rodzin*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1994, n. 13.

## 1. Rozumienie pojęcia cywilizacja i jej analiza w świetle filozofii klasycznej

Pojęcie *cywilizacja* definiowane jest jako „poziom rozwoju osiągnięty przez społeczeństwo w danej epoce historycznej ze szczególnym uwzględnieniem poziomu kultury materialnej, będącej wskaźnikiem stopnia opanowania przez ludzi sił przyrody i wykorzystania jej bogactw na swoje potrzeby. Nie jest to jedyny sposób rozumienia *cywilizacji*. Czasem przeciwstawia się cywilizacji kulturę, pojmowaną jako kultura duchowa, tj. sfera duchowej twórczości człowieka. Często cywilizację pojmuje się szeroko, jako równoważnik kultury, tj. jako całość materialnego i duchowego dorobku społeczeństwa, wytworzony w ciągu dziejów i przekazywany z pokolenia na pokolenie”<sup>30</sup>.

W dalszej analizie podjętego zagadnienia odnosimy się do teorii cywilizacji F. Konecznego – historyka, filozofa historii, który uważał cywilizację za system ustroju życia zbiorowego, na który składają się wzajemnie przenikające się dorobek materialny i duchowy, stanowiące nierozłączną całość, chociaż kulturę ducha stawia przed kulturą materialną. Twierdził, że: „Cywilizacja – to suma wszystkiego, co pewnemu odłamowi ludzkości jest wspólne; a zarazem suma tego wszystkiego, czym się taki odłam różni od innych”<sup>31</sup>. Analizę cywilizacji oparł na badaniach historycznych, a naukę o cywilizacji uważał za zwieńczenie filozoficznych i historycznych dociekań nad ludzkimi dziejami<sup>32</sup>. Chociaż wskazywałoby to na pozytywną rzeczywistość, w której człowiek i społeczeństwo mogą dążyć do pełni rozwoju, korzystając z bogactwa dorobku i pomnażając go, to jednak według Konecznego należy zrozumieć, czym jest dana cywilizacja. W związku z tym należy poznać, jak odnosi się ona do pięciu dziedzin wartości, dziedzin ludzkiego życia, które występują w każdym czasie, wszędzie i u wszystkich. Te kategorie określone przez niego mianem *quincunx* to: „moralność, umownie nazywana dobrem; wiedza (poznanie), nazywana prawdą; dziedzina zdrowia i spraw z nim związanych; dziedzina majątku, dobrobytu; dziedzina proporcji, ładu, harmonii, zwana pięknem”<sup>33</sup>.

Istnieje zatem wiele różnych cywilizacji ze względu na specyficzny charakter każdej, gdyż na wiele sposobów realizowana jest w nich moralność, wiedza, zdrowie, majątek i piękno. Oprócz tego, każda cywilizacja ma swój zespół norm kierujących życiem indywidualnym i zbiorowym (prawo rodzinne, majątkowe, spadkowe), które „wraz z innymi normami prawnymi, odsłaniają

<sup>30</sup> *Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1983, s. 530.

<sup>31</sup> F. Koneczny, *O wielości cywilizacji*, Oficyna Wydawnicza Capital, Kraków 2005, s. 154.

<sup>32</sup> Zob. P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, w: A. Maryniarczyk (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, PTTA, Lublin 2001, s. 343.

<sup>33</sup> Tamże, s. 344.

funkcjonującą w niej koncepcję człowieka. Obraz człowieka w każdej jest inny, czym można tłumaczyć wielość cywilizacji i różnorodność jej struktur, a także istnienie różnych typów działań społecznych oraz różnorodność państw i celów, jakie stawia sobie państwo. Koncepcja człowieka bywa bardziej lub mniej adekwatna do rzeczywistości. Stąd wypływa wniosek, że nie ma cywilizacji równych; istnieją lepsze i gorsze, tzn. lepiej lub gorzej służące realizacji ludzkich potencjalności<sup>34</sup>. Nie ma zatem jedynie pozytywnego wymiaru przyjętych w nich rozwiązań dotyczących poszczególnych wymiarów życia, rozwoju, działania osób i społeczności, struktur i dóbr kultury, nauki, gospodarki itd. Jest to szczególnie ważne w odniesieniu do osoby i rodziny jako podstawowej, naturalnej wspólnoty ludzkiej.

Bardzo ważna jest tutaj uwaga A. Maryniarczyka, iż „przy takim rozumieniu cywilizacji, państwo nie może być multicywilizacyjne, gdyż nie może być organizowane na różne sposoby. Próba tworzenia społeczeństw multicywilizacyjnych (synkretyzm cywilizacyjny) jest utopią, prowadzi do konfliktów i musi skończyć się porażką. Społeczeństwo nie może bowiem być organizowane na różne sposoby, czyli nie można być cywilizowanym na różne sposoby. Cywilizacje bowiem znoszą się<sup>35</sup>. To wskazuje na konieczność wiedzy i rozeznania w tej dziedzinie także dla teorii i praktyki edukacyjnej, kształtowania się tożsamości osoby i szacunku dla innych.

W tym ujęciu podaje się rozumienie pojęcia *cywilizacja* jako „określona forma życia zbiorowego człowieka; kultura człowieka w jej wymiarze społecznym<sup>36</sup>. Tak rozumiana cywilizacja odnosi nas do kultury, czyli „działalności i dzieł człowieka jako bytu osobowego, czyli rozumnego i wolnego<sup>37</sup>. F. Koneczny wskazał na „znaczenie cywilizacyjnych podstaw kultury polskiej, która od początku była tworzona na bazie cywilizacji łacińskiej; kultura ta, tworzona głównie przez osoby ożywione duchem prawdy płynącym z Ewangelii, jest w swych podstawach chrześcijańska<sup>38</sup>. W opisywanej przez niego wielości cywilizacji, zwracając uwagę na różnice między nimi przejawiające się w odmiennym pojmowaniu czasu, rodzajem prawa i jego stosunkiem do moralności (etyki), formami zrzeczeń, wskazał na specyficzną formę, jaką jest naród. Zdaniem Konecznego ukształtował się on „w pełni jedynie w cywilizacji łacińskiej, gdyż tylko ta cywilizacja wdraża człowieka do pełni życia osobowego i postrzega go jako osobę, co jest koniecznym czynnikiem do zaistnienia bytu narodowe-

<sup>34</sup> Zob. tamże, s. 344–345.

<sup>35</sup> A. Maryniarczyk, *Osoba a wielokulturowość*, Człowiek w Kulturze 24/2014, s. 17.

<sup>36</sup> P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, s. 339.

<sup>37</sup> M.A. Krąpiec, *Kultura*, w: A. Maryniarczyk (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, PTTA, Lublin 2005, s. 132.

<sup>38</sup> P. Skrzydlewski, *Koneczny Feliks Karol*, w: A. Maryniarczyk (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, PTTA, Lublin 2004, s. 778.

go”. Podkreślał, iż „rodzaj cywilizacji determinuje politykę, ekonomię, prawo i państwo, formy życia rodzinnego, publicznego i indywidualnego człowieka. Z istniejących cywilizacji tylko cywilizacja łacińska opiera się na kreacjonizmie, personalizmie, aposterioryzmie, dualizmie prawa publicznego i prywatnego, przez co umożliwia osobowy rozwój człowieka. Cywilizacja łacińska jest dziełem Kościoła katolickiego, który wychował ludy na narody w duchu Ewangelii i etyki katolickiej”<sup>39</sup>.

Istotne dla poszukiwania podstaw i uzasadnienia propozycji pedagogii służącej ochronie osoby i rodziny, jako fundamentu każdego społeczeństwa, poprzez właściwą edukację jest wskazanie przez Konecznego, że „jedynie cywilizacja łacińska, proponująca obraz człowieka osoby, faktycznie afirmuje człowieka zarówno w życiu indywidualnym, jak i rodzinnym oraz publicznym; człowiek ma prawo i realną możliwość do realizacji dobra prawdziwego, godziwego, jest traktowany jako wolny i rozumny podmiot, zdolny do realizacji dobra. Podmiotowość człowieka wyraża się przez rozumne i dobrowolne akty decyzyjne, które są spełniane w życiu indywidualnym, rodzinnym, narodowym i państwowym; kultura Zachodu jest pomocna w przygotowaniu i usprawnieniu człowieka do właściwego postępowania”<sup>40</sup>.

Cały zespół zagadnień objętych wyrażeniem „kultura-cywilizacja” od samych początków filozofii był przedmiotem filozoficznych analiz. „W filozofii pytanie zasadnicze dotyczące kultury brzmi: „dzięki czemu?” („dlaczego?”) kultura jest owocem osobowego życia człowieka? Udzielano zasadniczo dwóch odpowiedzi na to pytanie: jedna była związana z pokantowską filozofią wartości, druga nawiązywała do starożytnych ujęć kultury, jako swoistej „uprawy natury”<sup>41</sup>. Związek natury i kultury w człowieku był zawsze obecny w myśli europejskiej, podkreślano rolę kultury w indywidualnym i społecznym procesie rozwoju człowieka, co znajduje wyraz w edukacji.

M. Krasnodębski wskazuje na ważny wymiar jej właściwego rozumienia i uprawy: „Łaciński termin „kultura” oznacza uprawę roli (od *colo, colere*). Starożytni Rzymianie zastępowali go również terminem *humanitas* – człowieczeństwo, co etymologicznie wiąże kulturę z grecką *paideia*, czyli wychowaniem. Wychowanie polega właśnie na odkryciu w człowieku jego człowieczeństwa. Człowieka, tak jak rolę, należy uprawiać i pielęgnować – „zaorać”, „użyźnić”, „obsiać”, a następnie czekać na efekt tej pracy (wybitny polski etyk i pedagog Jacek Woroniecki określił to cnotą długomyślności). Uprawa kultury wymaga więc trudu, pracy i umiejętności od osoby, która ją wytwarza, współtworzy. Z jednej bowiem strony zastajemy już pewną kulturę, genetycznie nas wyprze-

<sup>39</sup> Tamże, s. 779.

<sup>40</sup> Tamże, s. 779.

<sup>41</sup> M.A. Krąpiec, *Kultura*, s. 133–134.

dzającą, którą poznajemy i która nas kształtuje. Nie powinniśmy ograniczyć się do jej biernej konsumpcji. Kultura nie jest tylko nam dana, ale również zadana. Oznacza to, że zostaliśmy powołani do twórczego jej przetwarzania. Kultura bowiem winna służyć człowiekowi zgodnie z «prawdą o dobru» (Karol Wojtyła). Mamy świadomość, że tak niestety nie jest. Szczególnie współczesna kultura jest zaprzeczeniem tego celu, ale nie zmienia to faktu, iż ochrona osób jest pierwotnym i właściwym jego naturze działaniem moralnym<sup>42</sup>.

Ze względu na konieczność ochrony człowieka i jego społeczności wobec różnorodnych zagrożeń papież Paweł VI i Jan Paweł II w swym nauczaniu, w kontekście wiary, apelowali o tworzenie cywilizacji miłości, wbrew szerzącej się cywilizacji śmierci. Obraz dwóch typów przeciwstawnych, rywalizujących ze sobą cywilizacji stał się inspiracją i przedmiotem badań filozoficznych.

Cywilizacja śmierci (inaczej: materialistyczna, utylitarystyczna czy konsumpcjonizmu), to „kultura śmierci”, jest cywilizacją rzeczy, a nie osób, które stają się przedmiotem użycia, jak rzeczy. Człowiek jest niewolnikiem swoich słabości, bądź przedmiotem wykorzystywanym wbrew swojej naturze i przyrodzonej godności. Jan Paweł II w *Evangelium vitae* wskazuje, że wyrasta ona z fałszywego rozumienia człowieka i świata, dlatego zagraża człowiekowi, jego życiu i integralnemu rozwojowi. Wymienia także w czym się to przejawia: „w pogwałceniu niezbywalnych, naturalnych praw ludzkich: w zabójstwach, ludobójstwie, spędzaniu płodu ludzkiego, eutanazji, samobójstwach, torturach, niewolnictwie, wszelkiej niesprawiedliwości i gwałtach”<sup>43</sup>. Przy tym „preferuje technikę kosztem dobra moralnego, rzeczy, a nie na osoby ludzkie, *mieć* przed *być*, czego skutkiem jest zniewolenie człowieka”. Cywilizacja śmierci, odrzucając prawdę, niesie człowiekowi zagładę poprzez destrukcję i zwyrodnienie życia intelektualnego, wolitywnego, uczuciowego i religijnego, a także w ostateczności – ruinę życia materialnego<sup>44</sup>.

Cywilizacja miłości natomiast jest formą życia zbiorowego, tworzoną przez ludzi napełnionych miłością, wiarą i nadzieją, ożywionych prawdą Ewangelii. Dlatego istnieje w niej prymat osoby nad rzeczą, etyki nad techniką, bycia nad posiadaniem oraz miłosierdzia nad sprawiedliwością. Człowiek żyje w niej życiem osoby, a cywilizacja służy jego pełnemu rozwojowi jako bytu osobowego – rozumnego i wolnego. Cywilizacja miłości budowana w pokoju, oparta na miłości, sprawiedliwym i miłosiernym ładzie, wyrasta z personalizmu, zatem umożliwia człowiekowi, który pełni rolę podmiotu, osiągnięcie przez niego ostatecznego celu życia. Respektowanie dobra osoby ludzkiej wiedzie do czynów moralnie dobrych, nieskażonych egoizmem i indywidualizmem, przepełnionych

<sup>42</sup> M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Wyd. PWSZ w Głogowie, Głogów 2018, s. 7–8.

<sup>43</sup> Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, Pallotinum, Poznań 1995, n. 3, 6, 59, 86, 91.

<sup>44</sup> Por. P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, s. 342–343.

duchem prawdy, wolności i odpowiedzialności, czego najgłębszym wyrazem jest miłość realizowana w dobrowolnym darze z siebie dla dobra drugiej osoby<sup>45</sup>. Dzięki odniesieniu do filozofii i religii chrześcijańskiej możliwe jest określenie uniwersalnych podstaw edukacji uzdalniającej osoby do budowania cywilizacji miłości niezależnie od czasu i miejsca, gdyż natura człowieka nie zmienia się. Należy natomiast poznać historię i kulturę danej społeczności, narodu i z szacunkiem dla jej specyfiki organizować i realizować edukację.

Porównanie różnych cywilizacji z perspektywy historii i analiz ich wielorakich wymiarów prowadzi badaczy do stwierdzenia, że „tylko cywilizacja łacińska umożliwia wolność działań społecznych, a zarazem służy rozwojowi i trwaniu państwa, które powołane jest dla ochrony społeczeństwa, a ściślej – osób żyjących w społeczności. W cywilizacji łacińskiej życie polityczne kierowane jest prawem opartym na dobru i słuszności, wypływającym z moralności i zgodnym z nią. Cywilizacja łacińska opiera życie społeczne na monogamicznym nierozzerwalnym małżeństwie, na poszanowaniu ludzkiej pracy fizycznej, niesie sprawiedliwość, zamiast – obecnej w innych cywilizacjach – zemsty, a także niezawisłość religii i Kościoła od władzy świeckiej”<sup>46</sup>.

Znaczącą rolę w tworzeniu się cywilizacji łacińskiej odegrało pojawienie się chrześcijaństwa, „które w szczególności w płaszczyźnie moralnej (etycznej) ukonstytuowało uniwersalne wartości życia społecznego. Chrześcijaństwo, a w szczególności chrześcijaństwo zachodnie, czyli katolicyzm, za najwyższą normę uznało kategorię dobra, co umożliwiło budowanie społeczeństwa uniwersalnego, opartego o zasadę solidarności oraz ukształtowanie się personalistycznego podejścia do drugiego człowieka”<sup>47</sup>.

W cywilizacji łacińskiej, w rozumieniu F. Konecznego, rodzina jest naturalnym środowiskiem dla życia i pełnego rozwoju człowieka, stanowiąc „pierwszy z kręgów życia zbiorowego”<sup>48</sup>. Istnieje w każdej cywilizacji, lecz posiada różną strukturę, realizuje różne zadania. Koneczny „wyróżnił siedem cywilizacji: cztery starożytne: bramińską, żydowską, chińską i turańską oraz trzy średniowieczne: bizantyjską, łacińską oraz arabską. Z tych siedmiu cywilizacji sześć należy do szeregu gromadnościowego, a jedynie cywilizacja łacińska znalazła się w szeregu personalistycznym. Ona też tylko zorientowana jest na pomnożenie supremacji sił duchowych”<sup>49</sup>. Znajomość specyfiki różnych istotnych wymiarów poszczególnych cywilizacji także współcześnie staje się niezbędna, by właściwie

<sup>45</sup> Por. Jan Paweł II, *List do Rodzin*, n.14; P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, s. 343.

<sup>46</sup> P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, s. 345.

<sup>47</sup> W. Kłag, *Cywilizacja łacińska w myśli Feliksa Konecznego*, *Racjonalia* nr 4/2014, s. 70–71.

<sup>48</sup> F. Koneczny, *Chrześcijaństwo wobec ustroju życia zbiorowego*, *Ateneum Kapłańskie* 30 (1932) s. 133.

<sup>49</sup> Zob. M. Kuriański, *Feliksa Konecznego (1862–1949) charakterystyka siedmiu cywilizacji*, *Perspectiva Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne* Rok X 2011 Nr 1 (18), s. 105.

rozumieć tkwiące w ich podstawach i urzeczywistniane *quincunx* tak ważne dla życia, integralnego rozwoju osób i właściwego wspierania rodziny, m.in. przez edukację. Powinna wspierać integralny rozwój osoby w drodze do osiągnięcia przez nią pełnej dojrzałości, by będąc zdolny do poznania prawdy, potrafił odpowiedzialnie wybierać dobro. Skuteczna realizacja tego zadania zależy od przyjęcia adekwatnej antropologii i etyki jako podstawy edukacji. „Najważniejszą cechą cywilizacji łacińskiej jest prymat wolności człowieka i związana z tym możliwość osobowego rozwoju jednostki ludzkiej. Konieczny uważał, że tylko wolny człowiek, kierujący się dobrem drugiego i miłością do Boga może tworzyć na mocnych fundamentach naród i państwo oraz z nadzieją spoglądać w przyszłość”<sup>50</sup>.

Jest to również bardzo ważne dla stanowienia prawa. „Tylko cywilizacja łacińska wprowadziła pojęcie narodu, tj. ojczyzny i języka ojczystego. Wiek XX to wiek, w którym dwie cywilizacje: bizantyjska i turańska stworzyły państwa totalne, oparte na totalitarnej etyce. Etyka cywilizacji łacińskiej jako oparta na wychowawczej nauce Kościoła, odrzuciła te modele państwa. Etyka ta dla wielu stała się przodowniczką prawa. Nie należy mylić priorytetu wartości chrześcijańskich z państwem wyznaniowym, lecz państwem, gdzie prawo realizuje rozwój poprzez bogaty dorobek myśli duchowej”<sup>51</sup>. Powinno się to dokonywać w postawie szacunku dla odmienności osób żyjących i rozwijających się w innych cywilizacjach, ale ze świadomością, że „cywilizacji nie da się pogodzić, ponieważ każda z nich różni się rodzajem i typem etyk. Jedne są kastowe (bramińska), a inne indywidualistyczne (arabska). W ich ramach są różne narody i religie. Ich synteza jest niemożliwa”<sup>52</sup>. Świadomość wartości cywilizacji łacińskiej ma nie prowadzić do wywyższania, czy narzucania jej innym. Wierność i życie zgodne z własną tożsamością powinna prowadzić do szacunku dla tożsamości innych oraz troski o prawdziwe dobro osób i wspólnot niezależnie od różnic religijnych i kulturowych, lecz ze względu na osobową godność każdego. Etyka obowiązuje nie tylko w życiu prywatnym, ale i publicznym, co wiąże się ze szczególną rolą Kościoła katolickiego, który wychował ludy na narody w duchu Ewangelii i etyki katolickiej. Etyka ma swoje normy w ramach danej cywilizacji, dlatego należy je poznawać i realizować poprzez edukację.

Należy odnieść się do założenia Koniecznego, że „struktura społeczna cywilizacji łacińskiej opiera się na rodzinie monogamicznej, która wykształciła się w cywilizacji rzymskiej, gdzie dokonała się emancypacja rodziny z rodu. Monogamia w cywilizacji łacińskiej jest dożywotnia. Zarówno mąż jak i żona posiadają równy status w małżeństwie; nie ma dominacji mężczyzny nad kobietą,

<sup>50</sup> W. Kłag, *Cywilizacja łacińska...*, s. 91.

<sup>51</sup> W. Brzuzy, *W obronie cywilizacji łacińskiej (zachodniej)*, Studia Elckie 17/2 (2015), s. 150.

<sup>52</sup> Tamże, s. 150.

jak to jest np. w cywilizacji arabskiej. W cywilizacji tej rodzina jako podstawowa komórka społeczna posiada pełną autonomię; nie jest skrzepowana niczym, co ograniczałoby jej rozwój. Dzięki zdrowej rodzinie społeczeństwo może się rozwijać i wznosić na wyższe szczeble rozwoju cywilizacyjnego<sup>53</sup>.

Pozostając konsekwentnie do omawianej koncepcji Bojanowskiego w kręgu cywilizacji łacińskiej należy sięgać do opracowanych przez badaczy istotnych aspektów nieziennej prawdy o rodzinie, w której człowiek zaczyna istnieć – rodzi się, dojrzewa i realizuje większość swych ludzkich działań. W niej „człowiek po raz pierwszy styka się z realnym światem i realizuje potrójną walkę o swój – i nie tylko swój – byt (moralny, intelektualny i materialny). Jest rodzina pierwszą płaszczyzną, pierwszym miejscem nauki i realizacji wolności człowieka. (...) Fundamentem wszelkich zrzeczeń jest stowarzyszenie się we dwoje ludzkiej pary. Rodzina jest w rozumieniu Konecznego czymś naturalnym dla człowieka. Uświadamiamy sobie to już przez dostrzeżenie faktu płciowości człowieka, która to stanowi «wielkie dobro rodzaju ludzkiego». Toteż rodzina jest przejawem społecznej natury człowieka, natury, której człowiek nie może nigdy lekceważyć i w stosunku do której nigdy nie będzie absolutnie wolny<sup>54</sup>.

Opierając się na tych założeniach można wskazać kolejne wymiary rozwoju i doskonalenia się człowieka w rodzinie, która jako jedyna „jest w stanie podołać trudnemu i długiemu procesowi wychowania człowieka, za sprawą którego rozwinie on swe ludzkie potencjalności, wykorzystując je w swych wolnych działaniach. (...) Człowiek, będąc osobą, obdarzony jest rozumem i wolnością, jego przyrodzona godność domaga się struktur życia społecznego, w tym także rodziny – adekwatnych do tego, kim jest – a jedyną formą rodziny adekwatną wobec człowieka jest tylko rodzina monogamiczna – nierozdzielna rodzina. Ona tylko pozwala na zrodzenie i poprawne wychowanie człowieka wraz z uposażeniem go intelektualnym, moralnym i materialnym<sup>55</sup>.

Odnosząc się do nauczania Kościoła katolickiego i wyrastającego z niego personalizmu chrześcijańskiego, który stanowi pogłębioną refleksję myśli filozoficznej i teologicznej nad integralną koncepcją osoby ludzkiej, należy wskazać na rolę, znaczenie i sprawy rodziny. Rodzina monogamiczna uznawana za istotne ogniwo cywilizacji łacińskiej, bez którego nie może ona istnieć, pozwala na rozwój i doskonalenie się człowieka, szanuje godność kobiety i mężczyzny, czyni możliwe „przeszczepienie” moralności na życie publiczne, służy temu, by państwo, jego struktury i działania podlegały dobru człowieka. Właściwe rozumienie majątku i jego roli w życiu rodziny, etycznych poglądów na pracę w cywilizacji łacińskiej ukształtowało się pod wielkim wpływem etyki kato-

<sup>53</sup> W. Kłag, *Cywilizacja łacińska ...*, s. 71.

<sup>54</sup> P. Skrzydlewski, *Rodzina w cywilizacji łacińskiej a wolność człowieka: na kanwie rozważań Feliksa Konecznego*, Człowiek w Kulturze II (1998), s. 203–204.

<sup>55</sup> Tamże, s. 210–211.



lickiej. W tej etyce, przepelnionej duchem Ewangelii wskazuje się na moralny wymiar pracy, przez który człowiek może godnie żyć, doskonalić się i uświęcać, a szacunek dla pracy wywodzi się z godności samego człowieka. W cywilizacji łacińskiej zdobywanie majątku uznawane jest jako ważny środek w rozwoju człowieka, a nie cel ludzkiego życia<sup>56</sup>. W rodzinie i za jej sprawą człowiek rozwija swe potencjalności ludzkie, buduje siebie do bycia osobą, czyli bytem podmiotowym, rozumnym i wolnym, co jest podstawowym i najważniejszym celem samej rodziny, zawsze podkreślanym przez katolicką etykę. Odpowiedzialne rodzicielstwo zaś wpisane jest w całą tematykę „cywilizacji miłości”, związaną z chrześcijańską tradycją Kościoła domowego<sup>57</sup>.

Należy tu podkreślić, że w cywilizacji łacińskiej „celu istnienia rodziny nie sposób osiągnąć bez adekwatnej do natury człowieka struktury rodziny – a więc bez monogamii, bez odpowiednich środków gwarantujących swobodny byt i rozwój, czyli bez własności osobistej. Gdyby rodzina w cywilizacji łacińskiej utraciła swój fundament, jakim jest monogamiczny dożywotni związek kobiety i mężczyzny – i jednocześnie straciła możliwość posiadania dysponowania własnością prywatną – nie miałaby możliwości nieskrępowanego osiągania swego celu, utraciłaby swój ludzki charakter. Bez monogamii dożywotniej trudno bowiem oczekiwać realnego umocnienia godności i wolności kobiety; bez majątku prywatnego – człowiek staje się bezbronny i bezsilny wobec trudności i potrzeb życia. Pojawia się zasadnicze pytanie: czy rodzina w cywilizacji łacińskiej istnieje dla swego celu, jakim jest osobowy rozwój człowieka? Jaka jest racja istnienia samego małżeństwa?”<sup>58</sup>.

Odpowiedzi na te ważne pytania i rozumienia wyzwań współczesnych należy poszukiwać w odniesieniu do tradycji kościelnej i dorobku myśli ludzkiej. Wszyscy powinni przyczynić się skutecznie do szacunku i podnoszenia w świadomości społecznej znaczenia małżeństwa i rodziny. Władza państwowa i organizacje globalne powinny uznawać prawdziwą naturę tych instytucji, ochraniać je i popierać, strzec moralności publicznej i sprzyjać ich dobrobytowi domowemu<sup>59</sup>. W ten sposób rodzina uzyskuje wsparcie z uznaniem pełni jej praw do wychowania dziecka oraz urzeczywistniania najwyższych wartości.

Ważne jest tu wskazanie na związek wychowawczego posłannictwa rodziny z wychowawczym posłannictwem Kościoła jako rzeczywistości wspólnoty. W niej człowiek wierzący znajduje właściwe środowisko życia duchowego, swego rozwoju w perspektywie doczesnej i nadprzyrodzonej. W niej może realizować istotę swego człowieczeństwa, doskonalić się jako osoba, budując relacje z Bogiem i ludźmi, zgodnie z prawem Bożym i naturalnym. Państwo

<sup>56</sup> Zob. tamże, s. 207–223.

<sup>57</sup> Zob. Jan Paweł II, *List do rodzin*, n. 9–15.

<sup>58</sup> P. Skrzydlewski, *Rodzina w cywilizacji łacińskiej...*, s. 226.

<sup>59</sup> Por. Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, n. 52.

i Kościół dopełniają wraz rodziną pełną harmonię środowiska wychowawczego, w którym godność dziecka zyskuje właściwy wymiar i jako osoba może się ono integralnie rozwijać. Wychowawczy obowiązek rodziny obejmuje nie tylko wychowanie religijne i obyczajowe, lecz także fizyczne i obywatelskie, o ile mają one związek z religią i moralnością. Kościół, oddaje do dyspozycji rodzin swój urząd nauczycielski i wychowawczy<sup>60</sup>, gdyż „wychowawcze posłannictwo jest przede wszystkim rzeczą Kościoła i rodziny, że należy do nich z naturalnego i Bożego prawa, a zatem z którego nic nie da się ująć, spod którego nikt się nie wyłamie, którego żadne inne zastąpić nie zdoła”<sup>61</sup>.

W cywilizacji łacińskiej, w ujęciu Konecznego „piecza nad rozwojem dziecka spoczywa na rodzicach. Rodzice nie są od niej wolni, gdyż ponoszą realną odpowiedzialność za zaistnienie dziecka, a wraz z tym są odpowiedzialni za spełnienie potrzeb dziecka. W wychowanie człowieka nie może wkraczać państwo ani jakakolwiek inna organizacja, o ile rodzice realizują dobro dziecka. Rodzice są w swych działaniach macierzyńskich wolni i upodmiotowieni, będąc realną ich przyczyną sprawczą, wzorcą i materialną. Wymaga tego ich osobowy charakter bytowania, ale przede wszystkim dobro dziecka, które może stać się dojrzałą osobą – zdolną do wolnych działań – tylko za sprawą obcowania z drugimi wolnymi i odpowiedzialnymi osobami”<sup>62</sup>. Szczególnego znaczenia nabiera tu edukacja, której rozwój następował w cywilizacji europejskiej dzięki „kulturze chrześcijańskiej, która syntetyzuje kulturę helleńską i rzymską, edukacja na skutek odkrycia prawdy o człowieku jako osobie zyskuje nowy wymiar i nowe zadania. Człowiek, jako byt osobowy, obdarzony rozumem, wolą i uczuciami, dzięki edukacji jako kształtowaniu życia teoretycznego, praktycznego i pojętycznego, aktualizuje swoje potencjalności, zostaje wprowadzony w dziedzinę nauki, moralności, sztuki i religii”<sup>63</sup>.

Poszukiwania odpowiedzi na pytania o tożsamość rodziny jako źródło jej stabilności i zmiany są konieczne dla zachowania kulturowego dziedzictwa Europy. „Obrona cywilizacji łacińskiej jest wyzwaniem współczesnego człowieka w świetle ataków innych cywilizacji, których konsekwencją, może być barbaryzacja moralności i życia publicznego kształtowanych przez wieki w ramach cywilizacji łacińskiej. Wartości chrześcijańskie, a zwłaszcza dekalog nie podlegają

<sup>60</sup> Zob. M. Opiela, *Rodzina wzorem i ochroną wspólnoty narodu i ludzkości*, w: A. Rynio, K. Braun, M. Jeziorański, I. Szewczak (red.), *Obudzić (nie)odkryty potencjał rodziny*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2015, s. 289–308.

<sup>61</sup> Pius XI, *Divini illius Magistri...*, s. 47.

<sup>62</sup> P. Skrzydlewski, *Rodzina w cywilizacji łacińskiej...*, s. 231.

<sup>63</sup> J. Wilk, *Edukacja*, w: A. Maryniarczyk (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, PTTA, Lublin 2002, s. 18.

relatywizacji, a ich obrona stanowi przesłanie, wedle którego człowiek zachodu nie jest w stanie zachować swoją odrębność kulturową i cywilizacyjną<sup>64</sup>.

Cywilizacja, będąc formą życia zbiorowego, stworzona jest przez ludzi, dlatego jej charakter i jakość zależy przede wszystkim od człowieka i podstawowej wspólnoty jaką jest rodzina oraz od realizowanego w niej wychowania nowych pokoleń, wspieranego przez państwo i Kościół. W interesie wszystkich leży zatem, by korzystając z dorobku ludzkości, zawartego w wymienionych przez Konecznego kategoriach *quincunx*, rozpoznać szanse i zagrożenia we współczesnej cywilizacji, zwłaszcza w jej modelu zachodnim, europejsko-północno-amerykańskim. To pozwoli właściwie rozeznaczyć rzeczywistość, dobrać właściwe metody i środki, by budować strategię edukacji nowych pokoleń dla optymalnego rozwoju osoby i wspólnoty. Tak ważne wychowanie (*paideię* rozumianą jako formowanie młodego człowieka przez edukację i wychowanie) należy oprzeć na wciąż aktualnej filozofii realistycznej i cywilizacji łacińskiej. Jako wynikające z natury bytowej człowieka, dają one możliwość najpełniejszego ukształtowania jego możliwości, czyli wychowania i pełnej aktualizacji jego życia osobowego<sup>65</sup>.

Wymaga to rzetelnego przygotowania i skorzystania z doświadczeń praktycznych w dziedzinie edukacji, jednak bardzo ważne jest znalezienie adekwatnych podstaw tych dążeń. Podkreśla się bowiem, iż „w obliczu zmieniającej się kultury i techniki, trudno przewidywać, jak będzie wyglądało życie w przyszłości. Teoretycy wychowania zastanawiają się wobec tego jak winno się wychowywać. Pomocna wydaje się tu filozofia wychowania, która opierając się na klasycznej antropologii i etyce, podejmuje problematykę natury ludzkiej i rozwoju potencjalności człowieka. Natura w sensie ontologicznym jest niezależna od kultury i jej zawirowań. Ona to wyznacza rozumny kierunek rozwoju człowieka, jego decyzji i postępowania, a zarazem wskazuje na jego granice (mitem jest, że rozwój człowieka jest nieograniczony i permanentny)”<sup>66</sup>.

Wskazuje się również na to, iż „edukacja i wychowanie mają wymiar antropologiczny, kulturowy i cywilizacyjny. Należą do najbardziej znaczących czynników zmiany i twórczego przeobrażania człowieka, kultury i cywilizacji. (...) Edukacja jest jednym z ważniejszych czynników kształtowania przyszłości cywilizacji. Być może jest ona w tym procesie nawet czynnikiem ważniejszym od czynników politycznych, ideologicznych, ekonomicznych i technicznych”<sup>67</sup>. Istnieje zatem wzajemna zależność wynikająca z tego, że człowiek potrzebuje

<sup>64</sup> W. Brzuzy, *W obronie cywilizacji łacińskiej...*, s. 156.

<sup>65</sup> Zob. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, PTTA i Wyd. KUL, Lublin 2015, s. 123–127.

<sup>66</sup> M. Krasnodębski, *Integralna antropologia wychowania. Filozofia wychowująca tomizmu konsekwentnego*, Białystok 2013, s. 20.

<sup>67</sup> J. Szmyd, *Cywilizacja współczesna w perspektywie myślenia edukacyjnego*, Res Humana nr 2/2010, s. 9.

cywilizacji, a jej jakość zależy od człowieka i ludzkiej społeczności. Z tego powodu staje się ona przedmiotem intensywnej refleksji naukowej-filozoficznej, etycznej, publicystycznej i pedagogicznej, w wyniku której formułuje się wnioski, że „kondycja człowieka współczesnego wymaga radykalnej zmiany, cywilizacja zaś – gruntownej naprawy. Jedno i drugie domaga się imperatywnie „rozsądnej i wspólnej inicjatywy”, wielostronnego i skoordynowanego działania głównych sił społecznych, politycznych, gospodarczych, ideowych i intelektualnych świata współczesnego na rzecz «odrodzenia» człowieka i strukturalnej przebudowy zastanej cywilizacji, zasadniczej reorientacji kierunku jej rozwoju, a co za tym idzie – na rzecz jej odnowy i ochrony”<sup>68</sup>.

Konieczne w tym jest także rzetelne, interdyscyplinarne rozpoznanie wyzwań płynących z zagrożeń współczesnej cywilizacji, a zwłaszcza ich przejawów tkwiących w zespole procesów i przemian ekonomiczno-gospodarczych, technologiczno-informatycznych, społeczno-politycznych i kulturowo-mentalnych, określanых mianem globalizacji<sup>69</sup> oraz podjęcie dyskusji o filozoficznych podstawach teorii wychowania i systemu edukacji.

## 2. Analiza dziejów ludzkości i cywilizacji podstawą koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego

Edmund Bojanowski, poszukując podstaw dla realizacji wczesnego wychowania w koncepcji ochrony, sięgał do dziejów ludzkości w szerokim kontekście czasowym i przestrzennym. Przyjmując rozwiązanie systemowe miał na celu wpisanie jej w ciąg dziejów cywilizacji, przy dogłębnej analizie w ich kontekście potrzeb i problemów współczesnych, by odpowiedzialnie budować przyszłość. Miał bowiem głęboką świadomość znaczenia edukacji nowych pokoleń, dlatego poszukiwał najlepszego rozwiązania. W jego notatkach zachowały się redakcje tekstów tych analiz, które miały stanowić wstęp do przygotowywanego opracowania teoretyczno-metodycznego dla wychowawczyń ochronek. Podstawy teoretyczne zostały opracowane i zawarte w zrekonstruowanej i opublikowanej *Integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego*. Wychowanie to jest realizowane z wykorzystaniem *Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Potwierdza to wartość i aktualność jego systemu integralnego wychowania,

<sup>68</sup> J. Szmyd, *Cywilizacja współczesna...*, s. 7.

<sup>69</sup> Por. J. Szmyd, *Główne strategie walki z zagrożeniami cywilizacji współczesnej*, Idō – Ruch dla Kultury 2004/4, s. 341.

wpisanego w szeroki kontekst edukacji, poprzez które ma dokonywać się ochrona osoby, rodziny i innych społeczności – narodu, ludzkości.

Bojanowski analizował dzieje ludzkości w kontekście szans i zagrożeń, jakie niosła ze sobą ówczesna kultura cywilizacji europejskiej z uwzględnieniem specyfiki Zachodu i Słowiańszczyzny. Czynił to z wielką wrażliwością i odpowiedzialnością za losy świata i ojczystej ziemi jako człowiek; ludzkości i narodu jako Polak oraz Kościoła i bliźnich jako człowiek wierzący. W poszukiwaniu skutecznego i systemowego sposobu ochrony kierował się przyjętą perspektywą odniesienia do natury, religii i historii, które uważał za główne wymiary filozoficzno-pedagogicznych refleksji. Wiedział, że doraźne, popadające w skrajności i oderwane od przeszłości działania nie przyniosą oczekiwanych efektów. Zmierzał zatem do budowania całościowego podejścia, harmonijnie łączącego doświadczenia, sięgając do historii wychowania i pełnego kontekstu uwarunkowań.

Warto więc skorzystać z dorobku Bojanowskiego oraz sposobu jego podejścia do badania rzeczywistości i budowania koncepcji ochrony, by dalej, wpisując ją w dzieje, odpowiedzieć na współczesne wyzwania cywilizacyjne. Podkreśla się bowiem, iż „jednym ze sposobów ułatwiających człowiekowi odnajdywanie się w tej skomplikowanej współczesności jest edukacja. To edukacja stwarza szanse zrozumienia świata, który nas otacza, zmian, jakie w nim zachodzą, ale także zmian, jakie dokonują się w nas samych, jako członkach określonych grup zawodowych, społecznych, określonych narodów, jako mieszkańcach „globalnej wioski”, ale także jako w pełni autonomicznych jednostkach. Dotyczy to zarówno edukacji dzieci i młodzieży, jak i edukacji osób dorosłych będących w okresie aktywności zawodowej, a także w tzw. trzecim wieku”<sup>70</sup>. Choć Bojanowski koncentrował się w tych dociekaniach na wczesnym wychowaniu dzieci, to jednak miał na uwadze osobę w pełnym kontekście jej całościowego rozwoju i doskonalenia oraz ich uwarunkowań. Działał tu według zasady, którą przyjął podobnie jak A. Cieszkowski: „Dziecko i naród w swoich początkach pokazuje nam, czym będzie w przyszłości i w dalszym swoim rozwoju. Gdy wszechstronnie zwracamy się ku ludowi, musimy zwrócić uwagę na odpowiednią mu sferę wieku ludzkiego, a więc na dzieci. Od dzieci, z dawna złączonych z ludem, trzeba zacząć odrodzenie ludzkości. Od wstępu zaczniemy, a postępowanie się znajdzie”<sup>71</sup>.

Ochrony i prowadzona w nich opieka oraz wychowanie małego dziecka jako pomoc rodzinie, miały służyć wypełnieniu misji wobec człowieka, narodu i ludzkości. Uwzględniając wymiar natury, religii i historii – był to z jednej strony

<sup>70</sup> R. Gerlach, *Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych*, Przegląd Pedagogiczny Nr 2(2014), s. 15.

<sup>71</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, s. 26.

efekt kolejnego etapu dziejowego rozwoju ludzkiej cywilizacji, a z drugiej – sposób troski o jej rozwój i jakość w przyszłości. Ważne zatem było właściwe rozumienie przyczyn i celu prowadzonej edukacji. Dlatego Bojanowski na początku planu koncepcji ochrony przez wychowanie prezentował „Stanowisko Ochron – ich istota – ich styczność z głównym kierunkiem obecnego rozwijania się ludzkości”<sup>72</sup>. Najpierw stawiał zasadnicze pytanie towarzyszące jego poszukiwaniom, które brzmi „dlaczego wychowywać?”, by uzyskać właściwą odpowiedź na pytanie „jak wychowywać?”. Poszukując odpowiedzi mógł dokonać właściwego zrozumienia, interpretacji przeszłości i doświadczenia pokoleń, by wczesnemu wychowaniu w tej pozarodzinnej instytucji nadać właściwy charakter i mocne podstawy teoretyczne.

Bojanowski analizował dzieje ludzkości i przemian cywilizacyjnych, rozpatrując je w aspekcie rozumienia podstaw, znaczenia i sposobu realizacji wychowania najmłodszych. Uwzględniał poszczególne ważne jego elementy w kontekstach analogii trzech stanowisk: starożytnego, średniowiecznego i nowoczesnego oraz instytucyjnego, przechodzącego w ludowe<sup>73</sup>. Poszukiwał w ten sposób odpowiedzi na pytanie o to, jak wykorzystać dorobek i doświadczenie ludzkości, by odpowiedzieć odpowiednio na wyzwania i potrzeby rodzące się we współczesnych warunkach społeczno-kulturowo-politycznych. Tworząc syntezę szczegółowych analiz, wyciągał wnioski do budowania właściwego modelu edukacyjnej troski o nowe pokolenie. Pisał: „Ludzkość przeżyła epokę starożytności (zmysłową zewnętrzną), przeżyła epokę średnich i nowych wieków (wewnętrzną). Teraz zadaniem epoki naszej jest harmonijne połączenie tamtych, organiczność, żywotność, zastosowanie. Będzie to niejaki zwrotem do starożytności, ale bez utracenia zdobytego kierunku wewnętrznego”<sup>74</sup>.

Dostrzegając potrzebę znalezienia właściwego środowiska, w którym z jednej strony zachowane zostaną szacunek i troska o naturę, jako dzieło Boga, kultura jako wytwór człowieka, pamięć o przeszłości i zachowanie tożsamości, a z drugiej – podjęty zostanie proces odrodzenia społecznego przez wychowanie zgodnie z nimi. Takim miejscem i środowiskiem, w którym ta kontynuacja i zmiana mogą się harmonijnie dokonać, uznawał rodzinę, lud, naród i słowiańszczyznę. Tu natura, religia i historia były żywiołami wychowawczymi, bo „życie ludu, zastosowawszy wszystkie cechy najmłodszej ludzkości, rozwinęło się przecież pod wpływem chrześcijaństwa następnych epok. Tam już to połączenie zaczęte. Pierwotne to zaś życie ludowe nigdzie indziej nie jest tak bujne jak w młodocianym szczepie słowiańskim. Tu więc zacząć się musi odrodzenie ludzkości. Jakoż w słowiańszczyźnie widzimy nieraz sprawdzone i w życie już wprowadzone

<sup>72</sup> Tamże, t. I, s. 404.

<sup>73</sup> Tamże, t. I, s. 405.

<sup>74</sup> Tamże, t. I, s. 237.

teorie Zachodu – przede wszystkim w życiu rodzinnym, domowym, w obrębie pierwotnego wychowania”<sup>75</sup>. Odnosząc się do tego stwierdzenia Mickiewicza formułował wnioski i wskazywał istotne dla wychowania, uwzględniając szczególnie rodzinę, niezastąpioną i naturalną wspólnotę wczesnego wychowania oraz ważne dla osiągnięcia właściwego mu celu aspekty tej rzeczywistości:

„I. Jak wychowanie jest żywotnym zadaniem naszego czasu i od młodości ma się rozpocząć reorganizacja ludzkości, tak najmłodszy szczepek w rodzinie czasu istnienia ludów musi być tego zadania czynnikiem.

2. Konwencjonalność panowała w literaturze, w polityce, w stosunkach rodzinnych materialność, martwość, pozór, a brak naturalnych, indywidualnych warunków. Narodowość pokazała się w literaturze, musi przejść stosunki polityczne, narodowe, a potem i rodzinne do naturalnych warunków – życie, harmonia, zgoda, miłość. Ich Boska kreacja – a tu ludzka robota.

3. Czym jest narodowość dla narodu, tym wychowanie dla pojedynczego człowieka, dla każdokrotnego pokolenia”<sup>76</sup>.

W refleksji nad dziejowym procesem kształtowania się rzeczywistości edukacji, z właściwym docenieniem znaczenia wczesnego okresu życia i rozwoju człowieka, stanowiącego fundament dla jego życia oraz działania na rzecz społeczności, ujawnia się styl prowadzonej przez Bojanowskiego analizy. Zakładał uwzględnianie wymiaru ogólnoludzkiego, narodowego, rodzinnego i osobowego, zmierzając do określenia uniwersalnych zasad, które w filozofii i religii odnajdujemy wspólne dla wszystkich. Wychowanie w wymiarze praktycznym znajduje swój specyficzny wyraz oraz właściwe środki w kulturze, która dla narodowości jest właściwa. „Narodowość jakkolwiek znika w najważniejszych uniwersalnych sferach, religii i filozofii, w niższych atoli zostaje w swoim właściwym żywiole, a najwydatniej w dziecięcym wychowaniu. Przemawia za tym odosobnione życie dziecięce, domowe, swojskie, pozbawione jeszcze wszelkiej wspólności i komunikacji postronnej”<sup>77</sup>. W tym kontekście zmierzał bowiem do naświetlenia jej istoty w aspektach, które określił mianem żywiołów: natury, religii i historii. Właściwe odniesienia do nich, jako podstaw zrozumienia istoty wychowania, pozwala zrozumieć doświadczenie ludzkości.

W dalszych analizach określał najpierw właściwe wszystkim wnioski i ukazywał jak w starożytności wychowanie wiązano z prostymi i naturalnymi żywiołami odpowiadającymi wiekowi dziecięcemu i jak wielką wartość posiadało ono dla społeczeństwa, że podniesione było do rangi sprawy narodowej. Uzasadniał to, dowodząc, że „Im więcej ludzkość z postępowaniem cywilizacji oddalała się od życia natury, tym sprzeczniejsze musiało się stawać jej oddziaływanie na

<sup>75</sup> Tamże, t. I, s. 238.

<sup>76</sup> Tamże, t. I, s. 237–238.

<sup>77</sup> Tamże, t. I, s. 252.

początkowe kształcenie wieku dziecięcego, który za każdym odradzającym się pokoleniem, przechodząc na nową tę samą kolej pierwotnego rozwijania się, znajdował już w życiu starszego społeczeństwa coraz mniej odpowiednich sobie żywiołów naturalnych, a coraz bardziej ulegał wpływowi zbyt rozumowej dla siebie cywilizacji. Przeciwnie zaś, dopóki cała jeszcze ludzkość zostawała w swym przyrodzonym usposobieniu, wtedy i wiek dziecięcy odbierał stąd właściwsze dla siebie wrażenia, jednakże życie harmonijne łączyło z sobą tak młodsze, jak i starsze lata, tylko że w pierwszych przejawiały się drobne związki tego, co w drugich stawało się pełniejszym i wyżej spotęgowanym żywiołem; a ten znów odwrotnie taczał się swym upładniającym wpływem na wiek dziecięcy i na jego wrodzoną pochopność czynnego wyrabiania przypadających nań wrażeń. Widzimy, jak młociane i trafnie na naturze ludzkiej uzasadnione życie greckie odbijało się korzystnie w wychowaniu dziecięcym, i jak ważność tego zajmowała największych mędrców ówczesnych, między którymi mianowicie Platon, pierwotne wychowanie dzieci do najważniejszych spraw narodowych licząc, rozwinął w nim głębokie nad podziw zasady i do publicznej instytucji onegoż zostawił pierwszy pomysł, który dopiero za najnowszych czasów zaczął się urzeczywistniać w tak zwanych domach ochrony. Jednym słowem, starożytność, będąc młocianą epoką całej ludzkości, jak z jednej strony swym wszechstronnie uzmysłowionym i prostym wedle natury życiem dawała dziecięcemu kształceniu korzystny i przystępny z siebie wzór do naśladowania, tak nie mniej i dla wszystkich następnych czasów została w tym względzie najlepszą mistrzynią<sup>78</sup>.

Przechodząc do następnych epok ukazał jak stanowisko średniowieczne, uważając za mniej ważne żywioły naturalne, przesadnie ukierunkowało się na „surowy ascetyzm”, a później stanowisko nowoczesne na kształtowanie umysłu, zaniebując żywioły naturalne: „Kiedyśmy więc okazali naprzód, że pierwiastki starożytne, lubo wiekowi dziecięcemu najodpowiedniejsze, ale ponieważ z chrześcijańskimi wyobrażeniami nieskojarzone, zatem bezpośrednio nie dadzą się zastosować do tegoczesnego wychowania. Po wtóre, że odwrotnie, pierwiastki duchowe następnych epok zbyt wewnętrznymi środkami również niedostatecznie pierwotne wychowanie rozwijały dotąd. Na koniec, że dopiero w naturalnych pierwiastkach ludu za pośrednictwem ochron znachodzimy prawdziwe żywioły wychowawcze, w których się harmonijnie wiążą obydwaj powyższe kierunki. Rozpatrzmy się teraz, jak w tychże ostatnich żywiołach znachodzimy ułożone tak czasowe, jak i logiczne następstwo tamtych kierunków oraz ich należyty na tym, stanowisku stosunek pomiędzy sobą”<sup>79</sup>.

<sup>78</sup> Tamże, t. I, s. 238–239.

<sup>79</sup> Tamże, t. I, s. 243.



Dochodził w ten sposób do wniosku, że zadaniem współczesnej mu epoki było harmonijne, organiczne połączenie dorobku i wyróżnionych żywiołów. Preferowanie bowiem jednego dokonywało się kosztem redukcji innych, co prowadziło do popadania w skrajności. Miało to być pewnym zwrotem do starożytności, ale nie bezkrytyczne i bez utraty zdobytego w nich kierunku wewnętrznego, co z szacunkiem dla natury, religii i tradycji wprowadzali w życie Słowianie, bez oderwania od realnej rzeczywistości i indywidualnych warunków. Wskazał także negatywne skutki wprowadzanych w życie „nowoczesnych” teorii Zachodu<sup>80</sup>. „Atoli gdy ludzkość z przejściem do średnich i nowych wieków wzięła odwrotny temu kierunek wewnętrzny i niezbędnie dla dalszego jej udoskonalenia, gdy świat chrześcijański, zdążając ku czystszyemu podniesieniu ducha, strząsał z siebie wszelkie krępujące go dotąd wpływy zmysłowe; gdy inteligencja ogólna zaczęła coraz głębszy i wytrawniejszy przybierać charakter, natenczas w wyższych warstwach społecznych, gdzie żywioły takowe silniej przemagały, wychowanie dziecięce, z przekroczeniem kolejnych stopni swego naturalnego rozwinięcia, wyradzało się potwornie w przedwczesną naukowość, w żakostwo szkolnicze; albo wraz z późniejszym spieszczeniem obyczajów w sztuczną układność i coraz większe upodobnienie z życiem dojrzałym”<sup>81</sup>.

W rzeczywistości to, co było uznawane za postępowe w cywilizacji rozumowej Zachodu, ukierunkowanie na prymat wartości ekonomicznych nad duchowymi, rodziło pauperyzm i nierówności, co Bojanowski porównywał do budowy wieży Babel, a co działo się kosztem ubogich i najmłodszych. Dlatego konieczne stało się odrodzenie skażonego w ludziach człowieczeństwa w przeżytej już zachodniej społeczności, gdzie obserwowano przesilenie niedoli społecznej niższych stanów, aby ratować wszystkich<sup>82</sup>. Z nadzieją wskazywał jednak na rzeczywistość, którą obrazowo przedstawił: „Świat terazniejszy zdaje się ginąć w zamęcie zwichrzonych żywiołów, a przecież się wymładza i zewsząd mu nowa zwiastuje się pora. Ziemskie mgły jeszcze zakrywają niebo, więc i w siedzibach ludzkości jeszcze mrok zimowy; ludzie tylko przy nikłych światełkach swoich rozumów ślęczą nad warsztatami i niedługo wysnułiby kłębki mózgów swoich na misterne roboty przemysłu”<sup>83</sup>.

Wraz z rozwojem cywilizacji ujawniała się cała złożoność pozytywnych i niekorzystnych zjawisk związanych z edukacją. Bojanowski był przekonany, że postęp cywilizacyjny, który jest dziełem człowieka, jego twórczej myśli, działania, pracy, stanowi ogromne dobrodziejstwo. Jednak w momencie, gdy człowiek zaczyna za bardzo wierzyć we własną moc sprawczą i nie liczy się z prawami natury, staje się ona dla niego źródłem wielkich zagrożeń. Stają się one tym

<sup>80</sup> Zob. tamże, t. I, s. 237–238.

<sup>81</sup> Tamże, t. I, s. 239.

<sup>82</sup> Zob. tamże, t. I, s. 609–610.

<sup>83</sup> Tamże, t. II, s. 99.

bardziej dotkliwie, gdy godzą w istotę rozwoju człowieka, jeśli zostaje przekroczona pewna granica, która przebiega przez niezmienną ludzką naturę i jej prawa<sup>84</sup>. Dlatego uważał, że „dalszy przeto postęp na niniejszym polu zasadzać się winien teraz nie na samym, jak dotąd, wymyślaniu rozumowych i kunsztownych środków wychowawczych, ale raczej głównie na odkrywaniu i organizowaniu tych wszystkich pierwiastków, które dotychczas tylko naturalnym trybem pojawiały się w odpowiednim temu stanowisku życiu starożytnym lub trwają dotąd w życiu prostego ludu, a które teraz wzajemnie wspierać i harmonijnie dopełniać się mają. Zadanie to nawet zostaje w zgodzie z ogólnym zadaniem dzisiejszego czasu, co tym silniej za jego prawdziwością przemawia. Wiek nasz albowiem, po dostatecznym zgłębieniu umysłowego kierunku, przychodzi obecnie do praktycznego zastosowania i harmonijnej organizacji wszystkich”<sup>85</sup>.

To jednak wymaga „postawienia podstawowego w wychowaniu pytania o filozoficzną koncepcję człowieka i jego działania oraz o związaną z nią hierarchię wartości, sens i cel życia. W zależności od odpowiedzi na te istotne pytania człowiek liczy się bądź nie liczy z prawdą, że jest twórcą, ale nie stwórcą, że są wartości i prawa niezmiennie, które należy odkrywać i respektować, a nie tworzyć”<sup>86</sup>. Dalszy postęp w dziedzinie wychowania małego dziecka zależy od takiej refleksji nad dorobkiem i doświadczeniami pokoleń, by w podejściu do dziecka i jego rozwoju mieć na uwadze jego osobiste dobro rozwojowe oraz wspólne dobro społeczności, w której będzie w przyszłości żył, działał i podejmował za nią odpowiedzialność. Należy zatem powrócić do źródeł, by dokonało się odrodzenie i zacząć od początku, czyli od integralnego wychowania najmłodszych w harmonijnym zastosowaniu wiedzy i uwzględnianiu żywiołów natury, religii i historii, ucząc się z dziejów ludzkości od starożytności.

Bojanowski wskazał tu konkretny sposób wykorzystania doświadczeń przeszłości dla odrodzenia ludzkości poprzez edukację w koncepcji ochrony. Uzasadnia szczegółowo swoje szerokie spojrzenie, korzystając nie tylko z dorobku rozwijającej się nauki, dzieł kultury, znajomości historii, ale wiedzy z wnikliwej obserwacji ludzkiego życia i praw natury. Wskazał przy tym konkretnie na harmonijne dopełnianie się natury – to „Boska kreacja” i kultura – to „ludzka robota”<sup>87</sup>. „Dlatego jednakże starożytność, lubo jako najmłodsza epoka ludzkości, odpowiada najtrafniej wiekowi i usposobieniu dziecięcemu i lubo osiągnięte w wychowaniu pierwotnym przeświadczenia zdają się nas zwracać znowu ku jej żywiołom, z tym wszystkim bezpośrednio przelać jej nie podobna na teraźniejsze rozwijanie dziecięcego wieku, bo co raz z tego świata zeszło, nazad do życia powołać się nie da i każde raz już opuszczone w dziejach stanowisko nigdy

<sup>84</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 34.

<sup>85</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 245.

<sup>86</sup> M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 34.

<sup>87</sup> Zob. E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 238.

powtórnie zajęтым być nie może. Lecz natomiast w ochronach przez poznane bliżej usposobienie dzieci prostego ludu dobieramy się najnaturalniejszych i analogicznie zgodnych ze starożytnością pierwiastków, które mimo tylowiekowych przemian cywilizacji przechowały się wiernie w najniższej warstwie społecznej i zawsze się odbijały w przyległym jej życiu dziecięcym. (...) Te zaś współczesne nam żywioły ludu mają tu zwłaszcza w tym ważną przed starożytnymi zaletę, że już wedle wyobrażeń i zwyczajów nowoczesnych odległe życie pierwotne, niejako anachronicznie, przybliżają ku nam i że już pod wpływem chrześcijańskiego światła rozlała się w nich wszędzie owa głęboka wiara niebieska, a wszelako nie utraciły tej pięknej i wspólnej ze starożytnością kraszy zmysłowej, która je pojęciu dziecięcemu tak naturalnie dostępnymi czyni<sup>88</sup>.

Rozwój refleksji naukowej nad wychowaniem nastąpił w czasach nowożytnych w okresie oświecenia oraz w następującym po nim okresie rozwoju przemysłu i związanymi z nim potrzebami. Wcześniej myśl pedagogiczna nie była typowo naukowa, ale miała raczej charakter literacki i filozoficzny, a niekiedy nawet pseudofilozoficznych ideologii, utopii. Budowanie podstaw teorii wychowania małego dziecka wiązało się z ożywieniem zainteresowania tym problemem w XVIII w., a szczególnie z propozycjami J.A. Komeńskiego, J.J. Rousseau i J.K. Pestalozziego. Bojanowski, zmierzając do osiągnięcia celu swoich poszukiwań, dokładał wszelkich starań, by właściwie ocenić i wykorzystać ten dorobek w odpowiedzi na bieżące potrzeby społeczne z głębokim przekonaniem, że „nie rozumowa pedagogika (...), ale według narodowości w połączeniu z naturą – rozwijać się winien system wychowania<sup>89</sup>. Chodziło o wyzwolenie z dalekiej od życia naukowości oraz od koncentracji na strukturach i formach, co powodowało pominięcie indywidualnego podejścia do osoby, jej natury, indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych. Mimo otwartości na wszystko, co miało służyć dobru dzieci i ich wychowaniu, Bojanowski nie przyjmował bezkrytycznie nowinek Zachodu. Także bezkrytyczne przeszczepienie modelu instytucji ochron działających w Europie uznawał za błędne<sup>90</sup>. Doceniał fakt, że teoria ta rozwijała się w szerokich odniesieniach do europejskiego dorobku, ale odnosząc się do specyfiki rodzimych uwarunkowań, oceniał krytycznie nowe tendencje, biorąc pod uwagę owoce ich zastosowania: „Przeciwko pogwałceniu wszelkich w wychowaniu pierwiastków naturalnych wystąpiła w przeszłym dopiero wieku pedagogiczna szkoła filantropów, a mianowicie Russo<sup>91</sup>, Base-

<sup>88</sup> Tamże, t. I, s. 245–246.

<sup>89</sup> Tamże, t. I, s. 238.

<sup>90</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 78, 173.

<sup>91</sup> Fonetyczny zapis nazwiska: Rousseau; Jean Jacques Rousseau (1712–1778), filozof, teoretyk wychowania – T. Ożóg, EK, t. XVII, kol. 406–408.

dow<sup>92</sup> i inni, którzy przyrodzonym wymagalnościom natury dziecięcej zaczęli przywracać od dwudziestu wieków zaprzeczane prawa. Atoli nowy ten kierunek, jakkolwiek nie przeminął bez korzystnego na ludzkość wpływu i coraz zbawienniejsze wynikają dotąd zeń skutki, wszelako zrazu niepojęty, a raczej wspacznie pochwycony, wywołał w oświeceniowych stanach niemniej szkodliwe znowu rozwolnienie i ślełą pobłażliwość w wychowaniu dziecięcym. Skąd dzika swawola, przesyt zbytków, zmiękczenie ciała, a przedwczesne wysilanie umysłu i zgubna częstokroć wiadomość stosunków życia dojrzałego wkradły się pod imieniem naturalnej wolności do wiejskiej dziedziny pierwotnego wychowania, jak ów wąż podający niewinnym dzieciom natury zakazane owoce z drzewa wiadomości<sup>93</sup>.

Mimo, że Bojanowski w refleksji nad tworzeniem właściwej metody i metodyki edukacji w instytucjonalnej formie ochrony, wychodząc od szerokiego kontekstu czasowego, przestrzennego, cywilizacyjnego ludzkości, w szczegółach jej organizacji dochodzi do słowiańszczyzny, narodu i ludu polskiego, nie jest to zawężenie, ani zawłaszczenie dorobku. Pisze: „Te zaś rodzinne żywioły słowiańskie mogą się swym wpływem upładniającym pierwotnego wychowania rozlać na resztę ucywilizowanego świata. (...) Tak słowiańszczyzna, jak i Wschód europejski, bliższy, pokrewniejszy, dostarczyć może reszcie Europy żywiołów wychowawczych, które są jego rodzinnym produktem. Pod względem przemysłu umiejętności odbieramy wiele od Zachodu, nawet nazwy zostawiając pokazujące ich obce pochodzenie. Wymiana taka w cywilizacji podobną być powinna do wymiany produktów handlowych – my dostarczamy Europie surowych produktów (zboża, drzewa itp.), a odbieramy wyroby zachodniego przemysłu. Czemuż by i w świecie moralnym nie mieliśmy dawać rodzimych naszych skarbów za wyrobione umiejętności, których się od starszego rodzeństwa europejskiego uczymy. Jest to metoda wzajemnego uczenia Lancastera<sup>94</sup> na wielką miarę!<sup>95</sup>”

Bojanowski proponuje rozwiązanie systemowe dla wypełnienia tak ważnego zadania edukacji, jak odrodzenie społeczne i narodowe (w wymiarze społecznym) oraz harmonijny, pełny rozwój dziecka (w wymiarze indywidualnym)<sup>96</sup>. W pełnym kontekście uwarunkowań jego organizacji i realizacji określił dokładnie teoretyczne podstawy, cywilizacyjne szanse i zagrożenia, a ze względu na zidentyfikowane potrzeby i problemy współczesnej edukacji dobierał wła-

<sup>92</sup> Johann Bernhard Basedow (1724–1790), działacz oświatowy, pedagog, twórca filantropizmu – T. Witkowski, EK, t. II, kol. 94.

<sup>93</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 239–240.

<sup>94</sup> Metoda Lancastera (właśc. system monitoralny Bella-Lancastera) – metoda nauczania stosowana przez Josepha Lancastera (1778–1836) w szkole w Southwark (Anglia) polegająca na angażowaniu do procesu dydaktycznego najzdolniejszych uczniów, którzy przekazują swoją wiedzę rówieśnikom.

<sup>95</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 248–249.

<sup>96</sup> Zob. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 20.

ściwe metody, środki i formy, formułując wszystkie szczegóły pedagogii w swej koncepcji ochrony. Odwołując się do, jak to określał Bojanowski, uniwersalnych sfer filozofii i religii oraz specyfiki narodowej kultury definiował jasno pojęcia opisywanej koncepcji, analizował szczegóły organizacji procesu z potrzebą uwzględnienia wyzwań, na jakie musi on odpowiedzieć, by odpowiednio ochronić osobę przez wychowanie. Może się to dokonać w odpowiednim środowisku i warunkach, a dla wczesnego wychowania takie stworzyć może jedynie rodzina, która powinna być z szacunkiem wspierana.

W naszym rodzimym dorobku tkwi ogromny potencjał, do którego powrót zawsze był pożądanym dla ochrony osoby i rodziny, a wielokrotnie podejmowane były takie próby. Bojanowski uzasadniał to: „jak młoda niegdyś ludzkość rozumiała najlepiej potrzeby wieku dziecięcego, tak my, młodsze plemię w rodzinie europejskich ludów, posiadamy dotąd najodpowiedniejszą możliwość właściwego dopiero rozwinięcia onegoż na młodocianych żywiołach naszych. Owóż tych drogich pierwiastków narodowego żywota nie chcemy marnotrawnie uronić. Owszem starajmy się, dopóki ich cywilizacja jednostronnie rozumowa i u nas nie stłumi, wydobyć je z poniżenia i nawet w znaczniejszym niż dotąd zakresie rozwinąć ich żywotną na właściwym stanowisku czynność. Czym bowiem cały naród napawał się w pierwszej swej młodości, co wysnuł zewnątrz siebie, a co wiecznie młode życie prostego ludu w nieskazitelności przechowało dotąd i co z jego nadobnej warstwy jeszcze wiosennym duchem pierwotnej ludzkości zawiewa na nas, tym niechaj dotąd napawają się każdorazowe pokolenia dziecięce. Niech każde dziecko zacznie się na tych samych rozwijać żywiołach, od których cały naród swe rozwinięcie zaczynał, a z których tym samym i nadal będzie się w duchu rodzinnym bezprzestannie odmładzał”<sup>97</sup>.

Koncepcja ochrony została wpisana w cały system wychowania, który – zgodnie z wyrażonym przekonaniem, Bojanowski według narodowości, w połączeniu z naturą rozwijał. Konsekwentnie więc wskazywał na lud, który „podobnie jak dziecko, niebędąc jeszcze uzdolnionym do czystego myślenia, nie tworzy sobie bynajmniej pojęć od zewnętrznego świata oderwanych, (...) w poezji ludu odbijające się tak wiernie właściwości kraju; stąd ów ścisły związek jego duszy z otaczającą go naturą i życiem; stąd wreszcie owo namiętne przywiązanie ludu do ziemi i obyczajów rodzinnych. A ten miejscowy tych pierwiastków charakter, ta ich żywa i powszechna jeszcze obecność między ludem oraz tyłowiekowe uświęcenie, jakie na nich leży, pokazuje nam ich wielką, acz dotąd jeszcze nieporuszoną potęgę wychowawczą”<sup>98</sup>. W życiu ludu, jego tradycji, zwyczajach i obyczajach, a przede wszystkim w życiu rodzinnym, domowym, w obrębie wczesnego wychowania, dostrzegał możliwości realizacji ochrony przez wy-

<sup>97</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 248.

<sup>98</sup> Tamże, t. I, s. 246.

chowanie, a tym samym odrodzenia społecznego poczynając od fundamentu – dziecka i rodziny.

Na podstawie wyodrębnionych prawidłowości w dziejach poszczególnych epok, głębokiej diagnozy uwarunkowań, potrzeb i problemów współczesnych w rodzimym środowisku w kontekście uwarunkowań cywilizacyjnych Europy oraz uwzględniając możliwości i zagrożenia z nich wynikające, formułował wskazania dla realizacji swej koncepcji ochrony. W ten sposób, że poglądy E. Bojanowskiego na edukację i cywilizację wpisują się w rozumienie cywilizacji łacińskiej.

### **3. Kontekst współczesnych wyzwań cywilizacyjnych wobec człowieka, rodziny i edukacji**

Dla rozpoznania pełnego kontekstu współczesnych wyzwań, wynikających z przemian i uwarunkowań cywilizacyjnych, oraz znalezienia właściwej metody i środków ochrony osoby i rodziny poprzez edukację, należy sięgnąć do wyników badań tej rzeczywistości w wymiarze interdyscyplinarnym. Chodzi bowiem o integralny czyli całościowy rozwój i edukację, zatem i całościowo powinny być ujmowane czynniki zewnętrzne, które oddziałują na nie pozytywnie bądź negatywnie. Pierwsze będą służyć temu, by ten rozwój i edukację optymalnie wspomagać, a przed drugimi należy skutecznie ochronić. Warto wykorzystać tu wskazanie wynikające z koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego, według którego osobę i wspólnotę można najskuteczniej ochronić przez wychowanie. Skoncentrowanie na tym, co jest wartością i szansą, z czujnością wobec zagrożeń, pozwoli wykorzystać dorobek ludzkości i indywidualne możliwości wychowanka dla dobra jego samego i wspólnoty. Jako że osoba i rodzina stanowią podstawowy i naturalny fundament każdej społeczności, ich dobro powinno stanowić przedmiot najwyższej troski. Wymaga to harmonijnego działania i całościowego ujęcia oraz unikania skrajnego podejścia do rzeczywistości osoby i jej edukacji. Zależy ono od przyjętej koncepcji człowieka i jego działania, czyli antropologii i etyki preferowanej w danym kontekście cywilizacyjnym, czy leżącej u podstaw edukacji.

Pedagodzy zarówno teoretycznie, jak i praktycznie zaangażowani powinni uwzględniać i wykorzystywać rzetelną wiedzę oraz interpretację poszczególnych wymiarów zjawisk cywilizacyjnych dla określenia konkretnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych na danym etapie edukacyjnym. Ich opracowanie wymaga wiedzy szczególnie z zakresu filozofii, pedagogiki, psychologii, teologii, socjologii i historii. Muszą one także uwzględniać wszystkie wymiary

kontekstu życia, rozwoju i działania człowieka, a w nich dorobek w dziedzinie nauki, kultury, prawa, techniki oraz konkretne uwarunkowania środowiskowe, społeczno-kulturowe, gospodarcze i polityczne.

Edukacja jest pojęciem szerokim, obejmującym wychowanie i kształcenie – nauczanie i uczenie się. Wychowanie to proces, który wpływa na rozwój człowieka w poszczególnych fazach, przygotowując do spełniania odpowiedzialnych ról społecznych i zadań. Zatem obejmuje wpływy i oddziaływania kształtujące rozwój człowieka oraz przygotowujące go do życia w społeczeństwie. Bardzo ważne we współczesnym wychowaniu jest tak wspomóc osoby w ich integralnym rozwoju, aby umiały żyć w warunkach współczesnej cywilizacji, aby potrafiły sprostać zadaniom, jakie edukacja im stawia i korzystać z możliwości pełnego rozwoju, których im dostarcza, oraz wiedziały ku czemu i jak dążyć, i z jakich źródeł czerpać radość życia. W tym celu należy je pouczyć o czynach dobrych i złych oraz o procesie nabywania stałego do nich usposobienia, czyli o cnotach i wadach. Należy pouczyć i pomóc w usprawnianiu do dobrych czynów, czyli utrwalaniu cnót oraz unikaniu złych, czyli unikaniu wad<sup>99</sup>.

Zatem wychowanie połączone z kształceniem, charakteryzującym się powszechnością nie ograniczoną czasem i formami, przemawiają za uznaniem edukacji za podstawowy czynnik tworzenia i kształtowania przyszłej cywilizacji. Dlatego wielkim zadaniem poznawczym i wielkim pytaniem moralnym współczesnej myśli pedagogicznej i praktyki edukacyjnej jest wizja przyszłości człowieka i jego świata. Odpowiedź na to pytanie zależy od przyjętej filozofii człowieka. W poszukiwaniu odpowiedniej edukacji współcześnie podkreśla się, że istnieje obecnie potrzeba ponownego odkrycia i wykorzystania podstaw, które znajdują się w filozofii klasycznej, a duże znaczenie ma w tym względzie powrót do źródeł cywilizacji łacińskiej<sup>100</sup>. Jest tak z tego powodu, że jest bez błędu antropologicznego, redukcjonizmów, materializmów, spirytualizmów, idealizmów, utopizmu, irracjonalizmu. Jest integralna, wskazuje jak uprawić każdy z elementów potencjalności człowieka, zaś na płaszczyźnie przejawów aktu istnienia nabudowują się osobowe relacje z człowiekiem i/lub Bogiem.

Współczesna myśl pedagogiczna, a w niej propozycje wychowania – nie są wolne od sprzecznych w swych założeniach filozoficznych nurtach i koncepcjach pedagogicznych. To wymaga dobrego ich rozeznania, by przy wyborze uniknąć redukcjonizmu antropologicznego, bo inaczej może prowadzić do chaosu, który grozi pracy wychowawczej rozprzężeniem i zagubieniem właściwego sensu wychowania. Przybiera to szczególny wyraz w niebezpiecznych nurtach i ideach filozoficzno-pedagogicznych rozwijających się od XX w., których krytyczne

<sup>99</sup> Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, RW KUL, Lublin 1986, s. 329.

<sup>100</sup> Zob. P. Dancak, *Myśl Jana Pawła II w kontekście paidei*, Studia Koszalińsko-Kołoobrzeskie 2007, nr 11, s. 73–90.

i gruntowne studium podjął m.in. M. Gizowski<sup>101</sup>. Zdiagnozowane najważniejsze zagrożenia i wynikające z nich wyzwania, przed którymi stoi współczesna edukacja, wynikają ze „złożonych kontekstów i wymiarów, destruktywnych w swojej istocie, nurtów filozoficzno-pedagogicznych, nawiązujących w szczególności do antropozofii, totalizmu, skrajnego liberalizmu, neoliberalizmu, postmodernizmu, antypedagogiki, międzykulturowości i genderyzmu”<sup>102</sup>.

Wraz z rozwojem nauki i techniki następowały stosowne przeobrażenia w szkolnictwie, gdyż nabywane wcześniej wiadomości przestały wystarczać i należało je systematycznie poszerzać i uzupełniać. Stało się zatem konieczne tworzenie instytucji kształcenia szkolnego i pozaszkolnego, opracowanie nowych programów nauczania i podręczników. Nastąpił rozwój edukacji przez całe życie, a zasada ciągłego uczenia się jest wynikiem niezwyklej dynamiki współczesnej cywilizacji. Organizacja edukacji, jej formy instytucjonalne, programy, stosowane metody są tak dobierane, by sprostać wymaganiom wynikającym z wyzwań postępu technicznego i oczekiwań samych uczniów. Rozwój cywilizacji powodował, że „reformy edukacji, przeprowadzane coraz częściej, miały na celu zbliżanie kolejnych etapów kształcenia do życia”<sup>103</sup>.

W ramach skutków tego postępu w szerszym kontekście charakterystyki współczesnej cywilizacji, wskazuje się, że „w rzeczywistości budowy społeczeństwa informacyjnego obserwuje się ważne zmiany zachodzące w świecie społeczno-politycznym. Wśród nich nośne są zwłaszcza:

1. Globalna świadomość poczucia przynależności do społeczności światowej.
2. Nadrzędność praw człowieka wobec ustawodawstwa państwowego.
3. Tolerancja wobec różnych systemów wartości, postaw, zachowań.
4. Wiara w postęp i wzrost aspiracji społecznych.
5. Humanizacja stosunków społecznych.
6. Aktywność lokalna i wzajemna pomoc w przestrzeni lokalnej.
7. Odchodzenie od modelu państwa represyjnego, uznawanie autonomii społeczeństwa wobec państwa.
8. Rozwój organizacji samorządowych, spontaniczne organizowanie się ludzi.
9. Konieczność wspólnego rozwiązywania problemów kulturowych i wprowadzenie ładu globalnego, wzrost aktywności organizacji pozarządowych.

<sup>101</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*, Wyd. Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015.

<sup>102</sup> Tamże, s. 6.

<sup>103</sup> W. Bahyrycz-Kroczyńska, *Postępowe i cywilizacyjne uwarunkowanie współczesnej edukacji*, w: <http://docplayer.pl/10898025-Postepowe-i-cywilizacyjne-uwarunkowanie-wspolczesnej-edukacji.html> (dostęp: 12.09.2018), s. 3.



10. Dążenie do gwarantowania bezpieczeństwa, unikanie przemocy w rozwiązywaniu sporów<sup>104</sup>.

Jednak mimo oczywistych korzyści rozwoju cywilizacyjnego, które należy w pełni wykorzystać, formułuje się wyzwania adresowane do „nowego modelu jednostki, której pożądane cechy stanowią: indywidualizm, partycypatywność w życiu kulturowym, tolerancja, otwartość na novum, przestrzeganie praworządności. W przestrzeni politycznej oczekuje się od niej zmienności ideowej w czasie, zorientowania na różnorodność wyborów, doraźność działania na tworzenie się ponadnarodowego, korporacyjnego ładu kulturowo-cywilizacyjnego. Oczekuje się akceptacji dla *płynnych struktur organizacyjnych*”<sup>105</sup>. W tym kontekście przez „oswajanie myśli naukowo-technicznej”, przyjęcie i „akceptację międzynarodowych regulacji prawnych oraz urzeczywistnianie wzorów edukacyjnych orientujących się na budowę nowej przestrzeni kulturowo-cywilizacyjnej”<sup>106</sup>, buduje się rzeczywistość bardziej otwartą na cywilizację śmierci niż miłości.

Poszukuje się zatem przez badania problemów współczesności, adekwatnej pedagogiki i dróg stopniowej reorganizacji obecnych systemów edukacyjnych. Wśród przyczyn trudności polskich pedagogów związanych z konstruktywnym rozwiązywaniem tych problemów, by odpowiadać na dobrze rozeznane wyzwania, wskazuje się „na problemy w interpretacji misji i wizji współczesnej pedagogiki, w tym także na stosowaną metodologię badań podstawowych”<sup>107</sup>. Analiza tych zagadnień w odniesieniu do właściwego podejścia w rozumieniu kim jest człowiek prowadzi do sformułowania ważnego postulatu, by w procesie badania istoty człowieka nie popełniać błędu metodologicznego. Wskazuje nań M. Gogacz: „wyjaśnienie człowieka w taki sposób, że mówimy o wszystkim, co go otacza, nie jest wyjaśnieniem człowieka w tym, co go wewnętrznie stanowi. Wewnętrzna bytowa zawartość człowieka może dopiero wymagać nawet przyczyn zewnętrznych, lecz nie odwrotnie. Przyczyny zewnętrzne nie muszą powodować skutku, natomiast skutek, gdy badamy jego bytową zawartość, wymaga wyjaśnienia w przyczynach zewnętrznych”<sup>108</sup>.

Wychodząc zatem od jasno określonych podstaw pedagogiki, zależnie od przyjętej antropologii, zachowując zasady metodologii badań pedagogicznych, dochodzi się do wniosku, iż badania te muszą mieć charakter systemowy, by uwzględniać pełny kontekst osobowy, społeczny i cywilizacyjny w edukacji,

<sup>104</sup> A. Chodubski, *Jednostka a przemiany cywilizacyjne w perspektywie XXI wieku*, Civitas Hominibus nr 10/2015, s. 18.

<sup>105</sup> Tamże, s. 18–19.

<sup>106</sup> Por. tamże, s. 18.

<sup>107</sup> W. Furmanek, *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, vol. XXVI, 1–2, Lublin 2013, s. 11.

<sup>108</sup> M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, ATK, Warszawa 1985, s. 35.

by odpowiadała na współczesne wyzwania. „Podstawowe wyzwania rozwoju społeczeństwa informacyjnego wynikają z globalnych problemów rozwoju współczesnego świata i nowej cywilizacji. Dlatego wyzwania obecne w tworzącym się modelu społeczeństwa wiedzy mogą być opisane przez wzajemnie sprzęgające się syndromy zjawisk. Wiążą się one z właściwościami społeczeństwa informacyjnego: zmiennością, przejściowością, różnorodnością, ciągłą nowością i zmieniającymi się funkcjami nauczycieli w systemach edukacji. Do najważniejszych wyzwań zaliczyć należy: ewolucję poglądów na pracę zawodową człowieka, zmienność potrzeb edukacyjnych, wyeksponowanie facylitacyjnej roli techniki, wskazanie zmienionych w swojej istocie relacji treści w modelu człowiek – maszyna (komputer), nowe funkcje społeczeństwa informacyjnego”<sup>109</sup>.

Badacze współczesnych nurtów filozoficzno-pedagogicznych podkreślają i uzasadniają – jak niektóre z nich już „w swojej wymowie, przejawach i z samej definicji są nad wyraz destrukcyjne w kontekście duchowym, psychologicznym, edukacyjnym i społecznym jednostki, przy czym w grę wchodzi swoista egzemplifikacja stygmatu antropologicznego błędu, który rozumiany jest tutaj w kategoriach lansowanych przez owe nurty fałszywej koncepcji człowieka *de facto* zakładającej między innymi: kolektywizm, skrajny liberalizm, uprzedmiotowienie, permissywizm, irracjonalizm, nihilizm, czy relatywizm tudzież indyferentyzm, które to abstrahują od rzeczywistej natury człowieka, a którą to wyznacza osobowy wymiar jednostki pojęty w kategoriach transcendencji, prawdy, dobra i piękna”<sup>110</sup>. Stawiając tezę o szkodliwości utopizmu jako koncepcji skrajnie niebezpiecznej, niedorzecznej, będącej błędem i pułapką, która „jest niezgodna z ludzką naturą, ma swoje korzenie w idealizmie oraz powoduje totalitarne konsekwencje cywilizacyjne, czego przejawem jest monizm kulturowy oraz degradacja bytu osobowego”<sup>111</sup> Ł. Stefaniak udowadnia jej zasadność. Ukazuje tym samym niedorzeczności inspirowanych utopijnym myśleniem koncepcji społecznych, co dotyczy także koncepcji pedagogicznych. Znajomość tych zagadnień jest konieczna dla teoretyków i praktyków wychowania, czy szerzej edukacji. Chodzi bowiem o to, by nie tworzyć i nie propagować w kształceniu pedagogów koncepcji pedagogicznych budowanych na błędnej antropologii, nie wybierać bezkrytycznie pojawiających się i reklamowanych nowości – jeśli chodzi o programy, metody i środki, które realizowaną pedagogię pozbawią normy personalistycznej.

Pedagodzy teoretycznie i praktycznie zaangażowani w edukację o inspiracji chrześcijańskiej, jak wszyscy inni, mają możliwość dotarcia do badań filozoficzno-pedagogicznych w nurcie realizmu. Powinni zatem z nich korzystać,

<sup>109</sup> W. Furmanek, *Pedagogika wobec wyzwań...*, s. 32.

<sup>110</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 5.

<sup>111</sup> Por. Ł. Stefaniak, *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin 2011, s. 11 i 206.

by świadomie i odpowiedzialnie mogli ją planować, organizować i realizować, odpowiadając na wyzwania współczesności. Zachowanie wierności tożsamości i odpowiedzialność za przyszłość wymagają tej wiedzy, gdyż „charakter niektórych nurtów i idei pedagogiczno-filozoficznych (w tym kierunki pedagogiczne związane z postmodernizmem, neoliberalizmem, międzykulturowością, antropozofią, genderyzmem, czy antypedagogiką) jest jednym z objawów rozkładu dotychczasowego porządku cywilizacyjnego, który ustępuje chaosowi i nieuporządkowaniu wraz ze wszystkimi zagrożeniami dla podmiotowości i wolności jednostki. Wszystkie wymienione nurty ideowo-pedagogiczne sytuują się w opozycji do paradygmatu przeszłości, tradycji, religii i narodu oraz zdaje się, że są zapowiedzią czegoś zupełnie nowego w przestrzeni kulturowej”<sup>112</sup>. Wyzwania te dotyczą zarówno wymiaru osobowego, jak i społecznego.

Przed współczesnym człowiekiem, rodziną i edukacją staje więc wiele problemów, gdyż w sprostaniu wyzwaniom i przeciwstawieniu się zagrożeniom cywilizacji współczesnej „powodzenie zależne jest tu od tego, co jest zapewne najtrudniejsze i być może nieosiągalne. Idzie przecież o swoiste „przebudzenie”, a następnie „odrodzenie” duchowe i moralne człowieka, które – jak historia gatunku ludzkiego poucza – nigdy dotąd, mimo heroicznym staraniom różnych proroków: moralistów i przywódców duchowych ludzkości, nie było, w oczekiwanym stopniu i zakresie oraz na dłuższą metę, osiągnięte (idzie tu m.in. o potwierdzoną historycznie oporność natury ludzkiej na tego rodzaju radykalne przeobrażenia wewnętrzne człowieka)”<sup>113</sup>. Taka jest kondycja człowieka po grzechu pierworodnym. Człowiek musi się usprawniać, ale nie jest bytem doskonałym z natury (pelagianizm, naturalizm, antypedagogika). Wskazuje się więc na konieczność poszerzania i pogłębiania wiedzy naukowej i filozoficznej o aktualnym stanie i wiodących przemianach cywilizacji Zachodu, które generują nowe oczekiwania kierowane pod adresem osób, jak również różnego rodzaju podmiotów z jego otoczenia, w tym także placówek edukacyjnych. Niewiedza o fundamentalnych problemach cywilizacyjnych może uniemożliwić „dokonanie koniecznego zwrotu, czy nawet tak potrzebnego przełomu w sferze mentalności, postaw duchowych i moralnych, nie tylko elit politycznych, gospodarczych i opiniotwórczych świata ponowoczesnego”, ale także ludzi w ogóle<sup>114</sup>.

W badaniach i analizach zjawisk współczesnej cywilizacji podkreśla się więc konieczność zwrócenia uwagi „na pewien paradoks współczesności. Z jednej strony daje ona poczucie większej wolności, możliwość różnorodnych przeżyć i doznań, z drugiej strony intensywność zmian utrudnia nie tylko orientację i wybór tego, co jest istotne, ale powodować może dezorientację w radykalnie

<sup>112</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 259.

<sup>113</sup> J. Szmyd, *Główne strategie walki z zagrożeniami...*, s. 350.

<sup>114</sup> Zob. tamże.

poszerzonej przestrzeni życiowej, a w rezultacie poczucie osamotnienia czy zagrożenia. Sytuacja zmiany sprawia, że całkowitym przeobrażeniom ulega całokształt dotychczasowych doświadczeń człowieka we wszystkich sferach jego funkcjonowania. Dlatego problem zmiany winien być rozpatrywany w wielu perspektywach i wielu kontekstach”<sup>115</sup>. Prowadzone i publikowane refleksje naukowców wielu dziedzin nauki i analizy wyników prowadzonych badań dają możliwość zgromadzenia wiedzy potrzebnej rodzicom i pedagogom do planowania i organizowania procesu edukacji otwartej na wykorzystanie dorobku oraz ochronę przed zagrożeniami.

Troska o zachowanie tożsamości i kontynuację koncepcji pedagogicznej, a z drugiej strony wykorzystanie jej jako konkretnej propozycji odpowiedzi na współczesne wyzwania i realizację celu ochrony przez wychowanie, zawsze wymaga świadomości aktualnej sytuacji. Taka wspólna refleksja została podjęta przy okazji pracy nad rekonstrukcją integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie E. Bojanowskiego. Widząc, że współcześnie wciąż brak nam sposobu na sprostanie wyzwaniom, jakie niesie ze sobą sprawa wychowania, pojawiło się pytanie o przyczyny i możliwość rozwiązania problemu. „Dysponując niejednokrotnie nowoczesną bazą, różnorodnością technik i środków, powołując się na szczytne cele promujące wolność, godność, prawa, podmiotowość itp. coraz częściej dostrzegamy jakby nieskuteczność wysiłków wychowawczych. Chociaż prowadzimy efektywną działalność wychowawczą, to efekty są nikłe, a przynajmniej nie takie, jakich wszyscy oczekujemy. Czy nie dzieje się tak dlatego, że cele wychowania albo są zbyt krótkowzroczne albo formułowane są w oparciu pseudowartości? Czy w myśl haseł kojarzonych z antypedagogiką, nie „rezygnujemy” zbyt często z wychowania na rzecz obrony praw dziecka jako człowieka, bez rzetelnej odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek?

Podjmując działalność opiekuńczo-wychowawczą według wskazań bł. Edmunda Bojanowskiego obserwujemy, że zarządzenie współczesnym problemom w dziedzinie wychowania domaga się działań podobnych, jak te, które zaproponował Bojanowski w XIX wieku. Nasuwa się pytanie – jak i co z tych wskazań możemy wykorzystać dzisiaj?”<sup>116</sup>.

Poszukiwania odpowiedzi wymagało analizy wielu wymiarów kontekstu edukacji w odniesieniu do rodziny, wychowania, potrzeb i problemów, wartości i zagrożeń współczesnej sytuacji społeczno-kulturowej. Między innymi zwrócono uwagę na fakt, iż „wraz z rozwojem cywilizacyjnym zatracamy realny obraz człowieka, jego naturalnego środowiska życia i rozwoju, czyli odniesienia do Boga, siebie samego, ludzi i przyrody, a chętnie zastępujemy je pozorem

<sup>115</sup> R. Gerlach, *Edukacja w warunkach zmian...*, s. 12.

<sup>116</sup> M.L. Opiela (red.), *Aktualność koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSI. BDNP, Dębica 2011, s. 8.

i plastikiem. Różnica jest mniej więcej taka, że z plastiku człowiek może zrobić wszystko zgodnie ze swoim najbardziej absurdalnym wyobrażeniem, natomiast natura ma swoje prawa, wobec których człowiek jest bezradny, a gdy próbuje w nie ingerować wbrew ich odwiecznej harmonii, sprowadza na siebie zagładę. Jeśli chodzi o plastikowe przedmioty wystarczy dobra technologia produkcji, są nawet użyteczne, tanie i ładne, ale kiedy się zniszczą zaśmiecają nam środowisko, natura na pewno nie jest w stanie ich zutylizować. Jeśli chodzi o plastikowych rodziców, wychowawców, polityków itd. wystarczy dobra socjotechnika, są mili, tolerancyjni, nowocześni, bez zobowiązań i odpowiedzialności, bo ważny jest przede wszystkim PR, a niekoniecznie prawda. Ba, ta nawet koniecznie i nowocześnie musi zostać zrelatywizowana, bo jej wyrazistość może pociągnąć efekt domina, jeśli są tacy, którzy wiedzą czym prawda jest. Liczy się upragniony efekt, człowiek czuje się wreszcie niezależnym od Boga kreatorem rzeczywistości. Nieważne, że tworzy tandetę; ważne, że tworzy to, co chce i w sposób, w jaki chce, gdzie chce i kiedy chce<sup>117</sup>.

Zwrócono także uwagę na różne formy tzw. nowomowy, ze względu na nadawanie „znaczenia pojęciom, które tak naprawdę pozbawione są podstawowego kryterium, jakim jest prawda. Dla przykładu pojęcie autokreacji. W *Encyklopedii Katolickiej* czytamy, że «w wychowaniu wewnętrznym jest to samo stwarzanie się człowieka na drodze rozwoju pełni człowieczeństwa. (...) Dzisiaj autokreację rozumie się jako samo urzeczywistnianie się człowieka»<sup>118</sup>. Natomiast w internetowej *Encyklopedii Liberalizmu* znajdujemy szeroki opis: «Proces świadomego odtwarzania lub budowania jednostkowej tożsamości; świadomość bytu; uświadomienie przez rozumną jednostkę jej natury i kondycji. Podstawą autokreacji, rozumianej jako uświadomienie i zrozumienie „ja”, jest wolność. Tylko wolna od zewnętrznych nacisków i przymusu jednostka jest w stanie samodzielnie określić swą naturę – swoje pragnienia, poglądy, aspiracje, cele. Autokreacja stanowi tu odpowiedź na pytanie: „kim jestem?”. Liberalna doktryna uznaje naczelne prawo człowieka do bycia tym, kim chce. Autokreacja skutkuje wzrostem indywidualizmu, poczuciem świadomości własnych potrzeb jednostki, ale również jej położenia w społeczeństwie. Świadoma siebie jednostka kreuje indywidualną tożsamość i dokonuje wyboru stylu życia»<sup>119</sup>. Demonstrowanie niezależności od zasad, autorytetów i obowiązków posunięte jest tu nie tylko do ich zakwestionowania, ale nawet do lekceważenia. To efekt postmodernizmu, który głosi koniec wielkich totalizujących wizji świata, sam taką wizję tworząc. I znowu dotyczy to sprawy dziecka i wychowania, kiedy w imię walki

<sup>117</sup> M.L. Opiela, *Idea ochrony przez wychowanie a wyzwania współczesnego świata*, w: M.L. Opiela (red.), *Aktualność koncepcji pedagogicznej...*, s. 339.

<sup>118</sup> Por. S. Kunowski, *Autokreacja*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. I, Lublin 1985, s. 1158.

<sup>119</sup> *Encyklopedia liberalizmu*, <http://www.demokracy.pl/sloownik/a/7-autokreacja>, (dostęp: 13.12.2010).

z przemocą wobec dziecka, skądinąd słusznej, wprowadza się ustawę, która nie tyle w tytule, co w swej istocie wymierzona jest przeciw dziecku i jego rodzinie. Tu dzieci też są plastikowe, bo nieważne są ich naturalne więzi i potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, miłości, lecz liczy się dobro określone przez wszechobecny *social*, bo wszystko jest umowne, a już samo wychowanie postrzegane jest jako pewna forma przemocy<sup>120</sup>. W ten sposób rzeczywistość pozbawiana jest logiki, sensowności, celowości, a człowiek poddany złudzeniu autokreacji gubi się przez niezrozumienie nowych znaczeń, niezakorzenionych w przekazie kulturowym<sup>121</sup>.

Laicyzacja i sekularyzacja kultury europejskiej, prezentowanie nade wszystko świeckiej strony życia, zeświecczenie rzeczywistości poprzez zainteresowanie kultury, sztuki, ale też edukacji doczesną stroną życia i codzienności stanowi kolejne wyzwanie. „Współczesna kultura Zachodu pozostaje pod wpływem ujęć skrajnie racjonalistycznych – najpierw deistycznych, następnie materialistyczno-ateistycznych Marksa, Nietzschego, Freuda, według których religia jest „ideologią”, „fałszywą świadomością”, ma status „złudzenia”. Nastąpiła deformacja w rozumieniu Boga (deizm oświeceniowy), następnie odrzucenie Boga, aż do dogmatycznego ateizmu (Bóg nie istnieje), ateizm obojętności (Bóg został zmarginalizowany w kulturze) i laicyzacji życia (żyje się, jakby Bóg nie istniał)”<sup>122</sup>. To prowadzi do pozbawienia człowieka i jego rozwoju wymiaru transcendentalnego. Natura jednak nie znosi pustki, a skoro zachodzi ścisły związek między religią i rozwojem człowieka, który z natury jest religijny, zaczęto poszukiwać w pedagogice, psychologii i filozofii jej zapełnienia.

W pedagogice wróciło pytanie o cele wychowania i tym samym o cel ludzkiego życia. Pojawiła się idea „humanizacji wychowania”, a więc akcentowanie wartości ludzkich, odwołanie się do klasycznej *paidei*, zmierzającej do „budowania człowieczeństwa w człowieku”; zaczęto mówić o podmiotowości człowieka i podstawowych wartościach w wychowaniu: prawdzie, dobru, pięknie, duchowości człowieka. Wyrazem tego zwrotu stało się zainteresowanie religiami Wschodu, akcentującymi duchowość; zaczęto używać terminu „sacrum”; nieraz przypisuje się religijną wartość sztuce (pięknu); wzrasta zainteresowanie psychologią. (...) Obserwuje się powrót religii, czyli powrót tego, co religijne w kulturze. Przejawem tego jest m.in. nowa witalność Kościoła, zainteresowanie religiami Wschodu, rozwój sekt i ideologii New Age<sup>123</sup>. Chociaż deklaruje

<sup>120</sup> M. Opiela, *Idea ochrony przez wychowanie...*, s. 339–340.

<sup>121</sup> Zob. M. Gizowski, *Wybrane problemy teorii kształcenia. Szkice pedagogiczne*, NOND, Szczecin 2012, s. 59–77.

<sup>122</sup> Z.J. Zdybicka, *Wychowanie a religia*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2005, s. 80.

<sup>123</sup> Z.J. Zdybicka, *Wychowanie a religia...*, s. 80–81.

się powrót do religii, to jednak nie zamierza się wracać do teologii i doktryny Kościoła, lecz zmierza się poprzez nowomowę tworzyć konstrukty duchowości bez religii. Miałoby to prowadzić „do uznania tej „nowej religii”, zawsze jednak z poczuciem zobowiązania do „racjonalności”; musiałaby to więc być religia „w granicach rozumu”, w „uniwersum świadomości”, bez odwoływania się do metafizyki, a więc zagadnień: istnienia realnego Boga, koncepcji człowieka, pozaświadomościowej rzeczywistości. Proponowanie takiej religii – bez realnego i transcendentnego Boga, bez ontycznych związków człowieka z Bogiem jest tylko zjawiskiem kulturowym, jest namiastką religii”<sup>124</sup>.

Zwraca się tu uwagę na zagrożenia wynikające z pozbawienia wychowania wymiaru religijnego. Także „kultura bez religii jest ułomna i nie ukazuje człowiekowi dobra ostatecznego, nie prowadzi go do pełni jego rozwoju, czyli szczęścia. Kultura, która stoi na przeszkodzie realizacji ostatecznego celu życia ludzkiego, jest absurdem. Niebezpieczeństwo kryje się również w ukazywaniu religii wyłącznie jako sposobu zaspakajania irracjonalnych potrzeb i przeżyć człowieka. W tej sytuacji wartością jest jedynie przeżycie religijne, natomiast treść wiary nie ma znaczenia. Tak więc, propaganda ateizmu lub pomijanie wymiaru religijnego, albo też ukazywanie religii w fałszywym świetle jest naruszeniem podstawowego prawa człowieka, zamachem na jego rozwój”<sup>125</sup>. Wielkim zagrożeniem w tym kontekście jest używanie pojęć „religia”, „duchowość”, „dobro” itp. bez ich zdefiniowania i odniesienia do przyjętej antropologii, wprowadzając w błąd zarówno rodziców, jak i pedagogów.

Potwierdzeniem tego, że postulowana potrzeba odrodzenia duchowego i moralnego człowieka i współczesnej cywilizacji przez edukację stanowi pilną konieczność, jest antypedagogika. Nie tylko odrzuca ona dotychczasowy system edukacji jako represyjny i utrwalający nieakceptowane wzorce kulturowe, ale neguje samą istotę wychowania rozumianego jako proces celowy o charakterze formacyjnym. Szczególnego znaczenia nabiera tu głos Jana Pawła II, który z właściwą sobie znajomością przemian i pedagogicznym wyczuciem, pisał, że: „może nigdy, tak bardzo jak dzisiaj, wychowanie nie było nakazem życiowym i społecznym, który wymaga zajęcia stanowiska i zdecydowanej woli formowania dojrzałych osobowości. Może nigdy, tak jak dzisiaj, świat nie potrzebował ludzi, rodzin i wspólnot, które uczynią z wychowania rację swego bytu, które poświęcą się wychowaniu, jako pierwszorzędnemu celowi, oddając bez zastrzeżeń swoje siły, szukając współpracy i pomocy, podejmując próby i odnawiając w sposób twórczy i z poczuciem odpowiedzialności procesy wychowawcze”<sup>126</sup>.

<sup>124</sup> Tamże, s. 81.

<sup>125</sup> K. Gryżenia, *Filozoficzne uzasadnienie powinności rozwoju osoby*, s. 81.

<sup>126</sup> Jan Paweł II, List apostolski „*Juvenus patris*” w 100 rocznicę śmierci św. Jana Bosko, Rzym, 31.01.1988, w: S. Urbański (red.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999)*, Warszawa 2000, s. 317.

Prezentując bezdroża antypedagogiki w swoich analizach, M. Gizowski ukazuje ją jako ruch kontrkulturowy i antyedukacyjny, głęboko kontestacyjny. Uzasadnia to faktem, iż „antypedagogika odrzuca jakiegokolwiek wychowanie na rzecz bycia, współpracy, tudzież wspierania dziecka, a wychowanie intencjonalne z samej definicji uznaje za coś bardzo złego, niepożądanego i nagannego. Można tedy uznać, że jeżeli już samo wychowanie jest złem, to znaczy, że nie może być mowy o żadnym wychowaniu w odniesieniu do podmiotu, który wykazuje potrzebę rozwijania się i samodoskonalenia w kolejnych stadiach rozwojowych, związanych z poszczególnymi etapami ewolucji osobowości i zainteresowań – innymi słowy zdawać by się mogło, że antypedagogika w swoich przesłankach odrzuca koncepcję rozwoju wychowanka, stawiając go na równi z osobą dojrzałą; już samo sformułowanie paradygmatu antypedagogiki skłania do odrzucenia go z samej definicji, z racji na absurdalność postawionej tezy”<sup>127</sup>.

Przykładem jest wywód H. von Schoenebecka, który ogłaszając «konstruktywny koniec wychowania» jakby ironicznie stawia pytania i ogłasza swoje tezy: „Kto właściwie wpadł na pomysł, że dzieci trzeba wychowywać? Są dzieci, są dorośli, jest społeczeństwo pełne wartości, orientacji, granic, wyzwań. Gdy dziecko się rodzi, wszystko jest już gotowe. Przypada życia może się rozpocząć. Rodzice kochają swoje dzieci, są dla nich naturalnie istniejącym stanem i pociechą, wsparciem i punktem wyjścia – więc po co w ogóle jeszcze wychowanie? (...) Każdy wie, co się stanie, gdy zbyt mało uwagi poświęcimy wychowaniu. A co, gdy w ogóle zrezygnujemy z wychowywania – czy coś takiego jest niewyobrażalne? Zresztą, kto miałby wpaść na pomysł, żeby przestać wychowywać? Ta myśl jest dziwna, jest jak jakiś zły dowcip. Przeciwno niej są nie tylko nauka pedagogiczna, tysiące książek edukacyjnych, zaangażowanie niezliczonych specjalistów z dziedziny pedagogiki, lecz również doświadczenie życiowe oraz perspektywa historyczna. Jednak dokładnie taka myśl powinna się tu pojawić. Nie, nie myśl o końcu wychowania, które prowadzi do chaosu. Inna myśl o końcu wychowania: myśl, która otwiera nową, konstruktywną drogę przed dorosłymi i dziećmi”<sup>128</sup>. Antypedagogika zatem, będąc rezultatem wyimaginowanych i oderwanych od życia idei, które krzywdzą jednostkę i społeczeństwo, w rezultacie krzywdzi dziecko<sup>129</sup>.

Należy podkreślić, iż „problem jest tym większy, że zarówno jego początek, jak i skutek tkwią we wczesnym wychowaniu. Nie może być inaczej, gdy pod pretekstem obrony praw dziecka tak naprawdę odmawia się mu prawa nie

<sup>127</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 160. Zob. M. Gizowski, *Współczesna myśl filozoficzno-pedagogiczna w aspekcie wyzwań edukacyjnych. Koncepcje – nurty – problemy*, Koszalin 2013, s. 165.

<sup>128</sup> H. von Schoenebeck, *Wsparcie zamiast wychowania*, w: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.) *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, t. II, s. 227.

<sup>129</sup> Zob. M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 126.



tylko do integralnego wychowania, wprowadzając jego namiastki w postaci np. wychowania bezstresowego, metody Marii Montessori czy szkoły waldorfskiej Rudolfa Steinera, ale nawet w ogóle ogłaszając tzw. konstruktywny koniec wychowania, co znalazło wyraz w nowym światopoglądzie *amication*, przedstawionym przez H. von Schoenebecka oraz jego koncepcji teorii i praktyki bez wychowania – nazwanej najpierw „Przyjaźnią z dzieckiem”, a później *Wsparciem zamiast wychowania*<sup>130</sup>. Wszędzie po trochę prawdy o człowieku, jego rozwoju i prawach, ale w żadnym z tych przypadków nie jest ona ujmowana całościowo. Część prawdy to już nie jest prawda, lecz zafałszowanie, które prowadzi do fałszu. Faktycznie, globalnie można jedynie nie wychowywać, bo wychowanie zakłada indywidualny wymiar, osobowe relacje, wśród których najważniejsza jest miłość. Wobec *amication* rodzi się jedno pytanie: Jak można tak oszukiwać i krzywdzić dziecko popierając to „nauką” i gwarantując prawem?<sup>131</sup>

W tym kontekście warto odnieść się do krytycznej refleksji nad pedagogiką waldorfską, opartą na założeniach antropozoficznych i pedagogicznych R. Steinera, by wskazać zagrożenia i niebezpieczeństwa z niej wynikające. W swojej koncepcji antropozofii Steiner zawarł „wątki filozoficzne, sięgające do ezoteryki (wiedza tajemna) o dużym ładunku gnozy, z elementami kabały, chrześcijaństwa oraz hinduizmu”<sup>132</sup>. Realizowany w przedszkolach i szkołach waldorfskich „model wychowania w wydaniu R. Steinera jawi się jako ezoteryczny twór, któremu bliski jest okultyzm oraz mglistość sformułowań i pojawiających się wizji, właściwych dla medytacyjnego nastawienia do rzeczywistości. Oczywiście w grę wchodzi zerwanie z empirią i racjonalnym oglądem rzeczywistości”<sup>133</sup>.

Nie tylko teoretyczne założenia koncepcji filozoficzno-pedagogicznych, ich ideologiczne i światopoglądowe konteksty wymagają świadomego wyboru i wykorzystania, by edukacja służyła integralnemu rozwojowi osoby i dobru społecznemu. Zwraca się także uwagę na potrzebę nie bezkrytycznego korzystania w szkole ze zdobyczy technicznych, teleinformatycznych, bo chociaż są pożyteczne i w wielu aspektach mogą ułatwiać kontakt i pracę, to mogą generować negatywne skutki. „Dydaktyka wykorzystuje obecnie różne środki techniczne (film, radio, telewizję, Internet). Lekcje odbywają się w salach multimedialnych, w których dominują komputery podłączone do sieci internetowej. Należy jednak zaznaczyć, że zdobycze współczesnej techniki nie mogą zastąpić samodzielnego myślenia i wnioskowania, o co nietrudno w okresie odwrotu od słowa drukowanego i zdania się na maszyny i urządzenia, szybsze od człowieka”<sup>134</sup>.

<sup>130</sup> Zob. H. von Schoenebeck, *Wsparcie zamiast wychowania...*, s. 227–235.

<sup>131</sup> M.L. Opiela, *Idea ochrony przez wychowanie...*, s. 326.

<sup>132</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 25.

<sup>133</sup> Tamże, s. 54.

<sup>134</sup> W. Bahyrycz-Kroczyńska, *Postępowe i cywilizacyjne uwarunkowanie...*, s. 4.

Media nazywane „czwartą władzą” stanowią bardzo znaczące i skuteczne narzędzie w kształtowaniu świadomości zarówno poszczególnych jednostek, jak i całych społeczeństw. W dużej mierze decydują o tym, co i w jaki sposób zostanie zaprezentowane odbiorcy, a siła ich oddziaływania jest ogromna. Podkreśla się, że przejęły one „rolę instytucji kształtujących orientacje moralne, co kiedyś należało do tradycyjnych zadań rodziny, szkoły, Kościoła. Obecnie te tradycyjne instytucje straciły wiele ze swojego autorytetu, a ich rolę przejmują – choć w części – media. Media stają się współcześnie najważniejszym ‘narratorem’ – ‘storytollerem’<sup>135</sup>”.

Sz szczególnie niebezpieczne dla kształtowania wyobraźni, świadomości i zachowań dzieci mają emitowane przez komercyjne stacje telewizyjne i portale internetowe współczesne bajki, których treści i obrazy są atakiem na naturalną dziecięcą wrażliwość na piękno i na dobro. „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 bajkach. 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, śmiercią”<sup>136</sup>.

Brak kontroli i czujności ze strony rodziców i wychowawców wynika w dużej mierze z braku świadomości wynikających stąd konsekwencji. Tym bardziej, że „często bajka, film, program rozrywkowy czy edukacyjny przeznaczony dla dzieci jest reklamą. Co więcej, nawet działania podejmowane w ramach idei odpowiedzialnego biznesu często są reklamami”<sup>137</sup>. Tak np. czarownice, wampiry wprowadzają dzieci w pogańskie zwyczaje, rozpowszechnione są praktyki okultystyczne, ezoteryczne i inne, a w świat dziecięcej wyobraźni wprowadza się symbolikę magii i czarów, utożsamia się zło z dobrem, chwali się zachowania niegodne naśladowania i kształtuje wizję świata, w którym nikt nie ponosi

<sup>135</sup> M. Molęda-Zdziech, *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia społecznego*, Difin, Warszawa 2013, s. 27.

<sup>136</sup> M. Łobacz, *Znaczenie wychowania integralnego w przeciwdziałaniu współczesnym zagrożeniom duchowym dzieci i młodzieży*, w: s. M. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Wyd. KUL, Lublin 2014, s. 123.

<sup>137</sup> A.M. Zawadzka, M. Niesiołbędzka (red.), *Tajemnice reklamy. O tym, jak reklama wpływa na dzieci i młodzież*, Liberi Libri, Warszawa 2017, s. 7.

odpowiedzialności za swoje czyny. Przy tym w sposób przemyślny scenariusz bajek dla chłopców różni się tematyką od oferowanych dziewczynom<sup>138</sup>.

Należy zwrócić szczególną uwagę na agresję przekazu reklamowego, gdyż z jednej strony, w reklamach wykorzystuje się postacie dobrze znane dzieciom z treści niereklamowych, a z drugiej – treści reklamowe są programowo wprowadzane w poszczególne sfery życia<sup>139</sup>. Badacze zjawiska w skali międzynarodowej wskazują na fakt, iż „dzieci i młodzież z państw o nastawieniu bardziej permissywnym do reklamy są mniej szczęśliwe niż rówieśnicy z państw prawnie ograniczających dostęp reklamy do małoletnich odbiorców. Badacze wskazują także, że oglądanie reklam wzmacnia niezdrowe nawyki żywieniowe, konflikty pomiędzy rodzicami i dziećmi dotyczące zakupów, kształtuje sposób postrzegania płciowości i podejście do seksualności, wiąże się ze wzrostem narcyzmu, agresji i spadkiem samooceny u dzieci i młodzieży”<sup>140</sup>. Prowadzone badania i formułowane wskazania są bardzo potrzebne dla rodziców, wychowawców i nauczycieli, by odpowiedzieć na to wyzwanie, które przynosi wiele zagrożeń dla dzieci i młodzieży. Należy skorzystać dla świadomych działań edukacyjnych z dostępnych analiz zjawiska, gdyż „wieloaspektowe oddziaływanie reklamy, jej wszechobecność i wielość form rodzi konieczność rozwijania strategii ochrony dzieci przed nią, uwolnienia dzieciństwa ze sztuczek i pułapek marketingowych, odkomercjonalizowania go. Potężną bronią w tym procesie jest wiedza”<sup>141</sup>. Publikacja *Tajemnice reklamy. O tym, jak reklama wpływa na dzieci i młodzież*, oprócz cennych analiz i literatury, zawiera także zestaw zadań do przeprowadzenia edukacji konsumenckiej przez nauczycieli, pedagogów lub rodziców, a z proponowanych ćwiczeń można tworzyć różne scenariusze zajęć<sup>142</sup>.

Arthur Brühlmeier, przybliżając dziś myśl pedagogiczną H. Pestalozziego i ukazując możliwości wdrożenia jej w praktykę, stara się zachęcić do podejmowania działań edukacyjnych w jego duchu, ale jak najbardziej odniesionych do współczesnych potrzeb i możliwości. Wskazuje tu jasno zasadę edukacyjnego sukcesu – nastąpi on wtedy, gdy będą brane pod uwagę ponadczasowe zasady, które poznał i sformułował Pestalozzi dla potomności. Podkreśla bowiem, iż edukacji nie ulepszy się (a potrzeba tego zawsze) jedynie organizacyjną gorliwością i nawet wielkimi nakładami finansowymi<sup>143</sup>.

<sup>138</sup> Zob. M. Łobacz, *Znaczenie wychowania integralnego w przeciwdziałaniu współczesnym zagrożeniom...*, s. 123–127.

<sup>139</sup> Zob. K. Wierzbicka, *Perfidne ogłupianie*, Przegląd 39/2018, s. 14.

<sup>140</sup> A.M. Zawadzka, M. Niesiobędzka (red.), *Tajemnice reklamy...*, s. 8.

<sup>141</sup> Tamże, s. 8–9.

<sup>142</sup> Zob. M. Kwiatkowska, S. Solecka, M. Rajchert, *Warsztaty i ćwiczenia*, w: A.M. Zawadzka, M. Niesiobędzka (red.), *Tajemnice reklamy...*, s. 129–146.

<sup>143</sup> Zob. A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki*, Impuls, Kraków 2011, s. 11.

Prawie 10 lat wcześniej formułował jasne i zdecydowane stwierdzenie: «*Nie dla elektroniki – «tak» dla życia*» odnośnie niebezpiecznego kierunku w edukacji szkolnej wynikającego z niewłaściwego używania osiągnięć techniki. Pisał: „Nadszedł moment, kiedy możemy stwierdzić: nie powinno się robić wszystkiego, co możliwe jest do zrobienia. Możemy traktować elektronikę jako *przedmiot* zajęć, musimy jednak nauczyć się mówić ,nie’ *beztroskiemu i całkowitemu* wykorzystywaniu jej możliwości przy przekazywaniu wiedzy i umiejętności. W dobie elektroniki szkoła ma za zadanie pielęgnować w dziecku świat natury, rozwijać zdolność postrzegania zjawisk pierwotnych i elementarnych oraz takie predyspozycje i zdolności, które – w interesie harmonii człowieka – nie będą później podporządkowane naszemu, ukierunkowanemu na odciążenie, zindustrializowanemu światu i nie pozwolą się przez niego zniewolić. Jeśli szkoła zrozumie znaczenie tego zadania i podejmie się jego realizacji, możemy mieć nadzieję, że stale dorastać będą ludzie, którzy w walce cywilizacji z naturą staną po stronie natury. Rzeczywistość wymaga, aby szkoła jako miejsce edukacji człowieka świadomie sprzeciwiła się w jej murach technicznemu rozwojowi, który konsekwentnie odciążając człowieka, może doprowadzić do uczynienia go zbędnym. Ten sprzeciw jest potwierdzeniem przekonania, że na płaszczyźnie ludzkiej egzystencji nie wszystko jest zmienne i wciąż nowe, lecz istnieje też *niezmienny, wieczny porządek*, którego należy szukać. «*Nie*» dla elektroniki to «*tak*» dla życia, które zawiera *całość* egzystencji człowieka, nie tylko egzystencję *społeczną*, lecz także *naturalną* i *moralną*. To «*tak*» dla życia, które mimo nieuniknionych i przeznaczonych mu konfliktów dąży do *harmonii* wszystkich swoich sił, do harmonii myślenia, czucia, woli i działania, do harmonii głowy, serca i ręki<sup>144</sup>.

Niestety od dawna wskazuje się i w polskich badaniach na przesadne eksponowanie metodycznego wymiaru kształcenia w edukacji z zaniedbaniem wychowawczego, którego istotę stanowi osobowa relacja i przykład. Zwraca się zatem uwagę na konieczność dowartościowania dziecka i dzieciństwa ze względu na wiele współczesnych problemów opisanych m.in. przez D. Waloszek: „Eksponowanie «urzędniczych», spłyconych, obcych kulturowo rozwiązań edukacyjnych generuje pogląd, iż o dziecku mogą wypowiadać się wszyscy, bez ponoszenia konsekwencji za słowa i czyny; jako przykład mogą posłużyć propozycje meksykańskie czy nowozelandzkie nauki czytania polskich dzieci; propozycje wyrównywania szans edukacyjnych wedle wzorca portugalskiego, system awansu zawodowego nauczycieli na podobieństwo teksańskiego. Postępująca promocja rozwiązań przedmiotowych, a nie podmiotowych (wiele jest badań i opracowań edukacji zdrowotnej, muzycznej, plastycznej sporządzonych przez nie-pedagogów, podczas gdy dziecko działa i uczy się interdyscyplinarnie,

<sup>144</sup> A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Impuls, Kraków 1993, s. 157–158.

całościowo) sprawia, iż edukacja dzieci, szczególnie w przedszkolach, jest doskonałym terenem zarabiania przez «domorosłych wytwórców», «specjalistów» przeróżnej maści, niemających nic albo niewiele wspólnego z pedagogiką<sup>145</sup>.

Szkodzi to zachowaniu integralnego podejścia w edukacji, która „implikuje proces instrukcji, wyjaśniania i nauczania, zwłaszcza takie nauczanie, które odwołuje się nie tylko do rozumu, lecz także do duchowych potencjalności osoby, stając się apelem wymagającym totalnej odpowiedzi, a więc poruszającym i rozumność, i wolność osoby”<sup>146</sup>. Następuje przerost formy nad treścią, co mimo wyszukanych, nowoczesnych środków zubaża jakość realizacji wychowawczej funkcji, bo koncentruje na wymiarze przedmiotowym, zaniedbując wymiar podmiotowy. „Dowodem tego są bardzo liczne wydawnictwa, które wprawdzie pytają, jak wychowywać, ale ograniczają się do płytkiej socjotechniki i proponują tani i szybki sukces praktyczny. Gotowymi receptami i rozwiązaniami służą liczne tłumaczenia wydawnictw zagranicznych, jak również nasze rodzime. Propozycja socjotechniczna, skierowana do świata edukacji, nauczycieli i rodziców, nie rozwiązała jednak problemu polskiej szkoły i modelu wychowania. Z łatwością można zauważyć wielkie problemy, z jakimi stykają się na co dzień nauczyciele, wychowawcy i rodzice. Media zalewają nas informacjami o postawach polskich dzieci i młodzieży, które zaskakują opinię publiczną i niekiedy – szokują”<sup>147</sup>.

Zarówno psychologia rozwojowa, jak i liczne analizy pedagogiczne podkreślają znaczenie integralnego rozwoju osoby we wszystkich jego obszarach z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości, we właściwym czasie i właściwych proporcjach ze względu na etap edukacji. Jednak wydaje się, że wykorzystywanie wiedzy z psychologii służy bardziej odpowiedzi na potrzeby rynku medialnego niż na potrzeby pełnego rozwoju osoby, zgodnie z jej naturą. Nawet znajomość praw rozwoju, poznawania, rozmienia i działania najmłodszych oraz służących im metod i środków jest przewrotnie używana. Dzieje się to ze szkodą dla rozwijania zdolności poznawania prawdy, wyboru dobra i odpowiedzialnego działania w realnej rzeczywistości. Badacze współczesnych przemian w kontekście odniesienia do edukacji piszą wyraźnie „o prezentowanym przez media obrazie świata, którego kreacja niezgodna z tradycyjną zasadą *mimesis* nie może pełnić w rozwoju człowieka, w tym przede wszystkim dziecka, funkcji poznawczo-praktycznych. Naturalną cechą medialnych obrazów jest bowiem m.in. ich fantastyczność. To, co nierzeczywiste, jawi się i jest odbierane jako rzeczywiste (dotyczy to również np. zapośredniczonych medialnie interakcji z innymi ludźmi czy też wszechobecnej w mediach zasady ludyczności). Media jako zmysłowe protezy człowieka, co zauważył dawno Marshall McLuhan, pro-

<sup>145</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 71.

<sup>146</sup> J. Wilk, *Edukacja...*, s. 14.

<sup>147</sup> J. Niewęglowski, *Zarys wychowania chrześcijańskiego*, w: *Seminare* nr 26, 2009, s. 266–267.

wadzą w efekcie do zmiany pojęcia rzeczywistości, co niesie ze sobą określone konsekwencje poznawcze i nowe problemy pedagogiczne. W sytuacji coraz większej ekspansji elektronicznych mediów edukacja w przestrzeni realnej musi dostosowywać się do formy i treści przekazu medialnego<sup>148</sup>.

Wskazania J. Woronieckiego, dotyczące wychowania jako formowania w człowieku woli i uczuć oraz kształcenia jego intelektu, aby potrafił właściwie odczytywać prawdę, dobro i piękno, a dzięki temu właściwie kierował swoim postępowaniem, są wciąż aktualne. Z szacunkiem do indywidualnych możliwości, wpisanych w potencjalność osoby, poszukiwał „właściwości natury ludzkiej i jej składników, które tłumaczą to zjawisko powstawania w nas stałych usposobień i wskazują jego ogólne źródło, ogólne prawa rozwoju i ogólną doniosłość”<sup>149</sup>. We współczesnej edukacji rodzi się bowiem wiele problemów, których rozwiązania powinni podjąć się zarówno rodzice, jak i wychowawcy/nauczyciele, tym bardziej gdy jest to wczesny etap rozwoju dziecka. Inaczej – wyrażony wyżej postulat dotyczący integralnego rozwoju i spotencjalizowania osoby, nie zostanie zrealizowany ani na etapie rozwoju dziecka, ani na etapie rozwoju wychowujących. Ugrzęźnie on bowiem w warunkach stworzonych przez nowoczesność, które opisane są przez badaczy z konkretnym wskazaniem, że „problem pedagogiczny dotyczy wielu zjawisk związanych z procesem stawania się «świata na opak» jako obowiązującego wzorca kulturowo-estetycznego. Także moda jako współczesne zjawisko kulturowe niesie ze sobą wiele trudnych problemów pedagogicznych (zjawisko mody a wychowanie). Cechy konstytuujące modę to nowość, efemeryczność, naśladownictwo, powszechność, wizualność, specyficzny system znaczeń. Moda zawsze poprzez to, co zewnętrzne, ujawnia rzeczywistość wewnętrzną, związaną z potrzebami jej odbiorcy (wyróżnienia się z tłumu albo też ukrycia czy zamaskowania). W kontekście społecznym pełni szeroko rozumiane funkcje komunikacyjne. Znajomość anatomii i funkcji mody może stanowić środek do wykształcenia krytycznej percepcji zjawiska, co jest szczególnie istotne, jeśli chodzi o wychowanie młodych ludzi, którzy często podążają za modą w sposób bezkrytyczny”<sup>150</sup>.

Młodzi badacze społeczni, korzystający w rozwiniętej i dostępnej przestrzeni mediów masowych, podejmują problemy przemian dokonujących się w kulturze. Zwracają uwagę na pokolenie globalnych nastolatków, których tożsamość kształtowała się na podstawie kultury popularnej, uczestnictwa w świecie mass mediów i ideologii konsumpcji. Na podstawie analiz wyników badań i literatury formułują wnioski o znacznym wpływie tego faktu na percepcję i interpretację zjawisk i wydarzeń, a stąd podejmowane przez nich decyzje życiowe, style

<sup>148</sup> K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, s. 14.

<sup>149</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 328–329.

<sup>150</sup> K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, s. 15.

życia, postawy społeczne oraz kształt i charakter życia rodzinnego, co już jest widoczne u młodych osób decydujących się na założenie rodziny. Zwracają uwagę jak przekaz medialny modyfikuje system norm i wartości odbiorców, dostosowując go do potrzeb nieograniczonej konsumpcji, a poczucie własnej wartości uzależnia od zasobu posiadanych dóbr materialnych. Badacze zauważają jak stosowane w mediach techniki manipulacyjne, kształtując płynną, niestałą tożsamość, perfekcyjnie wykorzystują słabości współczesnego odbiorcy, który wpada w sidła konsumpcyjnej maszyny. Rodzi to wiele nowych sytuacji i wyzwań wychowawczych, które należy analizować z krytycznym i obiektywnym podejściem<sup>151</sup>.

Bardzo ważne jest także wskazanie na fakt, iż „przekaz medialny oddziałuje również na instytucję rodziny, przejmując często rolę wiodącego autorytetu w dziedzinie wychowania potomstwa, oraz staje się źródłem kreowania wyobrażeń na temat rzeczywistości empirycznej. Przyjęcie takiej postawy przez rodziców i ich potomstwo może prowadzić do odczuwania dysonansu poznawczego. Wizerunek rodziny kreowany w mediach tworzy iluzoryczne wrażenie bezproblemowości i łatwości w prowadzeniu domu, wychowaniu dzieci czy utrzymaniu dobrych relacji z partnerem. Sielankowa medialna rzeczywistość może prowadzić do poczucia frustracji i niezadowolenia z własnego życia rodzinnego, jeśli nie wpisuje się ono w kanon rodziny prezentowany w mediach”<sup>152</sup>.

Analizy przemian zachodzących w rodzinie, w kontekście zmian występujących w społeczeństwie, podejmowane są na bieżąco. Wskazuje się na silny wpływ współczesnej cywilizacji na rodzinę i jednostkę, który generuje wiele pozytywnych i negatywnych zjawisk. W interesie zarówno jednostek, jak i społeczeństwa leży prawidłowe funkcjonowanie rodziny, dlatego należy wytrwale zabiegać o jej siłę i trwałość, by kształtować nowe społeczeństwo<sup>153</sup>. To wynika ze świadomości znaczenia i wartości rodziny jako wspólnoty powołanej do kształtowania życia jednostkowego, a jednocześnie stanowiącej podstawę życia społecznego. „Procesem mającym wpływ nie tylko na zjawiska życia rodzinnego, lecz także zaznaczającym się w funkcjonowaniu szerszych struktur społecznych jest autonomizacja jednostki we współczesnych społeczeństwach europejskiego kręgu kulturowego, wyrażająca się w coraz większym primacie interesów i dążeń osobistych jednostki w stosunku do interesów i celów grupowych”<sup>154</sup>. W tak złożonym kontekście poszukiwania przyczyn aktualnego stanu osoby, rodziny

<sup>151</sup> Zob. P. Gajdziszewska-Dudek, J. Stańczyk, *Rodzina a media. O sile wpływu współczesnych mass mediów na przekształcenia roli i funkcji rodziny*, Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ, Nauki Społeczne, Nr 10 (1/2015), s. 140–142.

<sup>152</sup> Tamże, s. 142.

<sup>153</sup> Zob. G. Cęcelek, *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*, Mazowieckie Studia Humanistyczne, nr 1/2 (2005), s. 243–247.

<sup>154</sup> Tamże, s. 246.

i społeczeństwa należy także poszukiwać rozwiązań problemów i tworzenia sprzyjających warunków do rozwoju osoby i społeczeństwa, których przyszłość wiedzie przez rodzinę.

Odpowiedź na te problemy i wskazanie drogi ich rozwiązywania dla ochrony osób przez wychowanie jest ponadczasowa: „Centralnym zagadnieniem w dziedzinie konkretnego rozwoju potencjalności naszej natury w poszczególnych jednostkach jest udział w nim naszego rozumu i woli, czyli innymi słowy jego charakter świadomy i dobrowolny. W zmaganiach z nowożytną psychologią różnych kierunków ostatniej doby, punkt ten winien być w etyce i pedagogice wysunięty na pierwszy plan, bo od niego zależy uchronienie wychowania od zmechanizowania, a więc i od całkowitej bezpłodności”<sup>155</sup>. Odnajdujemy tu wskazanie, gdzie możemy znaleźć rozwiązanie. Jego adekwatność i skuteczność będą zależały nie tylko od rzetelnej wiedzy pedagogicznej, ale także od umiejętności jej zastosowania w praktyce z uwzględnianiem wyzwań wobec jakich staje wychowanek dziś i w przyszłości. „Dziś mamy do czynienia z gwałtownym przekształcaniem się zarówno realnej przestrzeni (globalizacja, megaurbanizacja, elektronizacja przestrzeni życiowej człowieka), jak i z wkraczaniem w nowe przestrzenne wymiary (virtuality). Owa multiplikacja przestrzeni pociąga za sobą różnorodność, ale i chaos aksjologiczny. Implikuje nowe zachowania człowieka, tworzy zarówno nowe szanse, jak i zagrożenia. Tym samym pociąga za sobą nowe zadania edukacyjne (w tym np. kształcenie kompetencji związanych z poznawaniem przestrzeni obcych kulturowo, kompetencji dotyczących „czytania” przestrzeni współczesnych miast czy też kompetencji odróżniania przestrzeni realnych od wirtualnych)”<sup>156</sup>.

Ze względu na dobro osób i integrację społeczną podejmuje się także w badaniach i literaturze przedmiotu tematykę sportu i rekreacji w odniesieniu do wyzwań współczesnej cywilizacji. Analizy i wnioski z badań mają stanowić diagnozę ważną dla edukacji, ale także służyć kształtowaniu właściwych postaw i aktywności związanych ze zdrowiem i rekreacją. Wskazują one bowiem, że „sport i rekreacja są czynnikami kształtowania zdrowia i osobowości, rozwijania nawyków i prozdrowotnych postaw, a także wartościową formą spędzania wolnego czasu. Konsekwencją tego powinno być zwrócenie szczególnej uwagi na jego ważne cele społeczne i strategiczne. Z tych względów państwo powinno być żywotnie zainteresowane rozwojem i upowszechnieniem różnych form sportu i rekreacji, gdyż wraz z rozwojem cywilizacyjnym są one coraz ważniejszym elementem życia człowieka. We współczesnych społeczeństwach sport jest traktowany jako jedna z wartości kulturowych, mających duży wpływ na rozwój człowieka, jego zdrowie i jakość życia. Rozwój współczesnej cywilizacji

<sup>155</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 331.

<sup>156</sup> K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, s. 16.



nie sprzyja jednak aktywności. Udogodnienia technologiczne, środki komunikacji, automatyzacja, komputeryzacja zmniejszają do minimum aktywność fizyczną w codziennym życiu ludzi. Wiele wynalazków i udogodnień eliminuje każdy zbędny ruch. Coraz więcej prac wykonuje się w pozycji siedzącej, czyli z mniejszym wysiłkiem. Ważne jest zatem wprowadzanie zmian w stylu życia, którego głównym elementem powinna być aktywność fizyczna. (...) rozwój współczesnej cywilizacji nie sprzyja fizycznej aktywności. Wywołuje to poważne zagrożenie dla zdrowia i jakości życia”<sup>157</sup>.

A. Chodubski, prezentując zagrożenia cywilizacyjne współczesnego świata, ukazuje różne zależności, uwarunkowania, determinizmy bezpieczeństwa z nich wynikające, stwierdza, iż „na pytania, jak współcześnie można żyć bezpiecznie? jak funkcjonować w rzeczywistości konieczności dokonywania ciągłych wyborów? jak żyć wśród społeczeństwa pogrążającego się w ładzie zdehumanizowanym? jak oddalić zagrożenia wynikające z postępu naukowo-technicznego? jak funkcjonować w «samotnym tłumie»? Fundamentalnym wyzwaniem w tym względzie jest kształtowanie świadomości przemian cywilizacyjnych. Ujawnianie prawidłowości i zjawisk oraz procesów specyficznych w kształtującym się ładzie informacyjnym. Wyzwaniem koniecznym w tym względzie staje się edukacja permanentna, edukacja humanistyczna pozwalająca w szerokim horyzoncie ujawnić prawa postaw, zachowań, aspiracji ludzi oraz uwarunkowania je generujące i stymulujące”<sup>158</sup>.

W streszczeniu artykułu autor ukazuje szeroki kontekst wyrażonej opinii, który jest ważny dla właściwego rozumienia problemu, wskazując na fundamentalne znaczenie człowieka i w efekcie konieczność edukacji: „W opracowaniu wskazuje się, że źródłem generującym zagrożenia, napięcia, konflikty i wojny jest człowiek, jego natura życia, w której fundamentalne cechy stanowią: egoizm, skłonność do ekspansji, zaspokajanie własnych interesów, emocje. Postęp naukowo-techniczny, rozwój cywilizacyjny sprawiają, że zagrożenia dla ludzkości stają się coraz bardziej totalne, obejmujące ludzi na całym globie. Postępujące procesy globalizacyjne, „otwierając” państwa na świat, w tym Polskę, spowodowały osłabienie wielu tradycyjnych instrumentów zapewnienia bezpieczeństwa, zwłaszcza wewnętrznego. Wobec ujawniania się tzw. zderzeń cywilizacyjnych, przeciwności kulturowych ograniczających sferę wolności państw, generujących strach, „niepewność jutra” politycznego oraz społeczno-gospodarczego, wyzwaniem nowej cywilizacji i jej fundamentalną wartością jest edukacja dla przyszłości; uczenie rozumienia zjawisk bezpieczeństwa i obronności w szybko zmieniającej się rzeczywistości kulturowej. Urzeczywistnianie tego wyzwania

<sup>157</sup> J. Witek, *Wstęp*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego* Nr 689, *Ekonomiczne Problemy Usług* Nr 78(2011), s. 7–8.

<sup>158</sup> A. Chodubski, *Zagrożenia cywilizacyjne współczesnego świata*, *Przegląd Naukowo-Metodyczny „Edukacja dla Bezpieczeństwa”* 2014/7, 3(24), s. 343–344.

uznaje się obecnie za znaczący element potencjału obronnego zarówno ładu globalnego, jak i rzeczywistości lokalnych, w tym państwowych<sup>159</sup>.

Niezwykle ważne i pilne staje się wychowanie nie jedynie w duchu tolerancji, ale szacunku dla każdej osoby i społeczności na miarę współczesnych wyzwań. Wskazuje się bowiem, że „Obecnie w świecie wytworzyły się wyjątkowe w dziejach uwarunkowania, które spowodowały, że jest on równocześnie wielobiegunowy oraz wielocywilizacyjny. Stosunki międzynarodowe zostały zdominowane przez politykę wielocywilizacyjną, a najważniejszego znaczenia nabiera kultura i tożsamość. Zjawisko to prowadzi do konfliktów między grupami, społeczeństwami należącymi do różnych cywilizacji. Konflikty zaczęły wybuchać według podziałów kulturowych, religijnych i etnicznych<sup>160</sup>. Bezpośrednio na te zjawiska mają wpływ osoby zaangażowane w politykę, sprawujący władzę i podejmujący decyzje na różnych szczeblach organizacji życia społeczno-politycznego. Szczególnie ważna staje się zatem w tym względzie edukacja, by kształtując cechy osobowościowe i ambicje przywódcze, uchronić przyszłych przywódców zwłaszcza przed tymi, które generują postawy napięć, agresji, braku szacunku, zaborczości, dominacji itp.<sup>161</sup>.

Szczególnego znaczenia w tym kontekście nabiera także poczucie bezpieczeństwa osobistego, ale także w wymiarze społecznym, czyli np. bezpieczeństwa państwa, czy bezpieczeństwa światowego. Badacze w tej sferze życia podkreślają, że „omawiając współczesne zagrożenia nie można pominąć zagrożenia ze strony nielegalnej migracji, która powstała przez nieodpowiedzialną politykę przywódców Unii Europejskiej. Polska, jak i cała współczesna Europa, stoją przed bardzo istotnym problemem, który w znacznym stopniu będzie decydował o przyszłym kształcie społeczeństw europejskich. To właśnie migracja oraz uchodźcy stanowią bardzo duże zagrożenie dla europejskiej tożsamości i bezpieczeństwa<sup>162</sup>. Natomiast w wymiarze globalnym jako największe z „zagrożeń dla światowego bezpieczeństwa wskazany został terroryzm wraz z zorganizowaną przestępczością. Ta zorganizowana przestępczość najbardziej uwidoczniła się w przemyśle broni, materiałów wybuchowych oraz handlu ludźmi i narkotykami<sup>163</sup>.

Jak podkreślał to A. Chodubski – źródłem generującym zagrożenia, napięcia, konflikty i wojny jest człowiek i jego decyzje, więc ochronić jego samego

<sup>159</sup> Tamże, s. 346.

<sup>160</sup> W. Krztoń, *Tożsamość cywilizacji źródłem zagrożeń bezpieczeństwa w świecie współczesnym*, Zeszyty Naukowe WSZiA w Warszawie, t. 15, z. 1(38) 2017, s. 60.

<sup>161</sup> Zob. A. Chodubski, *Jednostka a przemiany cywilizacyjne...*, s. 20.

<sup>162</sup> K. Świdorski, Z. Kuźniar, *System bezpieczeństwa państwa wobec współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych*, Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje Nr 25(2017), s. 156.

<sup>163</sup> Tamże, s. 161.

i ludzkość można najskuteczniej przez wychowanie. Jednak „zmiany dokonują się zbyt szybko, wyzwania z nimi związane stają się zbyt nagłe, by człowiek mógł przygotować się na nie jedynie poprzez uczestnictwo w ramach tradycyjnych systemów edukacyjnych, które z racji swej specyfiki nie są w stanie nadążać za intensywnością i złożonością zachodzących wokół zdarzeń. Stąd też otwiera się przestrzeń dla edukacji, rozumianej już dzisiaj tylko jako edukacja całościowa”<sup>164</sup>. Taki model edukacji zawiera się i realizuje najpełniej przez integralny rozwój, wychowanie i kształcenie, znajdujące swe podstawy teoretyczne i rozwiązania praktyczne w integralnej i personalistycznej pedagogice chrześcijańskiej.

Konsekwencje procesu globalizacji znajdują jednak swe odzwierciedlenie także w pedagogice, zarówno w jej warstwie teoretyczno-pojęciowej, jak i w obszarze praktyki wychowania i oświaty. Świadomość tego, iż może stanowić ona z jednej strony źródło szans dla rozwoju teorii i praktyki wychowania, a z drugiej także wielu zagrożeń, należy postawić pytanie: „jakie następstwa przyniesie globalizacja dla społecznych celów wychowania i nauczania oraz dla systemu aksjologii wychowawczej?”. Ważne jest także pytanie o znaczenie „funkcji społecznej wychowania i jakie kierunki wyznacza dla edukacji?”<sup>165</sup>. Poszukiwania odpowiedzi na te i inne ważne pytania w tej dziedzinie wymagają uwzględnienia szerokiego kontekstu zagadnienia, gdyż „globalizacja nie jest jedynie zagadnieniem ekonomicznym, lecz ma swoje miejsce również w procesach, które zachodzą w polityce, edukacji oraz w kulturze. Możemy uznać, że globalizacja obejmuje wszystkie dziedziny życia człowieka, a w szczególności postęp naukowy, techniczny, uwarunkowania demograficzne, zdrowie, kulturę oraz edukację”<sup>166</sup>.

Złożonym wyzwaniem zarówno wobec osoby, rodziny, jak i edukacji – są następstwa zachodzących przemian kulturowych i społecznych związanych z ekologią oraz teoriami i działaniami organizacji ekologicznych. Coraz częściej wskazuje się na zjawisko dehumanizacji człowieka i humanizacji zwierząt. Ks. Jan Śledzianowski, w publikacji na ten temat, wskazał na kontekst historyczno-filozoficzny zachodzących zjawisk i przykłady procesów dehumanizacji. Wskazuje na charakter tego zjawiska, w którym istnieje bezpośredni związek pomiędzy traktowaniem zwierząt jak ludzi, a traktowaniem ludzi jak zwierzęta<sup>167</sup>. Dyskusja nad nim wciąż trwa, a podejmowanie tematu z uwzględnieniem aspektu religijnego i filozoficznego budzi wiele kontrowersyjnych rozwiązań i dyskusji. Recenzja książki też wskazuje na wiele rozbieżności w ujmowaniu „zagrożeń, na jakie wystawione są rodziny, w związku z rozprzestrzenianiem

<sup>164</sup> R. Gerlach, *Edukacja w warunkach zmian...*, s. 13.

<sup>165</sup> Zob. I. Zeber-Dzikowska, E. Buchcic, *Szanse oraz zagrożenia edukacyjne...*, s. 497.

<sup>166</sup> Tamże, s. 499.

<sup>167</sup> Zob. J. Śledzianowski, *Dehumanizacja człowieka i humanizacja zwierząt*, Wyd. Jedność, Kielce 2014, s. 57.

się idei nawiązujących do humanizowania zwierząt. Autor zwraca uwagę na pogłębiający się rozkład i wypaczanie właściwego użycia terminu „adopcja”, którego używa się w odniesieniu do zwierząt („adopcja zwierząt”). Śledzianowski uważa, że adopcja dotyczyć może wyłącznie człowieka, chociażby ze względu na niepowtarzalną więź, jaka wytwarza się pomiędzy rodzicem a adoptowanym dzieckiem. Relacja tego typu nie powinna zachodzić pomiędzy człowiekiem i zwierzęciem. Autor do tego stopnia jest przekonany o negatywnym oddziaływaniu akcji typu „adoptuj psa na święta”, że określa je mianem „propagandy antynarodowej” (s. 72). W tym samym rozdziale odnosi się również do nieodpowiedzialności ludzi, którzy nie chcą mieć dzieci. Jeżeli jednak jednocześnie w ich życiu istotną rolę odgrywa zwierzę, tym gorzej, podkreśla Śledzianowski. Nietrudno odnieść wrażenie, że nie mogło w książce zabraknąć odwołania do innej aktualnie podnoszonej przez Kościół w Polsce kwestii. Mianowicie aborcji. Tendencje proaborcyjne powiązane są przez Autora z narastającą troską o życie i prawa zwierząt<sup>168</sup>.

Podjęcie próby naświetlenia tego zjawiska i dyskusji nad nim, mimo narastających praktycznych jego skutków w rzeczywistości, jest często źle odbierane i oceniane jako subiektywne i nienaukowe, jak np. puenta recenzji. Książka „jest jedną z 39 książek opublikowanych przez Jana Śledzianowskiego. Trudno w tym przypadku mówić o jakiegokolwiek bezstronności czy obiektywizmie. Pamiętać należy, że mamy do czynienia z pracą napisaną przez duchownego. Uwagę zwracają liczne niedociągnięcia, również formalne (...). Trudno nie odnieść wrażenia, że cała książka jest zbiorem cytatów z komentarzami, nie zawsze trafnymi. Tekst często bardziej przypomina niedzielne kazanie aniżeli rozprawę naukową<sup>169</sup>. Podobne reakcje wywołało wystąpienie ks. T. Guza nt. *Filozoficzna analiza ideologicznych podstaw animalizacji człowieka i humanizacji zwierząt i drzew*. Jednak potrzeba, by poszerzać wiedzę z zakresu związanych z tym wyzwaniem podstawowych zagadnień etycznych i zrozumieć sens przemian zachodzących w naszym kraju i w świecie. Odniesienie do opinii obydwu stron dyskusji wskazuje na konieczność uwzględniania tego zjawiska jako wyzwania dla edukacji i podjęcia właściwych działań wychowawczych, opartych na adekwatnej antropologii.

W słusznych skądinąd zamiarach i działaniach na rzecz ochrony środowiska, ekologii, troski o naturę w związku ze zmianami klimatycznymi istnieje wiele niepokojących inicjatyw i koncepcji ukierunkowanych na depopulację, w których następuje połączenie ideologii z nauką, co próbuje się udowodnić badaniami i publikacjami w czasopismach naukowych. Niebezpiecznym

<sup>168</sup> R. Specht, *Jan Śledzianowski, „Dehumanizacja człowieka i humanizacja zwierząt”*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2014, ss. 199, *Studia z Historii Filozofii* 2(7)/2016, s. 324.

<sup>169</sup> Tamże, s. 326.

przykładem jest artykuł prezentujący wyniki badań szwedzkich naukowców w wysoko punktowanym czasopiśmie *Environmental Research Letters* (MNiSW lista A, 40 punktów<sup>170</sup>). Autorzy, odpowiadając na pytanie, co należy uczynić, aby ograniczyć niebezpieczne zmiany klimatu, formułują cztery ważne warunki: aby mieć mniej dzieci, żyć bez samochodu, unikać podróży samolotem i jeść mniej mięsa. Zakładają i postulują, że do nastolatków, których uważają za idealną demografię do rozważenia takich wyborów, należy z większą konsekwencją w podręcznikach i wiadomościach dostarczać materiały edukacyjne dotyczące zmian klimatycznych, by promować zmiany pokoleniowe. Chodzi o zmiany w normach społecznych np. dotyczące wielkości rodziny, przekonanie do dokonywania takich wyborów, jak rodzicielstwo, które są złożone, wielorako zdeterminowane i zazwyczaj nie są uważane za skuteczną odpowiedź na ryzyko związane ze zmianą klimatu. Wskazują również na potrzebę uważnych analiz i opracowania zasad projektowania edukacji mających na celu zmaksymalizowanie zmiany zachowań w kierunku obniżenia wskaźnika urodzeń i zmniejszenia własności samochodów. Autorzy wskazując na to, iż przedstawianie takich wyborów dotyczących stylu życia prawdopodobnie spotka się z oporem ze strony odbiorców, dlatego prezentowanie ich w dyskusji i edukacji nastolatków uważają za obiecujące<sup>171</sup>.

Inną perspektywę zagadnienia klimatu a praw reprodukcyjnych ukazuje fragment wywiadu, jakiego udzieliła Christiana Figueres<sup>172</sup> dla *Scientific American*. *Świat Nauki* (MNiSW lista A, 35 punktów<sup>173</sup>). Na wskazanie prowadzącej wywiad, iż „nowe badania sugerują, że zapewniając kobietom lepszą edukację i wolność reprodukcyjną, możemy wpłynąć bardzo istotnie na tempo dekarbonizacji. W jaki sposób agencja chce łagodzić zmiany klimatu?”, odpowiedziała: „że kobiety mogą w znaczący sposób obniżyć emisję, ponieważ wpływają na takie kwestie, jak wykorzystanie ziemi, bezpieczeństwo żywnościowe, oczywiście, reprodukcję. Wiele z nich pracuje nad modelami i prognozami klimatycznymi oraz nad strategiami adaptacyjnymi. Wyobraźmy sobie kolejne dwa miliardy

<sup>170</sup> Zob. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Część A wykazu czasopism naukowych*, [http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2017\\_01/c29e70c65b118a894482fc9eea33f35c.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2017_01/c29e70c65b118a894482fc9eea33f35c.pdf), (dostęp: 19.09.2018).

<sup>171</sup> Zob. P.C. Stern, K. S. Wolske, *Limiting climate change: what's most worth doing?*, *Environmental Research Letters* 12 (2017) 091001, <http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1748-9326/aa8467/pdf> (dostęp: 19.09.2018).

<sup>172</sup> Christiana Figueres – negocjatorka z Kostaryki, była szefowa Ramowej Konwencji Narodów Zjednoczonych w sprawie Zmian Klimatu odegrała kluczową rolę w podpisaniu Proklamacji Paryskiego w 2015 roku. Zob. J. Schwartz, *Kobieta, która ocaliła planetę*, *Scientific American*. *Świat Nauki* 2017, nr 10 (314), s. 68.

<sup>173</sup> Zob. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Część A wykazu czasopism naukowych*, [http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2017\\_01/c29e70c65b118a894482fc9eea33f35c.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2017_01/c29e70c65b118a894482fc9eea33f35c.pdf), (dostęp: 19.09.2018).

ludzi na Ziemi i wpływ, jaki to będzie miało na klimat. Dając kobietom prawo wyboru zachowań reprodukcyjnych, możemy znacznie obniżyć tę prognozę. Im lepszą jakość życia zapewnimy kobietom poprzez edukację i prawo do decydowania o swoim ciele, dostęp do czystej energii i zrównoważonej produkcji żywności, tym szybciej poradzimy sobie z emisjami”<sup>174</sup>. To tylko dwa przykłady inicjatyw i wyraz naukowego ich uzasadniania, które wpisywane są kształtowanie poglądów, postaw, stylu życia i zachowań, norm społecznych itd. w wymiarze globalnym. Stanowią one kolejne wyzwania dla edukacji o ogromnym znaczeniu dla osoby, rodziny, ludzkości wymagające właściwej interpretacji i rozwiązań, by włączyć się z konkretnymi działaniami w trosce o środowisko i o żyjącego w nim człowieka.

Problemy związane z „błędem antropologicznym” w edukacji wiążą się z zagrożeniem dla jej teorii i praktyki. Uniemożliwia to bowiem udzielenie właściwej pomocy osobie, która jest jej adresatem zarówno w zdobywaniu wiedzy, jak i usprawnień pozwalających na to, aby potrafiła odnaleźć i realizować właściwy cel życia. To wyraża się w różnych koncepcjach wyrosłych na gruncie postmodernizmu<sup>175</sup>, jak „pedagogika krytyczna”, „pedagogika wyzwolenia”, „pedagogika liberalna i emancypacyjna”, „pedagogika antyautorytarna”, dochodząc do „antypedagogiki”. Podejście postmodernistyczne jest związane z rozpadem idei uznanych w nowożytności za obowiązujące i krytycznym sposobem filozofowania wobec filozofii nowożytnej. To nowy stan ducha współczesnej kultury i społeczeństwa wraz z takimi cechami, jak: pluralizm<sup>176</sup> (wielość metod badania i poznania rzeczywistości, bez priorytetów), fragmentaryczność widzenia świata, dechrystianizacja życia i myślenia, odrzucenie jednego punktu odniesienia w drodze do prawdy, stąd relatywizm poznawczy i etyczny, otwartość na łączenie różnych systemów filozoficznych, religijnych i innych<sup>177</sup>.

Należy mieć na uwadze to, że „postmodernizm tworzy specyficzny kontekst społeczno-kulturowy, który jest wyjątkowo szkodliwy z punktu widzenia wychowania młodego pokolenia. Postmodernizm jest w sensie dosłownym i przenośnym formą antypedagogiki i największe szkody może przynieść właśnie wśród dzieci i młodzieży, nieświadomej zagrożeń i niebezpieczeństw współczesności”<sup>178</sup>. Przyjmowanie pewnego rodzaju otwartości, tolerancji prowadzi

<sup>174</sup> J. Schwartz, *Kobieta, która ocaliła planetę*, s. 69.

<sup>175</sup> M. Gizowski, analizując meandry postmodernizmu, ukazuje go jako mocno destruktywny dla kultury, społeczeństwa i jednostki, gdyż filozofia orientacji postmodernistycznej wspiera wyraźnie tendencje nihilistyczne. Zob. M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 127–158.

<sup>176</sup> Nie jest on tożsamy z pluralizmem w ujęciu realistycznym.

<sup>177</sup> Zob. W. Cichosz, *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, w: W. Deptuła i W. Dyk (red.), *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia*, Wyd. Naukowe USz, Szczecin 1999, s. 124–128.

<sup>178</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 154.

do promowania negatywnie pojętej wolności, rozumianej jako wolność od jakichkolwiek ograniczeń, czyli dowolność, która pozbawia człowieka aspiracji intelektualnych, promuje sposób życia polegający na schlebieniu bieżącym gustom i modom, konsumpcjonizm, nie obowiązuje autorytet posłuszeństwo, ani postępowanie według wzorów. „Poważną konsekwencją modelu wychowawczego, zakładającego neutralność światopoglądową (tudzież pluralizm światopoglądowy) jest kształtowanie człowieka bez właściwości, który pozbawiony jest tego wszystkiego, co świadczy o naszej tożsamości”<sup>179</sup>. W ten sposób, pod pozorem równości i tolerancji wyrugowane zostaje dążenie do doskonałości i integralnego rozwoju oraz stwarzanie warunków rzetelnego zdobywania wiedzy. Tym bardziej naraża to na negatywne konsekwencje dzisiaj dzieci i młodzież, którzy „są rzucani na pastwę ogromnej ilości scen i propagandy antywychowawczych w środkach masowego przekazu, zwłaszcza telewizji i Internetu, scen gwałtu, przemocy, scen propagujących łatwe sukcesy, banalizujących problemy życia płciowego, podniecających negatywne skłonności, budzące lęk itd.”<sup>180</sup>.

W odniesieniu do koncepcji integralnego wychowania kard. Z. Grocholewski zwraca uwagę, że „wśród zagrożeń wychowania propagowanego relatywizmu moralnego i odnoszącego się do podstawowych wartości życia ludzkiego. W perspektywie wychowania, podstawowym pytaniem jest: Do czego wychować? Według jakiego modelu? Wspomniany relatywizm burzy więc sam fundament wychowania”<sup>181</sup>. Jednak z przekonaniem podkreśla, iż „wobec wspomnianych zagrożeń, niejako ich antidotum, jawi się wizja wychowania chrześcijańskiego, które ze strony Kościoła było zawsze pojmowane w sensie integralnym”<sup>182</sup>. Dlatego kolejny raz należy wskazać na konieczność podejmowania rzetelnej refleksji filozoficznej stanowiącej podstawę dla budowania pedagogiki na podstawach adekwatnej antropologii oraz organizowania procesu edukacji. Powinna ona sięgać do doświadczeń przeszłości, rzetelnie diagnozować aktualne potrzeby i problemy, by odpowiedzialnie budować przyszłość. Na gruncie tomistycznego personalizmu „wypracowano pedagogikę realistyczną, którą określa się mianem integralnej, lub po prostu – personalistycznej (we właściwym tego słowa znaczeniu)”<sup>183</sup>.

Odniesienie do filozofii i religii pozwala odkryć uniwersalne sfery integralnego rozwoju i edukacji osoby, zgodnie z jego naturą, natomiast do historii – szczególnie specyfiki kultury danej społeczności, stanowiące o tożsamości na-

<sup>179</sup> Tamże, s. 151.

<sup>180</sup> Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, red. M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk, Wyd. KUL, Lublin 2009, s. 21.

<sup>181</sup> Tamże, s. 21.

<sup>182</sup> Tamże, s. 22.

<sup>183</sup> M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji...*, s. 41.

rodowej<sup>184</sup>. Refleksja ta musi uwzględniać charakterystyczne cechy współczesnej cywilizacji, stanowiące wiele wyzwań. R. Gerlach wskazuje, że proces zmian cywilizacyjnych „z jednej strony stwarza olbrzymie możliwości dla jednostek oraz otwiera nowe perspektywy polityczno-gospodarcze, z drugiej zaś sprowadzać może katastrofy, niweczyć wszelkie korzyści, prowadzić do izolacji i atomizacji życia społecznego, spychać na margines tych, którzy nie potrafili przystosować się do nowych warunków. Życie człowieka podzielone więc zostaje pomiędzy bezpieczeństwem a ryzykiem, intymnością a bezosobowością, staranną wiedzą ekspercką a dezorientującym relatywizmem kulturowym”<sup>185</sup>. W tym kontekście chaosu, który najskuteczniej może wprowadzać w błąd, skuteczną odpowiedzią na wyzwania cywilizacji współczesnej może być tylko ta, która z perspektywy oryginalnej myśli edukacyjnej oraz konsekwentnie personalistycznej orientacji filozoficzno-antropologicznej i aksjologicznej zaproponuje adekwatną pedagogię.

Niezwykle ważne zadania mają tutaj do spełnienia instytucje edukacyjne wspomagające rodzinę oraz poszczególne osoby w ich integralnym rozwoju na każdym etapie życia. J. Szempruch, podejmując problem społecznej roli nauczyciela, którego zadaniem staje się dokonywanie rzetelnego opisu złożonej i wciąż zmieniającej się rzeczywistości, jej objaśnianie, wskazuje: „Od nauczyciela wymaga się wskazywania kierunków przemian świata i wyjaśniania zachodzących w ich kontekście zjawisk – bycia tłumaczem i interpretatorem”<sup>186</sup>. Jednak bycie hermeneutą to za mało. Należy bowiem identyfikować rzeczywistość, nauczyć się odczytywać jej pryncypia w kluczu przyczynowo-skutkowym. Stąd tak bardzo potrzebna jest jego głęboka świadomość tego, co stanowi istotę wskazujących na szanse i zagrożenia nowych wyzwań współczesnego życia społecznego, które w całej swej dynamice stawia nauczyciela wobec nich. Autorka na wstępie swych analiz wskazuje na złożoność kontekstu: „Zmiana społeczna, której jesteśmy świadkami, interpretowana zarówno w kontekście globalnym, jak i rodzimym, wskazuje na proces wyodrębniania się specyficznych warunków funkcjonowania człowieka określanych jako ponowoczesność, płynna nowoczesność (Zygmunt Bauman), późna nowoczesność (Anthony Giddens), społeczeństwo postindustrialne (Daniel Bell), społeczeństwo ryzyka (Ulrich Beck), społeczeństwo postkapitalistyczne (Peter F. Drucker), społeczeństwo sieci (Manuel Castells). Warunki te determinują wiele nowych wyzwań i zadań dla podmiotów działających w ich realiach. Oczekuje się od nich refleksyjnego działania, dokonywania mądrych wyborów oraz świadomego i odpowiedzialnego konstruowania własnej

<sup>184</sup> Por. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 42.

<sup>185</sup> R. Gerlach, *Edukacja w warunkach zmian ...*, s. 13.

<sup>186</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2012, s. 7.



tożsamości i biografii. Trendy zmian o charakterze powszechnym wywołują konieczność zaadaptowania się do nowej sytuacji także w Polsce<sup>187</sup>.

Prowadzone są interdyscyplinarne badania i powstaje wiele cennych publikacji analizujących zjawiska przemian cywilizacyjnych w aspekcie szans i zagrożeń, jakie z nich wynikają. Właściwa ich znajomość, interpretacja i ocena nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do życia, rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży, budowania relacji międzyosobowych, organizacji ich warunków zarówno w rodzinie, jak i społeczeństwie oraz instytucjach edukacji. Są tym bardziej niezbędne, gdyż oddziaływanie technologii wywiera istotny wpływ na rozwój dzieci i młodzieży. Wskazuje się bowiem, iż „współczesna rzeczywistość/ /cywilizacja to w swoisty sposób świat technicyzowany, zautomatyzowany i z informatyzowany. Wydaje się, że nowe technologie uzupełniają, a nawet zastępują człowieka, który stopniowo funkcjonuje dziś zgodnie z zasadami pracy dobrze wydajnej maszyny. Na wzór procesów produkcyjnych przebiegają też sekwencje ogniw edukacyjnych. Zjawisko „technicyzacji wychowania” można, za Kazimierzem Sośnickim, opisać następująco: materiał przetwarzany w wychowaniu to uczeń, procesem przetwórczym są metody nauczania i wychowania, wytworem zaś jest absolwent szkoły. A zatem prakseologiczne – prawidłowości zamiast relacji międzyosobowych”<sup>188</sup>.

Wobec współczesnych wyzwań w sposób szczególnie staje rodzina, jako najbardziej naturalne, podstawowe środowisko wychowawcze. „Jest więc rzeczą bardzo trudną, by wychowanie było skuteczne, jeśli nie jest ono w pierwszym rzędzie realizowane w rodzinie i we współpracy z rodziną. Następnym zagrożeniem wychowania jest niewątpliwie częsty brak koordynacji między różnymi podmiotami procesu wychowawczego: rodziną, szkołą, Kościołem, państwem. Często inne wartości są wpajane dziecku w rodzinie, inne w szkole czy Kościele, inne jeszcze w środkach masowego przekazu czy propagowane lub narzucane przez ugrupowania polityczne. Skuteczne wychowanie może dokonać się jedynie we współpracy tych różnych podmiotów procesu wychowania, współpracy ukierunkowanej do realizowania tego samego celu, tego samego modelu, tych samych wartości”<sup>189</sup>. Jest to tym bardziej ważne, że „rodzina i życie rodzinne jest w znacznym stopniu powiązane ze sferą społeczną i polityczną. Innymi słowy, dana rzeczywistość społeczno-polityczna oddziałuje na kształt, charakter

<sup>187</sup> Tamże, s. 7.

<sup>188</sup> D. Łażewska, *Od Redakcji*, w: T. Graca, D. Łażewska (red.), *Edukacja humanistyczna w kontekście technicyzacji w XXI wieku. W poszukiwaniu pedagogicznej równowagi*, Wyd. WSGE im. Alcide De Gasperi, Józefów 2017, s. 5.

<sup>189</sup> Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie ...*, s. 20–21.

i funkcje rodziny, przy czym wewnętrzne przemiany modelu życia rodzinnego mogą nieść ze sobą określone skutki społeczne”<sup>190</sup>.

Problematykę dotyczącą rodziny we współczesnym świecie podejmuje wielu autorów. Redaktor naukowa K. Pujar, w przedmowie do monografii zbiorowej poświęconej zagadnieniu współczesnej rodziny, wskazuje kontekst analiz szans – zagrożeń – kierunków przemian podejmowanych w aspekcie socjologicznym: „Współczesne modele małżeństwa i rodziny podlegają istotnym zmianom. W szczególności, coraz mniej aktualny jest tradycyjny wzorzec, w którym to mężczyzna pracuje poza domem, a kobieta troszczy się o „ognisko domowe”. Sytuacja ta implikowana jest aktualnymi przemianami cywilizacyjnymi, obyczajowymi, kulturalnymi i ekonomicznymi. Obie płci nierzadko nie pełnią już w rodzinach tradycyjnie przypisywanych im ról. Obserwuje się rozwój konkubinatu, życia w pojedynkę, czy samotnego rodzicielstwa. Wiele, szczególnie młodych osób, negatywnie nastawiona jest do formalizacji swojego związku partnerskiego poprzez ślub cywilny bądź obrzęd religijny. Równoległe trwa dyskusja na temat uregulowań prawnych różnych kwestii wynikających z zasygnalizowanych przemian”<sup>191</sup>.

Zgodnie z Konstytucją RP małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej (art. 18), a państwo w swojej polityce społecznej ma obowiązek uwzględniać dobro rodziny (art. 71). Jednocześnie rodzicom przysługuje naturalne prawo do wychowania swoich dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniem, jednak przy uwzględnieniu stopnia dojrzałości dziecka, a także wolności jego sumienia i wyznania oraz przekonań (art. 48 ust. 1). Celom tym służy przede wszystkim *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*<sup>192</sup>. Zgodnie z art. 92 KRiO – dziecko pozostaje aż do pełnoletności pod władzą rodzicielską, która co do zasady przysługuje obojgu rodzicom (art. 93 § 1). Obejmuje ona w szczególności obowiązek i prawo rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do wychowania dziecka, z poszanowaniem jego godności i praw (art. 95 § 1). Powinna być ona wykonywana tak, jak wymaga tego dobro dziecka i interes społeczny (art. 95 § 3). Rodzice natomiast powinni brać pod uwagę rozsądne życzenia dziecka oraz przed podjęciem ważniejszych decyzji odnośnie jego osoby i majątku powinni go wysłuchać, biorąc pod uwagę jego rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości dziecka (art. 95 § 4).

<sup>190</sup> M. Gizowski, *Społeczno-polityczny kontekst przemiany modelu rodziny na przestrzeni dziejów świata zachodniego w epokach starożytności, feudalizmu i kapitalizmu*, Roczniki Teologiczne, 2007, t. LIV, z. 10 s. 305.

<sup>191</sup> K. Pujar, *Przedmowa*, w: Taż (red.), *Współczesna rodzina. Szanse – Zagrożenia – Kierunki przemian*, Exante, Wrocław 2016, s. 7.

<sup>192</sup> Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku – *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, tj. Dz.U. z 2017 roku, poz. 682, dalej: KRiO.

Rzecznik Praw Dziecka Marek Michałak zaprezentował 12 lipca 2018 r. projekt nowego Kodeksu rodzinnego<sup>193</sup>. Jako uzasadnienie na stronie podano m.in., że „Powodem podjęcia przez Rzecznika Praw Dziecka prac nad opracowaniem przepisów prawa rodzinnego była konieczność dostosowania przepisów do nowej filozofii pojmowania zagadnień rodzinno-prawnych, myślenia o dziecku i rodzinie, ich podmiotowości i o ochronie tych dóbr oraz rozwiązań prawnych przedmiotowych kwestii. (...) Rzeczywistość, w której przyszło żyć współczesnej rodzinie jest diametralnie różna od tej w minionych epokach. Dyskusja przesądzająca o prawie rodzinnym jako części prawa cywilnego odbyła się ponad pół wieku temu. W treści opracowywanego projektu *Kodeksu rodzinnego* odbijają się te wszystkie wartości społeczne, które funkcjonują w życiu społecznym i wpływają na przyjmowanie określonego rozwiązania. Są to z jednej strony wartości ideologii oficjalnej, a z drugiej walory będące składową częścią różnych – częściowo niezależnych od prawa – autonomicznych form świadomości społecznej, a więc moralnej, religijnej, obyczajowej”<sup>194</sup>.

Prowadzona w związku z tym dyskusja i ekspertyzy prawne wskazują na niejasność, jakie skutki mogą przynieść z czasem przyjęte definicje i paragrafy w obliczu postępującej rewolucji kulturowej. Wskazuje się na obawy, iż przedstawiony projekt nowego *Kodeksu rodzinnego* w 483 artykułach penetruje głęboko obszar życia polskiej rodziny. Regulacje prawne sięgają sfery stosunków wewnątrzrodzinnych – między rodzicami i dziećmi oraz między małżonkami. W projekcie nowego Kodeksu władza rodzicielska została zastąpiona nowym terminem prawnym: *odpowiedzialność rodzicielska*. Jest to mocno postulowane przez antypedagogów, którzy widzą dzieci jako zniewolone przez wychowanie i autorytety, dlatego uważają, że dzieciom trzeba nade wszystko wolności od rodzicielskiej władzy<sup>195</sup>. Autorytet choćby nawet przepojony miłością, jest uważany za krzywdzący dla dzieci. Podkreśla się, iż w projekcie kodeksu zdecydowanie wypaczono pojęcie autonomii rodziny, sprowadzając je do prawidłowych stosunków wewnątrzrodzinnych, zapewniających wolności osobiste w ramach wzajemnych relacji jej członków<sup>196</sup>.

Innym dokumentem dotyczącym rodziny i edukacji, który jest poddany ostrej dyskusji to *Konwencja Stambulska w sprawie zapobiegania i zwalczania przemocy wobec kobiet i przemocy domowej* z 2011 r., a ratyfikowana przez Polskę

<sup>193</sup> *Projekt Kodeksu Rodzinnego (PDF)*, <https://brpd.gov.pl/aktualnosci/rpd-prezentuje-nowy-oczekiwany-spoecznie-kodeks-rodzinny> (dostęp: 12.09.2018).

<sup>194</sup> *RPD prezentuje nowy, oczekiwany społecznie Kodeks rodzinny*, <https://brpd.gov.pl/aktualnosci/rpd-prezentuje-nowy-oczekiwany-spoecznie-kodeks-rodzinny> (dostęp: 12.09.2018).

<sup>195</sup> Zob. M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 177, 182.

<sup>196</sup> Zob. K. Dyda, *Ideologia zamiast prawa – projekt Kodeksu rodzinnego przygotowany przez Rzecznika Praw Dziecka*, w: <https://ordoiuris.pl/rodzina-i-malzenstwo/ideologia-zamiast-prawa-projekt-kodeksu-rodzinnego-przygotowany-przez> (dostęp: 12.09.2018).

w lutym 2015 r.<sup>197</sup>. Jej ratyfikacja od początku budziła ostre sprzeciwy ze strony polityków, licznych pozarządowych organizacji prorodzinnych i Kościoła. Ekspertyzy prawne określają niebezpieczeństwa, jakie wynikają m.in. z art. 12/1 konwencji, która zobowiązuje państwa do użycia „koniecznych środków”, łącznie z „wykorzenieniem tradycji”, aby wprowadzać zamierzone zmiany społeczne i kulturowe w zakresie postrzegania płci. Kolejne – wynikające z art. 14 konwencji, który zobowiązuje do wykonywania jej założeń na terenie szkół, natomiast art. 6 konwencji zobowiązuje do kierowania się przez administrację publiczną perspektywą gender<sup>198</sup>. Zgodnie z tą konwencją każdą relację można nazwać przemocą.

Obecnie formułowana jest opinia, że Polska powinna wypowiedzieć antyrodzinną, genderową Konwencję Stambulską i w to miejsce zaproponować przyjęcie międzynarodowej Konwencji Praw Rodziny. Zawarcie takiej konwencji „tworzyłoby międzynarodowy mechanizm wsparcia dla rodziny i jej miejsca w społeczeństwie. Przywróciłoby też równowagę w debacie europejskiej pomiędzy krajami zachodnimi, które przyjmują postulaty lewicowej rewolucji kulturowej, a państwami Europy środkowej, które wciąż bronią wizji rodziny opartej na związku mężczyzny i kobiety”<sup>199</sup>.

„W Parlamencie Europejskim zaprezentowano w lipcu 2018 r. projekt międzynarodowej Konwencji o Prawach Rodziny<sup>200</sup>, który przygotowali eksperci Instytutu Ordo Iuris z inicjatywy europosła Marka Jurka. Dokument ma chronić prawa rodziny jako wspólnoty oraz prawa rodziców i dzieci, stanowiąc alternatywę dla ideologicznych założeń godzącej w rodzinę Konwencji Stambulskiej. (...) Projekt zobowiązuje państwa do podejmowania działań wspierających rodzinę, a przede wszystkim ochrony instytucji małżeństwa i zagwarantowania autonomii życia rodzinnego, oraz potwierdza równe prawa przysługujące małżonkom, prawa rodziców, w tym prawo do wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniem, oraz prawa dzieci. Konwencja ma również na celu ochronę członków rodziny przed przemocą domową, która znacznie częściej występuje w konkubinatach niż w rodzinach opartych na małżeństwie. Dokument wyklucza także dyskryminację rodzin, w szczególności wielodzietnych”<sup>201</sup>.

<sup>197</sup> *Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej*, sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r., Dz.U. 2015 poz. 961. Zob. M. Giszowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 241.

<sup>198</sup> Zob. *Dlaczego Polska powinna wypowiedzieć Konwencję Stambulską?*, w: <https://ekai.pl/konwencja-praw-rodziny-w-miejsce-konwencji-stambulskiej> (dostęp: 12.09.2018).

<sup>199</sup> Tamże.

<sup>200</sup> *Konwencja o Prawach Rodziny*, w: [https://ordoiuris.pl/pliki/Konwencja\\_o\\_Prawach\\_Rodziny\\_PL\\_05.07.2018\\_z\\_komentarzami.pdf](https://ordoiuris.pl/pliki/Konwencja_o_Prawach_Rodziny_PL_05.07.2018_z_komentarzami.pdf) (dostęp: 12.09.2018).

<sup>201</sup> *Projekt Konwencji o Prawach Rodziny zaprezentowany w Brukseli*, w: <https://www.ordoiuris.pl/rodzina-i-malzenstwo/projekt-konwencji-o-prawach-rodziny-zaprezentowany-w-brukseli> (dostęp: 12.09.2018).

Współcześni badacze problematyki rodziny, w kontekście przemian cywilizacyjnych, poszukując optymalnego modelu jej wsparcia i ochrony, podejmują analizy w szerokim kontekście historycznym, wychodząc z założenia, „że rodzina jest kategorią historyczną, niezastygłą w czasie, na którą wpływają czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne, aczkolwiek niepodobna zaprzeczyć temu, że przede wszystkim ma ona wymiar etyczny, który sprowadza się do sfery jej definicji oraz obowiązków, powinności i zadań na niej spoczywających. (...) Jedynie w ostatnich kilkudziesięciu latach tradycyjne rozumienie kategorii rodziny uległo pewnemu zachwianiu, wyrażającemu się w redefinicji jej istoty i zadań”<sup>202</sup>. Należy zwrócić uwagę na ważne dla osoby i rodziny wyzwanie, jakie staje dziś przed edukacją, którą jest „modna dziś rewolucja genderowa gwałtownie rozprzestrzenia się po całym świecie i z niespotykaną siłą atakuje komplementarność mężczyzny i kobiety, ich tożsamość jako męża i żony, atakuje wprost macierzyństwo i ojcostwo. Niszczy także ludzką potrzebę miłości oraz bezinteresownego dawania siebie, wspólnoty i szczęścia”<sup>203</sup>.

Mimo badanych i prezentowanych negatywnych skutków tej ideologii, rozwijanej poprzez poszerzanie oddziaływania i tworzenie nowych pojęć<sup>204</sup>, jak np. „teoria *queer* obiera za cel nie tylko równość i tolerancję, ale powszechną destabilizację tożsamościową i instytucjonalną, radykalny przewrót. Nie zatrzymuje się jedynie na dekonstrukcji podmiotu, lecz skupia się na dekonstrukcji porządku społecznego”<sup>205</sup>. Nowomową kreuje się rzeczywistość obcą naturze człowieka, odnosząc się przy tym do filozoficznego klimatu „postmodernistycznej dekonstrukcji”. „Rewolucja gender wciąż postępuje, poczynając od błędnych idei antropologicznych, głoszonych zwłaszcza przez wojujący, laicki feminizm (który już stał się dominującą kulturą krajów Zachodu)”<sup>206</sup>. Wskazuje się, że „gender występuje w parze z tak zwaną pedagogiką seksualną. Celem pedagogiki seksualnej jest stworzenie nowego społeczeństwa i typu człowieka dystansującego się od przeszłości, tradycji i religii oraz zasad moralnych”<sup>207</sup>. Treści tej pedagogiki skażonej genderyzmem w realizacji praktycznej „nie są zbyt wyszukane; rażą prymitywizmem, hedonizmem, brakiem poczucia wstydu oraz pornograficznym nastawieniem do ciała ludzkiego, które odziera się z wszelkiej duchowości i uczuć wyższych. Szczególnym przypadkiem jest niemieckie opracowanie dla młodego pokolenia pod tytułem *ABC matego ciała. Leksykon dla dziewcząt i chłopców*”<sup>208</sup>. Dlatego wskazuje się, że dla dobrego zrozumienia

<sup>202</sup> M. Gizowski, *Spoleczno-polityczny kontekst przemiany...*, s. 303.

<sup>203</sup> Z. Pawlak, *Filozoficzne aspekty ideologii gender*, Studia Włocławskie 16(2014), s. 229–230.

<sup>204</sup> Zob. M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 243.

<sup>205</sup> Z. Pawlak, *Filozoficzne aspekty ideologii gender*, s. 233.

<sup>206</sup> Tamże, s. 237.

<sup>207</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 241–242.

<sup>208</sup> Tamże, s. 244.

zagrożeń, jakie z niej i jej filozoficznych korzeni płyną, „trzeba ją rozważać na szerokim tle bardzo długiego procesu przemian ideologicznych w świecie zachodnim, poczynając od hasła oświecenia, poprzez wojujący skrajny feminizm, na tezach dwudziestowiecznego postmodernizmu kończąc”<sup>209</sup>.

Rodzice ze względu na swą niezbywalną rolę i obowiązki rodzicielskie decydują o wychowaniu i edukacji swych dzieci. To oni podejmują odpowiedzialność, ale nie zawsze są świadomi konsekwencji i zagrożeń dla życia człowieka, jego relacji międzyludzkich, chrześcijańskiego modelu małżeństwa i rodziny, edukacji, kultury i cywilizacji, jakie niosą w sobie, często bezkrytycznie propagowane i przyjmowane nowości. Tym bardziej, że ujmowane są one w normy prawne, które poprzez ratyfikacje nabierają mocy międzynarodowej czy globalnej. W ten sposób, jak np. przez konwencję stambulską, Parlament Europejski nabywa prawa, by nadzorować czy szkoły ją realizują, czy uczy się dzieci niestereotypowych ról społeczno-kulturowych, co stanowi atak na naturalny ustrój rodziny. Tak jego ochrona, jak i niszczenie odbywa się poprzez edukację, począwszy od najmłodszych. Rodzi się zatem konieczność rozumienia źródeł i istoty zagrożeń, by dać konkretną propozycję wychowania dzieci w zgodzie z przekonaniami rodziców i właściwie wspomagać rodzinę w spełnianiu jej funkcji wobec współczesnych wyzwań.

Rządzące dzisiejszym światem zmiany dotyczą wszystkich sfer życia człowieka, z jednej strony zaostrzając przeciwieństwa między pokoleniami, z drugiej zmieniają życie „samej jednostki, stawiając jej wciąż nowe wymagania w różnych obszarach egzystencji, w tym m.in. w zakresie edukacji, pracy, postawy wobec świata, wobec wartości. W ten sposób pojawiają się i lawinowo mnożą nowe, niespotykane dotychczas problemy pedagogiczne”<sup>210</sup>. „W świecie postmodernistycznym przeszłość zaczyna stanowić teren wykluczonych (nienadążających za postępem technologicznym, biednych, starych, niewykształconych itd.), natomiast dla pozostałych (w tym młodych) bywa atrakcyjna jako forma turystyki”<sup>211</sup><sup>212</sup>.

Badacze od dawna formułują diagnozy dotyczące błędnych rozwiązań, kryzysu, zagrożeń wynikających z aktualnych przemian cywilizacyjnych, ale ich wykorzystanie w praktyce wydaje się zbyt słabe. W związku z tym następuje pozbawienie antropologii zarówno edukacji, jak i refleksji nad nią, a sprawdzenie ich wyłącznie do ich instrumentalnego charakteru w odniesieniu do bieżącej praktyki edukacyjnej. Prowadzi to również do uwiarygodniania i zastosowania rozwiązań, z pomijaniem jasnego zdefiniowania przyjętych podstaw, a tym samym realizowanych celów, albo określania mianem uniwersalnych

<sup>209</sup> Z. Pawlak, *Filozoficzne aspekty ideologii gender*, s. 243.

<sup>210</sup> K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, s. 9.

<sup>211</sup> Turystyka, jako forma podróży podejmowanych z ciekawości i żądzy urozmaicenia wrażeń (*Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/turystyka;5509640.html>).

<sup>212</sup> K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, s. 16.

ujęć teorii i praktyki danego aspektu edukacji. Przykładem może być to, w jaki sposób można postrzegać i interpretować edukacyjny potencjał teorii gender i queer oraz uzasadnienia jej realizacji: „otwarty projekt edukacji rodzajowej jest możliwy (i potrzebny) do realizacji”<sup>213</sup>.

W publikacjach prezentowane są np. analizy „przepływu idei pomiędzy antropologią a studiami genderowymi i queerowymi” ze wskazaniem, że „termin „antropologia” oznacza tu tradycje etnografii, etnologii, antropologii społecznej i antropologii kulturowej, a pojęcie „studiów queerowych” odnosi się do analiz płci/seksualności nienormatywnych, w tym również określanych jako „studia gejowsko-lesbijskie”<sup>214</sup>. W tym kontekście autorka wskazuje także na to, że „zaistnienie tego typu wglądów analitycznych z jednej strony było pokłosiem procesów, którym co najmniej od połowy lat 80. XX w. podlegała antropologia, a które wiązały się z coraz powszechniejszą adaptacją teorii i metodologii o proveniencji angloamerykańskiej. Z drugiej strony, stanowiło odzwierciedlenie prądów intelektualnych, które pojawiały się w polskim szkolnictwie wyższym od lat 90. wraz z próbami instytucjonalizowania najpierw studiów genderowych, a następnie queerowych”<sup>215</sup>.

Opracowanie projektów tej edukacji na różnych jej poziomach uzasadniane jest odniesieniem do przeszłości, ale także w wąskim aspekcie podyktowanym przyjmowaną antropologią, skoro zakłada się kształtowanie tożsamości: „W każdej epoce dziejowej (na którą składają się dominujące nurty światopoglądowe i związane z nimi rozwiązania prawno-administracyjne) powstaje projekt edukacji, rozumianej przede wszystkim jako system dystrybucji wiedzy o charakterze naukowym oraz miejsce nabywania przydatnych umiejętności społecznych – co zaowocować ma wykształceniem tożsamości (kulturowej, społecznej, patriotycznej, płciowej i seksualnej czy wreszcie – poprzez rozwijanie tzw. wrodzonych predyspozycji – łączącej te wszystkie aspekty tożsamości indywidualnej)”<sup>216</sup>.

Ostatecznie rozumienie kontekstu odniesienia intencji takich założeń i ich źródeł filozoficznych czy światopoglądowych wskazuje opis efektu: „punktem centralnym nowej (polityki) tożsamości powinna być koncentracja na konstruktywistycznym i kulturalistycznym jej charakterze, uznającym kategorie samej wiedzy, jak i procesy jej wytwarzania, za konstrukty tworzone na drodze dialogu,

<sup>213</sup> Ł. Kupiec, *Perspektywy edukacji rodzajowej. Od (polityki) tożsamości do (teorii) queer*, Kultura i Edukacja 2012, nr 2 (88), s. 208.

<sup>214</sup> M. Baer, *Od „kłopotliwych związków” do „wspólnoty krytyków”? Antropologia i studia genderowe/queerowe we współczesnej Polsce*, Zeszyty Etnologii Wrocławskiej 2016, nr 1 (24), s. 37. (s. 37–52).

<sup>215</sup> Tamże, s. 37.

<sup>216</sup> Ł. Kupiec, *Perspektywy edukacji rodzajowej...*, s. 190.

negocjacji, zmiany, refleksji i niestabilności świadomości<sup>217</sup>. Sprawdza się tu odwieczna zasada, że po owocach należy rozpoznawać. Dlatego dla pedagogów organizujących i realizujących konkretne rozwiązania edukacyjne niezbędna jest z jednej strony – rzetelna wiedza pozwalająca rozpoznać i ocenić gotowe propozycje programów i pomocy metodycznych, a z drugiej – odpowiedzialna postawa wykorzystywania ich w realizacji procesu wychowania we współpracy z rodzicami.

Od lat stwierdzane są fakty, iż „w krajach Zachodu ta rewolucja wprowadza do polityki państw i nowego ustawodawstwa tzw. małżeństwo poszerzone o pary jednopłciowe lub kreację „trzeciej” („neutralnej”) płci. W państwach zaś rozwijających się rewolucja genderowa skupia się głównie na tzw. walce o prawa kobiet, opierającej się zwłaszcza na powszechnym dostępie do antykoncepcji i aborcji. W ten sposób gender jako ideologia równouprawnienia obowiązuje jako polityczna norma, poczynając od konferencji w Pekinie w 1995 roku. Hasła tejże ideologii są narzucane poprzez prawo, politykę władz, propagandę i reformę szkolnictwa. Propagowana szeroko rewolucja seksualna, której efektem jest obecny kryzys rodziny na zachodzie Europy<sup>218</sup>.

Zwraca się uwagę na to, że „zachodzące zmiany pozostają w ścisłej zależności z postępującym procesem infantyilizacji kultury. Działania, które powinny być przypisywane wyłącznie dzieciom (zabawa, 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 erotycznych. Wszystko, co przenika świat dorosłych, jednocześnie trafia do świata dzieci. Infantyilizacja kultury sprawia, że oferty dla dorosłych stały się atrakcyjne, modne wśród najmłodszych odbiorców<sup>219</sup>.

W wychowaniu najmłodszych ważne jest właściwe dobranie zabawy i zabawki, gdyż przygotowują one dziecko do nauki, a później – pracy. Przez naśladowanie w czasie zabawy różnych czynności czy też ról życiowych, płciowych i społecznych powoli wchodzi w świat ludzi dorosłych. Należy zwracać uwagę na to, co dziecku kupujemy, ponieważ za każdą zabawką stoi konkretny przekaz i różne role. Rodzic powinien dziecku towarzyszyć i pomagać dokonać wyboru zabawki i przyglądać się dziecięcym zabawom. Obserwacje i rozmowy pokazują, że zabawki oraz media pełnią funkcję wzorcotwórczą. Postacie, sytuacje, jak i zachowania bohaterów przenoszone są do dziecięcych zabaw. Dzisiaj często te wzorce są niewłaściwe, a nawet destruktywne. Lalki-upiory stanowią duchowe

<sup>217</sup> Tamże, s. 192.

<sup>218</sup> Z. Pawlak, *Filozoficzne aspekty ideologii gender*, s. 229–230.

<sup>219</sup> M. Łobacz, *Znaczenie wychowania integralnego w przeciwdziałaniu współczesnym zagrożeniom...*, s. 120–121.



zagrożenie dla bawiących się nimi dzieci. Często jakaś zabawka jest modna i posiadanie jej staje się marzeniem dziecka, choć wiemy, że ona w żaden sposób nie wesprze jego rozwoju. Produkowane seryjnie i promowane w mediach globalnie (!) dyktują sposób reagowania (miny, wygląd, przypisane im historie, gry – np. szukanie pokemonów, niebieski wieloryb), stylu życia i płci (np. promocja lalki transpłciowej wzorowanej na postaci 16-letniego homo- i transseksualnego działacza Jazz Jennings<sup>220</sup>), mody – ubierania się, diety, makijażu (sposobu życia i umierania).

Wielu autorów zwraca uwagę na konkretne przykłady obecnych na rynku zabawek i ukazuje realne zagrożenia, jakie w sobie kryją. „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”<sup>221</sup>. Wielu pedagogów i rodziców lekceważy ten fakt, bagatelizując problem stwierdzeniem: „to tylko dzieci i tylko się bawią”. Należy jednak podkreślić fakt, iż „to są aż dzieci i aż się bawią”.

Wskazuje się uwagę także na szkodliwość oddziaływania już samej reklamy tych zabawek i perfidne manipulowanie słowem, obrazem i percepcją dziecka: „Dorośli powiedziałyby: lalka. To słowo nie pada jednak w telewizyjnym spocie reklamującym zabawkę. Zamiast niego słychać wymawiane półszepem: magiczny, zaczarowany, niezwykły. I zachęty: stwórz, odkryj, zobacz. Sam produkt nosi imię znanej bohaterki jednego z najnowszych filmów dla dzieci. Przez 30 sekund widzimy, jak ośmiolatka naciska plastikowe gwiazdki na sukience filmowej postaci. Z naciśnięciem każdej usta dziewczynki otwierają się szeroko, a buzia wyraża na zmianę zachwyty, euforię i niedowierzanie”<sup>222</sup>. Znajomość

<sup>220</sup> Zob. *Świat oszalał! W Stanach Zjednoczonych powstanie pierwsza transseksualna lalka*, w: <https://wpolityce.pl/swiat/329257-swiat-oszalał-w-stanach-zjednoczonych-powstanie-pierwsza-transseksualna-lalka> (dostęp: 14.09.2018).

<sup>221</sup> M. Łobacz, *Znaczenie wychowania integralnego w przeciwdziałaniu współczesnym zagrożeniom...*, s. 121. Inne publikacje, np. A. Paszkiewicz, *Straszyciółki z Monster High – czym bawią się nasze dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 2, s. 38–42; Kostrzewska S., Drapińska T., Zawadzcy M. i P., *Brońmy dzieci i młodzież przed demoralizacją!*, Wyd. „Myślę Ojczyzna”, Warszawa 2014; K. Wierzbička, *Perfidne ogłupianie*, Przegląd 39/2018, s. 12–16.

<sup>222</sup> K. Wierzbička, *Perfidne ogłupianie*, Przegląd 39/2018, s. 12.

psychologii, praw rozwoju dziecka i jego możliwości poznawczych wykorzystywana jest do tego, by przyciągnąć uwagę i wzbudzić odpowiednie emocje, by dziecko kojarzyło je z produktem itd. Dlatego „twórcy poszczególnych spotów stawiają na nadmiar – ciężką do zniesienia kombinację jaskrawych kolorów, drażniących dźwięków i piosenek, które wpadając łatwo w ucho, mają nauczyć dziecko dokładnej nazwy produktu. Do tego dochodzi szybka zmiana kadrów, która może oszołomić nawet dorosłego odbiorcę”<sup>223</sup>.

Założone np. przez Konwencję stambulską wykorzenianie tradycji, aby wprowadzać zamierzone zmiany społeczne i kulturowe w zakresie postrzegania płci podejmowane jest m.in. przez genderową edukację dotyczącą niestereotypowych ról społeczno-kulturowych. Polecenie, by ją „wprowadzać do programów nauczania na każdym etapie edukacji”<sup>224</sup>, w tym także ujmowana genderowa edukacja seksualna jest stawianiem dzieci przed treściami i zachowaniami „zanim nauczą się oni realnie oceniać różne sytuacje życiowe, zanim nauczą się panowania nad sobą i samodzielnego radzenia sobie w świecie dorosłych. To jest zachęta i nakłanianie do zachowań pod wieloma względami bardzo ryzykownych. O tym ryzyku nie ma jednak mowy. Takie przemilczenia to dowód na to, że jest to manipulacja i indoktrynacja, a nie wychowanie, w którym szanuje się dzieci i młodzież. Genderowa edukacja seksualna to próba zniszczenia zdolności dzieci i młodzieży do zbudowania w przyszłości szczęśliwej i trwałej rodziny”<sup>225</sup>.

Uzasadniają to badania wskazujące na fakt, „iż genderyzm stoi nie tylko w sprzeczności z dotychczasowym dorobkiem nauk biologicznych, socjologicznych i psychologicznych, ale również stanowi swoistą kpinę z racjonalnego i zobiektywizowanego podejścia do rzeczywistości. Ideologia gender zaprzecza naturalnemu porządkowi społecznemu, który opiera się na małżeństwie złożonym z kobiety i mężczyzny, a przecież to właśnie komplementarność pierwiastka żeńskiego i męskiego determinowała w przeszłości kwestię stabilności oraz przetrwania różnych wzorców cywilizacyjnych”<sup>226</sup>.

Stąd współczesna rzeczywistość przemian wymaga podjęcia adekwatnego zadania wychowawczego, czyli reakcję na kryzys rodziny i wartości. To ważne zadanie rodziców i pedagogów, by dzieci i młodzież odpowiedzialnie prowadzić do poznania prawdy i wyboru dobra, dając przykład życia zgodnie z przyjętą hierarchią wartości i norm, które warunkują nie tylko fundament życia oso-

<sup>223</sup> Tamże.

<sup>224</sup> *Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej*, sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r., Dz.U. 2015 poz. 961, art. 14.

<sup>225</sup> Z. Barciński, *Edukacja seksualna według gender*, Wyd. Natan, Lublin 2014, s. 10.

<sup>226</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee...*, s. 256–257.

bowego i rodzinnego, a przez to, także ładu społecznego<sup>227</sup>. Wybór adekwatnej antropologii dla podejmowanych działań edukacyjnych i ich realizacja wymaga, by „odwołać się do etyczno-religijnego wymiaru przemian na gruncie współczesnej rodziny. Na tym polu występuje wyraźny konflikt między sferą etyczno-religijną a kontekstem społeczno-politycznym. Sytuacja ta rodzi szczególnie wyzwania dla ruchów religijnych, zwłaszcza dla Kościoła katolickiego, który w swojej nauce społecznej opowiada się za chrześcijańskim modelem rodziny, pozytywnie wkomponowującej się z egzemplifikowanymi przezeń wartościami w świat współczesny i nie poddającej się destruktywnym ideologiom”<sup>228</sup>. Tak realizowana edukacja, począwszy od najwcześniejszego etapu życia i rozwoju osoby, pozwoli na skuteczną pomoc w kształtowaniu jej tożsamości osobowej, płciowej, narodowej, bo taką jasno zdefiniowaną tożsamość będzie posiadała edukacja i pedagogia.

Należy zatem wzmocnić pozycję rodziny jako społeczności, która kształtuje młode pokolenie, zapewnić wysoką jakość opieki nad dziećmi i innych usług pomocniczych, udzielających jej wsparcia. W szkole jako społeczności, w której następuje kontynuacja wychowania i nauczania realizowanego w rodzinie, nauczyciel-wychowawca musi nawiązywać do rzeczywistości rodziny i Kościoła. Współczesne wołanie o neutralność szkoły wobec rodziny i Kościoła prowadzi do kształtowania osobowości rozbitych, podatnych na manipulacje.

W tym kontekście także postulowana Konwencja Praw Rodziny, obejmując wychowawcze, kulturowe i materialne prawa rodziny, powinna, potwierdzając prawo do życia, zobowiązywać do jego umacniania i wykluczać obniżenie poziomu jego ochrony. Tym samym przyczyni się skutecznie do podejmowania moralnego i fizycznego bezpieczeństwa rodziny, będzie przeciwdziałać przemocy domowej przez edukację i budowanie relacji międzyosobowych przez podejmowanie badań rzeczywistych społecznych i kulturowych źródeł uwarunkowań i wyzwań współczesnej cywilizacji.

Formułowana przez badaczy konieczność ochrony cywilizacji łaćńskiej, czy jak określają inni – europejskiej, przez jej odrodzenie jest wielorako uzasadniana i proponowane są drogi jej realizacji. Wskazuje się, iż „kryzys ekonomiczny, demograficzny, obyczajowy i ogólnie cywilizacyjny wołają o *metanoię*, o powtórne zdefiniowanie sensu i celu całej ludzkiej aktywności Zachodu. To nowe przedefiniowanie nie jest jednak możliwe bez uprzedniego rozpoznania stanu obecnego”<sup>229</sup>. Podkreślane jest przez wielu „myślicieli, że współczesnemu człowiekowi grozi utrata tożsamości ukształtowanej przez wieki, zarówno historycznie jak

<sup>227</sup> Zob. E. Markiewicz, I. Skawina, *Personalistyczne podejście w wychowaniu rodzinnym na tle aktualnych systemów edukacyjnych*, *Pedagogika Rodziny* 4/4 (2014), s. 85.

<sup>228</sup> M. Gizowski, *Społeczno-polityczny kontekst przemiany modelu rodziny...*, s. 316.

<sup>229</sup> M. Kociuba, *Tożsamość kulturowa cywilizacji europejskiej. O potrzebie aksjologicznej metanoi*, Lublin 2002, s. 60.

i cywilizacyjnie”<sup>230</sup>. Szczególnie, zwracając uwagę na kłopoty Zachodu z własną tożsamością, badacze odwołują się do Jana Pawła II głoszącego potrzebę nowego porządku światowego i nowej wiosny ludzkiego ducha<sup>231</sup>. Jednak słuszna jest sugestia, iż ta „*wiosna ludzkiego ducha*, szczególnie dla chrześcijan, musi sięgnąć wymiaru prawdziwej *metanoi*. Nowa ewangelizacja, jeżeli ma być powrotem do korzeni i odzyskiwaniem prawdziwie chrześcijańskiego oblicza, musi odbywać się z rewolucyjną energią i determinacją”<sup>232</sup>. Ważna jest tu uwaga, że „by taki model myślenia mógł się upowszechnić, konieczne jest jednak jego aktywne propagowanie w systemie szkolnym i wychowywanie młodego pokolenia zgodnie z jego zasadami i w jego duchu. Ażeby jednak kogoś wykształcić i wychować zgodnie z nowymi ideałami, trzeba aby się wpieryw narodził!”<sup>233</sup>.

W odniesieniu do wypracowanych przez Bojanowskiego wniosków z analiz dziejów oraz szans i zagrożeń cywilizacyjnych współczesnego mu czasu należy wskazać podstawy pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony. Zrozumienie istoty i znaczenia proponowanych przez Bojanowskiego rozwiązań i ich twórczego wykorzystania tej pedagogii współcześnie wymaga wskazania na jej założenia antropologiczne, metafizyczne i aksjologiczne. O istocie i wartości danej teorii wychowania i jej praktyki decyduje leżąca u jej podstaw koncepcja człowieka i jego działania, czyli filozofia człowieka i etyka. „Pedagogika należy do nauk humanistycznych, a humanistyka może być uprawiana na sposób empiryczny, prakseologiczny, hermeneutyczny i krytyczno-refleksyjny. Ponadto, może się ona odwoływać do pewnego systemu światopoglądowego czy ideologii wychowania lub też do tzw. perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej, zakładającej m.in. neutralizację przesądzeń światopoglądowych. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z narzuconym lub przyjętym na zasadzie konsensu społecznego – systemem wartości. W drugim przypadku trzeba dopiero odsłonić strukturę bytową wartości, prawa i zasady, według których one funkcjonują, oraz ich głębszy sens i znaczenie dla rozwoju człowieka. To drugie stanowisko zakłada sformułowanie m.in. antropologicznych, ontologicznych i aksjologicznych podstaw edukacji”<sup>234</sup>.

Bardzo ważne jest tu w prowadzonej analizie rozróżnienie wpływów idealizmu i realizmu<sup>235</sup> na wychowanie, z uwzględnieniem tworzonych w ich nurcie systemów filozoficznych i pedagogicznych, wraz z konkretnymi koncepcjami

<sup>230</sup> W. Brzuzy, *W obronie cywilizacji łacińskiej...*, s. 156.

<sup>231</sup> *Papież Jan Paweł II w siedzibie ONZ. Nowy Jork 5 października 1995 r.*, „L'Osservatore Romano” (pol.) 1995, nr 11–12.

<sup>232</sup> M. Kociuba, *Tożsamość kulturowa cywilizacji europejskiej...*, s. 60.

<sup>233</sup> Tamże, s. 60–61.

<sup>234</sup> J. Gnitecki, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 198.

<sup>235</sup> Zob. M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji...*, s. 24–26.

wychowania. Chodzi bowiem o to, by odnosić się konsekwentnie do realizmu i uchronić pedagogikę i wypracowywaną w niej pedagogię od iluzji i utopii, a uniknąć błędów idealizmu. Wskazuje się bowiem, że „do kluczowych błędów idealizmu, które poprzez powiązanie pedagogiki z filozofią mają wielki wpływ na wiedzę pedagogiczną i koncepcje wychowania można zaliczyć: a) rozbitcie genetycznej jedności zmysłów i rozumu w ich funkcjach poznawczych; b) przypisywanie funkcji poznawczych czynnościom i przeżyciom niepoznawczym (emocjom, językowi itd.); c) operowanie pozaracjonalnymi kryteriami oceny poznawania”<sup>236</sup>.

Ontologia i epistemologia w idealizmie rzutują na antropologię, aksjologię, etykę i metodologię. Stąd „pedagogika idealistyczna, bazując na niewłaściwej ontologii i epistemologii (ucieczka od prawdy w stronę relatywizmu, sceptycyzmu, agnostycyzmu i konwencjonalizmu) oraz antropologii („błąd antropologiczny” spowodowany materializmem, naturalizmem, spirytualizmem, pragmatyzmem itd.) i relatywnej aksjologii (ucieczka od dobra w stronę indywidualizmu i woltaryzmu), generuje irracjonalne koncepcje wychowania”<sup>237</sup>.

Niezależnie od tego z perspektywy jakiej dyscypliny naukowej jest podejmowany problem wyzwań współczesnej cywilizacji i tkwiących w nich możliwości oraz zagrożeń wobec osoby i rodziny. Jako droga ich ochrony i odnowy cywilizacji wskazywana jest edukacja. Wyraźne jest także upatrywanie szansy odrodzenia przez powrót do korzeni, co wymaga przemyślanej koncepcji przedstawienia realistycznych podstaw edukacji, adekwatnej antropologii filozoficznej i etyki jako podstawy filozofii wychowania oraz pedagogii integralnego rozwoju i edukacji.

---

<sup>236</sup> M. Sztaba, *Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem*, Roczniki Pedagogiczne 7(2015), nr 1, s. 36.

<sup>237</sup> Tamże, s. 37.



## ANTROPOLOGICZNE PODSTAWY INTEGRALNEGO ROZWOJU, WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA W KONCEPCJI OCHRONY E. BOJANOWSKIEGO

Dla opracowania i pełnego opisu pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego konieczne jest przedstawienie podstaw antropologicznych, by w kontekście odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek – określić jak rozumiemy rozwój, wychowanie, edukację i samą pedagogię. Te podstawy „określają i wyjaśniają konieczność, granice i możliwości wychowania człowieka, podejmują kwestię podmiotowości, wolności i odpowiedzialności człowieka w wychowaniu. Przyjęta antropologia stanowi punkt wyjścia dla określania podstaw teorii wychowania i odpowiadania na pytania o wychowanie, jego istotę, cele i zasady oraz inne wspierające je oddziaływania na rozwój osoby. Bojanowski dociekliwie szukał tego, co wspólne wszystkim ludziom – istoty człowieczeństwa, by w jej kontekście rozpoznawać i formułować zarówno zasady, jak i najdrobniejsze szczegóły dotyczące integralnego wychowania”<sup>238</sup>.

Wybór określonej antropologii ukierunkowuje poszukiwania istoty wychowania oraz umożliwia odpowiedź na istotne pytania o to kogo, dlaczego, w jakim celu i jak wychowywać? Na jakich założeniach konstruować cele wychowania? Dla prezentacji podstaw pedagogii E. Bojanowskiego, której korzenie sięgają połowy XIX wieku, tym bardziej istotne są odpowiedzi na postawione pytania. Zostały one sformułowane w opracowanej *Integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego*<sup>239</sup>, która jest pedagogiką katolicką mieszczącą się w szerszym nurcie pedagogiki ogólnej o inspiracji chrześcijańskiej. Jako subdyscyplina pedagogiki, opiera się na adekwatnej antropologii i etyce jako podstawie dla teoretycznej refleksji pedagogicznej i jej praktycznej realizacji. Szczególne znaczenie odgrywa tu antropologia filozoficzna

<sup>238</sup> M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 221.

<sup>239</sup> Zob. tamże, s. 221–270.

i etyka oraz odniesienie do założeń teologicznych mieszczących się w filozofii i teologii chrześcijańskiej, wpisujących się w kulturotwórczą misję Kościoła katolickiego. Integralna pedagogika przedszkolna E. Bojanowskiego wskazuje na trwałe i stałe odniesienia, wartości i zasady, które umożliwią harmonijny i pełny rozwój osobowy<sup>240</sup>.

Zagadnienie ochrony osoby i rodziny, dzięki edukacji realizowanej w pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych, analizujemy w odniesieniu do dorobku personalizmu chrześcijańskiego w nurcie tomistycznym<sup>241</sup>. Także „zbieżność myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego, praktyki edukacyjnej i założeń teoretycznych z koncepcją człowieka, prezentowaną przez koncepcję M. Gogacza<sup>242</sup> i M. Krasnodębskiego<sup>243</sup>, uzasadniającą oparcie wychowania, a tym samym pedagogiki jako teorii wychowania, na realistycznie ujętej teorii człowieka jako osoby. Ważne odniesienie dla niniejszych rozważań stanowi chrystocentryzm i personalizm w pedagogice katolickiej S. Kunowskiego i jego koncepcja wychowania. W tym kontekście zostały określone podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu E. Bojanowskiego<sup>244</sup>, a konsekwentnie te założenia leżą u podstaw prezentowanej pedagogii, w której wyraża się specyfika wczesnej edukacji dziecka oraz uwarunkowania jego integralnego rozwoju i wychowania.

Współcześnie w różnych koncepcjach wychowania również podkreśla się rolę koncepcji człowieka w formułowaniu teorii wychowania czy socjalizacji: „To, co ktoś myśli o człowieku, decyduje o jego teoretycznej i praktycznej perspektywie, decyduje o tym, jak traktujemy ludzi, jak postrzegamy i wychowujemy dzieci, jak się zachowujemy na co dzień w kontaktach z ludźmi. (...) Myślę, że w związku z tym jest szczególnie ważne dokładnie się przyglądać, od jakiego obrazu człowieka i dziecka pochodzą te różne teorie wychowania i socjalizacji”. H.M. Grise wyciąga wniosek jednoznaczny: „Klucz do rozumienia teorii

<sup>240</sup> Zob. tamże, s. 273.

<sup>241</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Lublin 2000; A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba ludzka*, Lublin 2005; tenże, *Ja – człowiek*, Dzieła, t. IX, Lublin 1991; S. Kowalczyk, *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek – społeczność – wartość*, Lublin 1995; B. Kiereś, *O personalizm w pedagogice*, Fundacja Servire Veritati IEN, Lublin 2009; B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, PTTA i Wyd. KUL, Lublin 2015.

<sup>242</sup> M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993; tenże, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.

<sup>243</sup> M. Krasnodębski, *O realistyczną filozofię wychowania. Idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, *Studia Philosophiae Christianae* UKSW 42(2006)2, s. 45–64; M. Krasnodębski, *Człowiek i paidea. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2008; M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Wydawnictwo PWSZ w Głogowie 2018.

<sup>244</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 335–336.



rozwoju, socjalizacji lub wychowania stanowią leżące u podstaw tych teorii i założeń antropologiczne obrazy człowieka i dziecka”<sup>245</sup>. Natomiast K. Ablewicz przypomina opinię M.J. Langevelda: „człowiek najpierw jest dzieckiem, lecz to właśnie kim jest dziecko, pozostaje przez antropologię prawie zupełnie niezauważane”<sup>246</sup>. Dalej wskazuje, że „zdanie to ma nie tylko wagę dla uzasadnienia studiów naukowych. Ich „ciężar właściwy” ujawnia się w momencie, kiedy stają się podstawą refleksyjnej oraz pokornej postawy wychowawców (w tym rodziców) wobec dziecka i jego wewnętrznego świata myśli i doznań, właśnie w ich codziennej pracy, w codziennym, sytuacyjnie naturalnym obcowaniu ze sobą – tak jak toczy się życie i jego sprawy”<sup>247</sup>.

M. Gogacz zwraca uwagę na fakt, iż „rozważanie w pedagogice jej antropologicznych podstaw prowadzi do trzech zespołów zagadnień:

1. Współczesna pedagogika nie opiera się na teorii człowieka, trzeba więc przywrócić jej więź z antropologią filozoficzną.
2. Współczesna pedagogika wiąże się z błędną teorią człowieka, którą trzeba porzucić. Błędna teoria człowieka jest zawsze osadzona w idealistycznym nurcie filozofii.
3. Trzeba oprzeć pedagogikę na teorii człowieka, zgodnej z jego bytową strukturą. Tę zgodność zapewnia realistyczny nurt filozofii”<sup>248</sup>.

Dlatego tym bardziej potrzebne staje się, by w gąszczu różnych teorii i koncepcji człowieka przedstawić koncepcję człowieka jako osoby i uniknąć błędu antropologicznego. Koncepcja ta „jest jednym z największych osiągnięć filozofii zachodniej – a co dokonało się w cywilizacji łacińsko-chrześcijańskiej i stanowi podstawę wychowania w ogóle, a katolickiego w sposób szczególny”<sup>249</sup>. Te wszystkie aspekty są bardzo ważne dla wskazania integralności rozwoju i edukacji wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych.

---

<sup>245</sup> H.M. Griese, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Sliwowski, Impuls, Kraków 2001, s. 37–38.

<sup>246</sup> K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków 2003, s. 14.

<sup>247</sup> Tamże.

<sup>248</sup> M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, s. 52.

<sup>249</sup> A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.) *Katolickie wychowanie dziecka*, Wyd. KUL, Lublin 2016, s. 12.

## 1. Kim jest wychowanek? Filozoficzna koncepcja człowieka

Określenie antropologicznych podstaw integralnego rozwoju i wychowania w ujęciu E. Bojanowskiego wiąże się z zagadnieniami dotyczącymi człowieka i osiągania pełni jego życia osobowego. Sam zmierzając do sformułowania adekwatnej do natury człowieka koncepcji jego harmonijnego (integralnego) wychowania, sięgał do dorobku filozofii, etnologii, historii, filozofii dziejów oraz religii katolickiej, kierując się rozumem i wiarą. Zatem koncepcja ta „w swoich założeniach antropologicznych i moralnych jest osadzona na ontologicznym i epistemologicznym realizmie oraz teistyczno-tomistycznym personalizmie”<sup>250</sup>.

Źródłami antropologii filozoficznej są przekazy religijne i filozoficzne<sup>251</sup>. Bojanowski, „uznając religię i filozofię za najważniejsze uniwersalne sfery, poszukiwał w nich prawdy o człowieku, jego życiu i rozwoju, wartości, które nadają mu sens i cel oraz uniwersalnych celów i zasad wychowania”<sup>252</sup>. Formułując te zasady, które stały się podstawą organizacji działań wychowawczych i ich jakości, miał świadomość jak ważne jest, by koncepcja wychowania opierała się na jasno sformułowanych założeniach, od których zależą cele, metody, środki, sposób traktowania wychowanka<sup>253</sup>. Chodzi o przyjęcie adekwatnej antropologii, która stara się zrozumieć i tłumaczyć człowieka w tym, co istotnie ludzkie, i etyki – która ukazuje wizję jego moralnego działania. M. Gogacz zwraca uwagę na fakt, iż „Poczęty człowiek, każdy człowiek, jest zarazem osobą. Znaczy to, że reaguje na miłość i z czasem odniesie się miłością do innych osób, równocześnie ufa i oczekuje miłości i wiary; ponadto przejawia rozumność i wolność, gdy dzięki tym odniesieniom z naszej strony rozwinie przypadłościowe uzupełnienia, stanowiące w duszy intelekt i wolę, a w ciele właściwą postać organów fizycznych, ich ruch, wzrost i jakości, właściwą harmonię i funkcjonowanie”<sup>254</sup>.

Przystępując do analizy natury człowieka w kontekście jego integralnego rozwoju i wychowania należy odnieść się do wiedzy filozoficznej, teologicznej, psychologicznej i pedagogicznej, prezentującej biblijną koncepcję człowieka stworzonego na obraz i podobieństwo Boże. Bóg Ojciec nie pozostawia czło-

<sup>250</sup> M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji...*, s. 123.

<sup>251</sup> Por. M.A. Krąpiec, *Antropologia filozoficzna*, w: A. Maryniarczyk (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, PTTA, Lublin 2000, s. 251.

<sup>252</sup> M. Opiela, *Znamiona realizmu w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego oraz w podstawach procesu jej zmian adaptacyjnych i zachowania tożsamości*, Polska Myśl Pedagogiczna, 2016 t. 2 nr 2, s. 200. (s. 199–214).

<sup>253</sup> Zob. T. Kukołowicz, *Norwe koncepcje wychowania*, „Chrześcijanin w Świecie” nr 4/195/1993, s. 53.

<sup>254</sup> M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 14.

wieka samemu sobie, lecz w swej Miłości, która wyraża się w Jego Opatrzności i miłosierdziu, czuwa nad ludzkością i wychowuje ją, prowadząc do zbawienia, podobnie jak prowadzi i wychowuje każdego człowieka. W chrzcie św. obdarza człowieka godnością dziecka Bożego, przywracając czystość, której w swym życiu ma strzec, rozwijając w pełni wszystkie swe możliwości, żyjąc w wierze, miłości, prawdzie, wolności.

Dla ukazania ważnych i wielorakich aspektów pedagogii w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego oraz jej aktualności wobec współczesnych wyzwań należy odnieść się do dorobku w dziedzinie personalizmu chrześcijańskiego. Człowiek jako osoba posiada „wielki potencjał rozwojowy, którego spełnienie jest optymalne, gdy dokonuje się w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym łącznie. Jest ono godne osoby, jeśli obejmuje wszystkie wymiary jego życia i rozwoju, respektuje zarówno możliwości, jak i ograniczenia jego ludzkiej natury. Rozwój ten winien dokonywać się w perspektywie pełnego spektrum wartości, które stopniowo jest zdolny w wolności świadomie wybierać i urzeczywistniać w życiu i działaniu w wymiarze indywidualnym i społecznym”<sup>255</sup>.

Zgodnie z Objawieniem, obraz Boży w człowieku jest zatarty przez grzech. Człowiek jako dziecko Boże „odczuwa wrodzoną swojej naturze, a zaszczerpioną przez Stwórcę dążność do coraz to wyższej doskonałości”<sup>256</sup>. Obdarzony nieśmiertelną duszą, rozumem i wolną wolą, mimo iż w swej skażonej grzechem ludzkiej naturze „jest podatny na błąd i skłonny do zła w urzeczywistnianiu swojej wolności”<sup>257</sup>, dzięki odkupieniu przez Chrystusa odzyskał godność dziecka Bożego i może dążyć do doskonałości. Sam człowiek byłby bezsilny wobec zła, dlatego potrzebuje łaski, która go umacnia w wyborze Dobra, Prawdy i Piękna. Potrzebuje również wychowania, jako dzieła osób i wspólnot prowadzących, ochraniających, wspierających w rozwoju poprzez przykład życia i różnorodne działania pedagogiczne.

Tradycja biblijna ukazuje „ideę człowieka stworzonego na obraz Boży, która nadaje specjalną, prawie sakralną godność osobie ludzkiej. Racją godności człowieka nie jest więc religia przez niego wyznawana ani stan człowieka, lecz samo człowieczeństwo”<sup>258</sup>. Bojanowski opierał się w swych dociekaniach na religii chrześcijańskiej oraz sięgał do dorobku filozofii europejskiej, odnosząc się do Platona i Arystotelesa, którzy zarysowali w swych dziełach koncepcje

<sup>255</sup> M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 222.

<sup>256</sup> Pius XI, Encyklika *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży „Divini Illius Magistri”* (31.12.1929), w: *Szkola Katolicka w nauczaniu Kościoła. Wybór dokumentów*, red. A. Dymier, Szczecin – Warszawa 2002, s. 22.

<sup>257</sup> KKK 1711, 1714.

<sup>258</sup> J. Bagrowicz, *Wychowawcza opieka nad dzieckiem w tradycji biblijnej*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, s. 35.

bytu ludzkiego, przejęte i zmodyfikowane w następnych wiekach rozwoju myśli filozoficznej. Szczególnie ważna jest tu, przedstawiona przez św. Tomasza z Akwinu, chrześcijańska wizja człowieka, którego poczęcie się jako całej ludzkiej kompozycji istnienia i istoty, będącej duszą i ciałem, pełnych w wyznaczających je pryncypiach, ale niepełnych w przypadłościowych uzupełnieniach, musi uzyskać te uzupełnienia. „W systemie wychowawczym E. Bojanowskiego odnajdujemy ujęcie człowieka jako *subsystencji*, czyli pełnej istoty przenikniętej aktem istnienia. Oznacza to, że wychowuje się i kształci człowieka całościowo, zarówno na płaszczyźnie jego władz duchowych (intelekt, wola), jak i władz zmysłowych (uczucia, popędy, zmysły, władze fizyczne) oraz osobowych relacji istnieniowych (miłość, otwartość – wiara, zaufanie – nadzieja), ukonstytuowanych na przejawach aktu istnienia osoby: rzeczywistości, prawdzie i dobru. Bojanowski podkreśla doniosłą rolę tych relacji w wychowaniu jednostki, rodziny i narodu”<sup>259</sup>.

Bojanowski nie odnosił się bezpośrednio do filozofii św. Tomasza, ale czerpał wiedzę z tradycji i nauczania Kościoła. Studiował bowiem w dobie dominacji idealizmu niemieckiego. Dopiero w drugiej połowie XIX wieku nastąpił wyraźny zwrot do myśli Akwinaty, formalnie potwierdzony przez Leona XIII encykliką *Aeterni Patris* (1879)<sup>260</sup>. Wyraźnie jawi się to w filozoficznym i teologicznym rozumieniu Boga jako Stworzyciela świata, koncepcji człowieka, jego działania i przeznaczenia. Uwzględnia wewnętrzny i zewnętrzny kontekst bytowania i działania człowieka z uwzględnieniem usprawnień naturalnych i nadnaturalnych oraz prawa kierującego ludzkimi czynami dla dobra samego człowieka, w perspektywie celu ludzkiego życia, osiąganego ostatecznie dzięki zbawczemu działaniu Chrystusa.

W czasie studiów we Wrocławiu i w Berlinie, a później w swej społecznej aktywności, Bojanowski nie tylko interesował się współczesnymi nurtami filozofii, ale analizując dzieje wychowania, odnosił się krytycznie do analizy ich podstaw filozoficznych. Miał świadomość zachodzących zależności między rozumieniem istoty człowieka i jego roli w świecie a praktyką pedagogiczną. Redukcjonistyczne koncepcje człowieka popadały w sprzeczności i niezgodność z faktami ludzkiego istnienia. Jest to z jednej strony uzależnienie duchowego działania człowieka od materii, a z drugiej strony - niematerialnymi strukturami ludzkich aktów. Sprzeczności tych unika jedynie teoria ludzkiego bytu przedstawiona przez św. Tomasza z Akwinu<sup>261</sup>.

Bojanowski, pozostając wiernym tradycji filozofii chrześcijańskiej, korzystał w sposób twórczy dla teorii pedagogicznej z osiągnięć rozwijającej się myśli filozoficznej w XIX-wiecznej Europie, a przez odniesienie do podstaw teolo-

<sup>259</sup> M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji...*, s. 125.

<sup>260</sup> Zob. tamże, s. 120–123.

<sup>261</sup> Por. M. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, Lublin 2005, s. 23–25; M. Krąpiec, *Antropologia filozoficzna*, s. 252.

gicznych uniknął błędów oraz sporów sprowadzających wychowanie do utopii czy instrumentalizmu. Realistyczne ujęcie człowieka, jakie proponuje myśl klasyczna, znalazło wyraz w myśli pedagogicznej Bojanowskiego za sprawą Jana Koźmiana. Budując koncepcję wychowania odwołał się do Biblii, dorobku ludzkiej myśli w dziedzinie filozofii, literatury, historii oraz współczesnej myśli i praktyki pedagogicznej. W swej refleksji nad wychowaniem, w jego szczegółach, wychodził od poznania i jasnego sformułowania założeń. Dokonywał tego zawsze łącznie w wymiarach natury, religii i historii. Tworzył w ten sposób pełny kontekst życia, rozwoju i edukacji osoby, opisany w wymiarze uniwersalnym w odniesieniu do religii i filozofii, oraz w specyficznym – w odniesieniu do historii i narodowości. Szczególne znaczenie w kształtowaniu filozoficznej podstawy koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego w ujęciu realizmu, które jest możliwe jedynie w kontekście zgodnego ze stanem faktycznym odczytania istniejącego świata osób i rzeczy, odegrał J. Koźmian. On też nadał pewien styl tego procesu, o czym świadczą dokumenty źródłowe. Także współpraca ze zmartwychwstańcami – ks. Hieronimem Kajsiewiczem i ks. Piotrem Semenem<sup>262</sup> ukierunkowała jego myśl teologiczno-filozoficzną na płaszczyznę realizmu filozoficznego<sup>263</sup>.

W sformułowanej przez św. Tomasza realistycznej teorii rozumienia człowieka, można dokonać odróżnienia tego, co kształtujemy swymi działaniami, od tego, co nie powstaje w wyniku działań ludzkich. Niezależne od ludzkich działań elementy strukturalne człowieka to stworzone przez Boga istnienie człowieka i jego istota ustrukturowana w duszę i ciało, a przez to istnienie aktualizowana oraz inne elementy. Realistyczne poznanie i rozumienie będące wskazywaniem na przyczyny, powodujące istnienie i istotę skutku prowadzi do poznawania realności człowieka. Wychodząc od istnienia człowieka identyfikujemy kolejno współstanowiące go elementy strukturalne i jasno określamy, które z nich podlegają naszemu wychowującemu je wpływowi<sup>264</sup>.

M. Gogacz zwraca uwagę na szczególne aspekty, wskazując, że „Istnienie i istota człowieka nie podlegają wpływowi naszych działań. Nie podlegają temu wpływowi także przejawy istnienia. Jednak relacje istnieniowe, wyzwalone przez przejawy istnienia, już podlegają w swej warstwie istotowej oddziaływaniu innych osób. Mogą bowiem być chronione i utrwalane. Podobnie dusza i ciało w stanowiących je elementach strukturalnych nie podlegają wpływowi naszych działań. Jednak przejawiające duszę władze, takie jak intelekt i wola, mogą być przez nas przy pomocy innych osób i kultury usprawniane i doskonalone.

<sup>262</sup> Por. F. Gabryl, *Polska filozofia religijna w XIX wieku*, Warszawa 1914, t. 2, s. 205–235.

<sup>263</sup> Por. M. Opiela, *Zespolenie idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną dla rozwoju rodzimej koncepcji wczesnej edukacji*, Polska Myśl Pedagogiczna, 2015 t. 1, nr 1, s. 153–154.

<sup>264</sup> Por. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 12–16.

Podlega też naszemu wpływowi wsparta na intelekcie relacja poznania oraz wsparta na woli relacja decyzji. W obszarze ciała tylko wyznaczająca je materia nie podlega wpływowi człowieka. Budujące się na materii zespoły przypadłości zależą od wpływu substancji otaczających. Powodują one właśnie ruch organów fizycznych, ich wzrost, wymiary, jakości, a ponadto prawidłowe funkcjonowanie, jeżeli są to zmysłowe władze poznawcze i pożądarkowe. To wszystko, co w człowieku podlega wpływowi ze strony otaczających go substancji, jest zarazem przedmiotem wychowania – terenem działań pedagogicznych<sup>265</sup>.

M. Krąpiec, rozważając człowieka jako osobę, za punkt wyjścia przyjmuje „fakt ludzki” widziany z zewnątrz i od wewnątrz, w doświadczeniu ludzkiego działania, w którym jawi się „ja” jako podmiot. Racją bytu, jego działania jest dusza, jako forma, organizatorka materii dla bycia ludzkim ciałem. Jest ona bytem w sobie istniejącym, niezłożonym, stworzonym bezpośrednio przez Boga, ale zdolna do działania tylko poprzez ludzkie ciało. Dusza, która istnieje sama w sobie jako podmiocie, jest zarazem formą materii do bycia ludzkim ciałem, poprzez które ona jedynie, jako źródło życia, może działać i dojść do samoświadomości, kim jest człowiek. Dlatego struktura bytowa człowieka jest czymś wyjątkowym w całej naturze-przyrodzie i nie może być zredukowana do jednej strony swego bytowania. Człowiek jest kimś, wyróżnia go poznanie rozwijające się wraz z rozwojem organizmu i wynikające z niego działanie w wymiarze duchowym i materialnym, w porządku zmysłowym i intelektualnym prowadzącym do rozumienia rzeczy. W procesie ludzkiego poznania człowiek tworzy sobie pojęcia rzeczy, ukazuje się rola języka jako systemu znaków umownych, sfera sensów – pojęć i sądów, które pomagają wniknąć w samą naturę ludzką<sup>266</sup>.

Środowiskiem naturalnym dla człowieka jest nie tylko przyroda, ale także świat kultury czy cywilizacji. Jest to rzeczywistość nieustannie tworzona przez człowieka na drodze jego osobowych przeżyć i działań, indywidualnych i społecznych. Dziedzina kultury ma źródło w ludzkim duchu i jest użytkowana z jego racji. Duch ludzki jako jedyny może odczytać treść, przeznaczenie i sposób użytkowania tego, co przez człowieka i dla człowieka zostało uczynione. Wszelkie dzieła kulturowe człowieka są organizowaniem materii według praw ducha, a więc rozumu, miłości i wolności. Obok dziedziny nauki, religii i twórczości istotnym składnikiem kultury jest postępowanie moralne człowieka. Można i należy wychować człowieka i pomagać mu w rozumieniu świata osób i rzeczy, w czym zasadniczą rolę wychowawczą i nauczycielską spełnia społeczność – rodzina, wspólnota religijna, państwo. Decydującym zawsze jednak pozostaje ludzkie sumienie, w którym człowiek podejmuje osąd i decyzję wyboru dobra

<sup>265</sup> Tamże, s. 15.

<sup>266</sup> Por. M. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, Lublin 2005, s. 14–41.

lub zła<sup>267</sup>. Osoba, mimo iż stanowi zupełny „świat w sobie”, nie może rozwinąć się ani zrealizować swych potencjalności i usprawnień bez współdziałania z innymi, we wspólnocie dla innych, co pozwala być sobą<sup>268</sup>.

Człowiek żyje w perspektywie śmierci ciała, ale także w perspektywie wiecznego szczęścia duszy, które w pragnieniu szczęścia wybiera, dążąc do poznania Boga i wypełnienia Jego woli w swym życiu. Jest to owoc aktów chcenia – miłości, sprzężone ze świadomą i wolną ludzką decyzją. Poprzez proces integralnego wychowania, samowychowania i formacji osoba ma prawo zdobywać zdolność wyboru w ciągłej konfrontacji dobra konkretnego z dobrem nieskończonym, dobra ze złem, prawdy z kłamstwem<sup>269</sup>. Najważniejszy moment w ludzkim życiu dotyczy zawsze aktu decyzji, w której człowiek staje się źródłem działania. Akt decyzji jest bytem moralnym, który angażuje porządek poznawczy i pożądanycy osoby, czyni ją bytem realnie działającym. Decyzja jest właściwa każdemu człowiekowi, istotny jest w niej wolny wybór takiego praktycznego sądu, przez który sam determinuje siebie do działania<sup>270</sup>.

Dzięki swej uniwersalności filozofia i religia przedstawiają prawdę o człowieku i jego życiu w ogóle, dając odpowiedź na najważniejsze dla człowieka pytania: Kim jest? Skąd przychodzi? Dokąd zmierza? Jaki sens ma jego życie? Ten wymiar indywidualny ma niezwykle ważne znaczenie w kontekście współczesnych wynaturzeń z absurdalnym poszukiwaniem standardów równości, równouprawnień itp. Wskazuje bowiem na podstawową zasadę równości wynikającą ze specyfiki wspólnej wszystkim ludzkiej natury. Istotne jest tutaj niepodzielne spojrzenie filozofii i religii, które szuka tego, co wspólne wszystkim ludziom – istoty człowieczeństwa, uwzględniając relacje osobowe: człowiek–Bóg i człowiek–człowiek. Odpowiedzią na postawione wyżej pytania w tej perspektywie jest biblijna koncepcja człowieka.

Na tej podstawie Bojanowski zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi wychowania człowieka. Analizując człowieka i jego naturę w kontekście wychowania opierał się na Objawieniu oraz aktualnym stanie wiedzy filozoficznej i pedagogicznej. Jego dociekania teoretyczne możemy głębiej zrozumieć, odczytując je poprzez współczesne syntezy filozoficzne, by w ich świetle odczytywać idee pedagogiczne Bojanowskiego, czyniąc z nich podstawy współczesnej pedagogiki przedszkolnej i realizowanej na jej podstawie pedagogii. Jej wykorzystanie współcześnie wymaga kontynuacji namysłu nad religijno-filozoficznymi podstawami, a szczególnie przyjętej antropologii. Chodzi o to, by dokonując zmian adaptacyjnych czynić to we właściwym tej koncepcji edukacji obszarze

<sup>267</sup> Por. tamże, s. 41–60.

<sup>268</sup> Por. tamże, s. 74.

<sup>269</sup> Godna uwagi jest praca W. Chudego, *Filozofia kłamstwa*, Wyd. Wolumen, Warszawa 2003.

<sup>270</sup> Por. M. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, s. 74–85.

zmienności, nie ingerując w to, co niezienne i wpływom wychowawczym nie podlega, a w konsekwencji zachować jej tożsamość. Zawiera się ona w chrześcijańskim personalizmie.

S. Kowalczyk, podsumowując analizę współczesnego polskiego personalizmu, daje również odpowiedź na postawione wyżej pytania o istotę człowieka i jego wychowania: „W interpretacji myśli chrześcijańskiej człowiek jest rzeczywistością substancjalno-osobową. Nie jest więc rezultatem społecznych relacji względnie zespołem aktów poznawczych i przeżyć emocjonalnych, lecz bytem strukturalnie i funkcjonalnie autonomicznym. Jest kimś, a nie czymś, jest podmiotem praw i obowiązków. Człowiek to nie tylko indywidualny egzemplarz gatunku *homo sapiens*, ale niepowtarzalna w swej specyfice osoba. Osoba to wszechświat o naturze duchowej, obdarzony wolnością i stanowiący tym samym całość niezależną wobec świata. Psychiczno-umysłowa transcendencja człowieka wobec świata zewnętrznego nie wyklucza oczywiście jego powiązań z kosmosem i społeczeństwem”<sup>271</sup>.

Daje również wskazania co do podstaw określających konieczność, granice i możliwości wychowania człowieka, kwestii jego podmiotowości, wolności i odpowiedzialności w relacjach i w wychowaniu. „Choć człowiek jest bytem integralnym i autonomicznym, to jest zarazem jedynie bytem potencjalnym oraz skończonym, wymagającym ciągłego rozwoju i aktualizacji. Personalizm chrześcijański uznaje potrzebę finalizacji osoby ludzkiej, co dokonuje się poprzez jej aktywność zewnętrzną i wewnętrzną. Autorealizacja człowieka-osoby wymaga życia społecznego, ponieważ wiele wartości – warunkujących pełny rozwój bytu ludzkiego – można realizować wyłącznie we współdziałaniu interpersonalnym. Dynamika człowieka jest wielokierunkowa; manualna i umysłowa, poznawczo-naukowa, artystyczna i etyczna, kontemplatywna i kreatywna, indywidualna oraz zespołowa. Dynamizm jest wpisany w ludzką naturę, korespondując z jej atrybutami: rozumnością i wolnością. Najczęściej jest to dynamizm nakierowany ku społeczności. Człowiek jest bytem – ku – drugiemu i bytem – dla – drugiego. Ontologiczna integralność osoby ludzkiej koegzystuje z faktem, iż tak biologicznie, jak i psychicznie potrzebuje ona społeczności dla pełni swego rozwoju”<sup>272</sup>.

W tym kontekście staje się zrozumiałe, jak Bojanowski z wielkim respektem dla godności człowieka, który rodzi się z pełnym potencjałem duchowym i cielesnym, wskazuje na prawdę o ustawicznym stawianiu się człowieka na jego życiowej drodze. Jej początek w sposób oczywisty związany jest z rzeczywistością wychowania, od którego zależy pełny rozwój, zgodnie z jego naturą, i doskonałość duchowa. Sformułował to przekonanie w stwierdzeniu: „najwyż-

<sup>271</sup> Por. S. Kowalczyk, *Z refleksji nad człowiekiem...*, s. 129–130.

<sup>272</sup> Tamże, s. 130.



szym celem wychowania jest: aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi<sup>273</sup>. Prowadzenie dziecka w procesie integralnego wychowania do takiego celu następuje przez rozbudzanie jego duchowości. Dokonuje się to najpełniej poprzez prowadzenie dziecka do osobistego spotkania z Chrystusem, do którego należy je przygotować, wspierając jego integralny rozwój i organizując właściwe warunki. Troszcząc się o pełny rozwój dziecka na tyle poruszyć głębię jego osoby, by na trwałe stało się zdolnym do rozwojowej zmiany, nie przestając być sobą, ale ustawicznie wzbogacając własną osobowość. Wiedział, że od właściwego rozwoju i ukształtowania naturalnego wyposażenia dziecka zależny jest kształt całego jego życia w wymiarze doczesnym i wiecznym. Ważne jest, by wiedzieć, kim jest człowiek – że jest bytem osobowym, rozumnym, wolnym, przyporządkowanym życiu wiecznemu w Bogu. Temu towarzyszy również określona i od odpowiedzi na to pytanie zależna, koncepcja edukacji.

Bojanowski starał się zrozumieć rzeczywistość człowieka w odniesieniu do religii i filozofii. Jego wiedza, doświadczenie i intuicje znajdują werbalizację wspólnie i mają swoje implikacje w kontynuacji praktycznej działalności wychowawczej. Wizja człowieka, jego życia i działania w tej pełnej perspektywie przekraczającej doczesność, jest zbieżna z koncepcją osoby ludzkiej św. Tomasza z Akwinu, sformułowanej przez o. A. Krąpca. Człowiek nieustannie dojrzewa do pełni człowieczeństwa (stąd uprawa, *paideia*). Jest otwarty na ustawiczny rozwój, co pozwala mu na coraz pełniejsze wyrażanie swojej istoty. Osobowy wymiar człowieka przejawia się we właściwych mu działaniach. Jako osoba realizuje się poprzez swoją wolność i miłość, następuje integralne urzeczywistnianie się człowieka jako osoby i otwarcie się na nowe cele. Celem wychowania jest uzdolnienie wychowanek jako podmiotu do przejścia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju<sup>274</sup>.

Człowiek zrodzony w czasie, żyje na wieczność. Stąd każde działanie dla jego dobra ma sens i wartość, a to, co dobrego on czyni, zostaje w nim na zawsze. Bojanowski postrzega człowieka w kontekście osób, w społeczności osobowej, a nie instrumentalnej. Osadzając swoją antropologię w chrześcijańskiej koncepcji człowieka uniknął błędów pozytywistycznych koncepcji naukowych, prowadzących człowieka do rzeczywistości instrumentalnej. Ważny tu jest jeszcze wymiar istnienia. M. Gogacza definicja człowieka: „człowiek jest bytem jednostkowym, duchowo-cieleśnym, podmiotującym relacje wyznaczone przez właściwości, które on posiada ze względu na swe istnienie i ze względu na swą

<sup>273</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 251.

<sup>274</sup> Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek podmiotem wychowania*, w: *Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2005, s. 11–13.

istotę<sup>275</sup>. W definicji tej znajdujemy całe bogactwo celów wychowania, które winny objąć właśnie wymienione elementy bytu (pryncypia) i władze człowieka.

Człowiek jest bytem jednym; jest tym, kto działa. Wszystko w nim jest dobre i powinno być dobre, o ile jest ludzkie, czyli podporządkowane rozumowi. Człowiek, w odróżnieniu od innych bytów, jest zdolny używać rozumu, może poznawać, rozumieć. Panowanie rozumu winno dotyczyć wszelkiego sposobu ludzkiego działania. Sensem bycia człowiekiem i jego życia jest harmonia wprowadzona przez rozum, chociaż człowiek jest bytem rozdartym, to jego zadaniem jest wprowadzanie harmonii i budowanie jedności. Realizacja tego zadania wymaga usprawnienia człowieka, ludzkiego działania, polega na byciu autentycznie sobą, autentycznie ludzkim, czyli używaniu rozumu. Zagadnienie etyki i usprawnień ludzkiego działania, to zagadnienia odwieczne ludzkie, których nie można pomijać. To jest dorobek ludzkości i jej zreflektowanej kultury, z którego wciąż możemy i powinniśmy korzystać. Dlatego sięgamy momentów biblijnych, filozoficznych dotyczących etyki, uszlachetnienia człowieka w jego władzach – rozumu, woli, uczuć poządlwych i popędliwych. To w tradycji wiąże się z cnotami, sprawnościami intelektu i cnotami woli. Człowiek jest osobą ludzką, nie tylko indywiduum, byt który przekracza przestrzeń i czas, jest zdolny do osiągnięcia wszechprzestrzeni, prognozowania i układania sobie warunków na przyszłość, przekracza materię i przestrzeń. Może się ustawicznie doskonalić, nie spełnia się jednak w żadnym czasie, ale w wieczności<sup>276</sup>. U podstaw pojmowania człowieka jako osoby leży fakt istnienia duszy bezpośrednio stworzonej przez Boga, gdyż istnienie osobowe przekracza wszelkie siły natury. Fakt stworzenia duszy w materii ludzkiego ciała stoi u podstaw rozumienia ludzkiej osoby i jej naturalnej godności, która wzrasta wraz z ludzką osobową działalnością<sup>277</sup>.

Obraz człowieka akceptowany w codziennym życiu społecznym jest w dużej mierze dziedzictwem chrześcijańskiej wizji świata i człowieka, zgodny z biblijną wizją człowieczeństwa. Tak więc uznaje się powszechnie, że sam człowiek jest szczególnie wyróżniony w całej przyrodzie. Transcendencja człowieka nad przyrodą przejawia się przede wszystkim w charakterze ludzkiego poznania intelektualnego, w naturze wolitywnego działania, w twórczości i wolnych aktach decyzyjnych, stojących u podstaw życia moralnego, charakterystycznego jedynie dla gatunku ludzkiego. Jeśli się przyjmie taki obraz człowieka, stają się zrozumiałe instytucje społeczne, takie jak szkoły, szpitale, sądownictwo, więzienie. Wszystko to sponuje transcendencję człowieka wobec przyrody i wobec

<sup>275</sup> M. Gogacz, *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Pallottinum, Warszawa 1991, s. 5.

<sup>276</sup> Zob. tamże, s. 6-7.

<sup>277</sup> Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, s.114-119.

samego siebie; suponuje wolność i niezdeteminowanie, gdyż w przeciwnym wypadku nie mogłaby zaistnieć odpowiedzialność człowieka za swoje czyny<sup>278</sup>.

Prawda o człowieku domaga się odkrycia, poznania i rozumienia, a nie tworzenia. Człowiek i prawda o nim jest faktem, czyli rzeczywistością obiektywnie istniejącą. Z Objawienia wiemy, że człowiek jest stworzony przez Boga na Jego obraz i podobieństwo. Tą prawdą Bojanowski kierował się we własnym życiu i osobistym rozwoju, prowadząc pogłębioną refleksję o wychowaniu w ogóle.

Uniwersalność filozofii i religii pozwala także spojrzeć na istotne dla ludzkości zjawiska i procesy ponad właściwymi danym narodom i społecznościami problemami i potrzebami wynikającymi z ich specyficznej sytuacji w danym momencie historii. W tym wymiarze Bojanowski analizował dzieje rozwoju cywilizacji ludzkiej w kontekście dziejów wychowania. Wskazał na konieczność i niewątpliwie dobrodziejstwa postępu i dorobku pokoleń, ale zidentyfikował również jego zgubne skutki i ich przyczyny. W jego rozumieniu wynikają one z zachwiania harmonii wpisanej w stworzenie przez Stwórcę, spowodowane chęcią zawłaszczenia sobie przez człowieka władzy nad światem i kreowania rzeczywistości niezależnej od Boga. Wiąże się to z ubóstwieniem ciała, rozumu, czy wolności, co prowadzi do odrzucenia zależności od Boga i Jego praw. Zawsze jednak w dziejach ludzkości obracało się to przeciw człowiekowi i jego dobru, prowadziło do upadku moralnego i zachwiania podstaw życia społecznego. Bojanowski przedstawił to obrazowo: „Oto im bardziej plemię ludzkie rozmnożone, mianowicie w krajach zachodu, w rojowiskach swoich piąć się zaczęło do wysokich złotych owoców tego świata, spychało jednych, aby na ich głowach stawać i tworzyły się warstwy, jak owe wielkie piramidy, wieże Babel u spodu rozległe, natłokiem wyższych warstw prężone, u wierzchołków tego składu społecznego szczupłe, swobodne, na barkach niższych warstw zawisające. A w onych nadolnych pokładach był głód i zgrzytanie zębów, niekiedy złowrogie od spodu wstrząśnienia, a w górze spożywanie słodkich owoców. Ale też zadatki błogich i wysokich przeznaczeń jawią się najczęściej w głębokich niedolach”<sup>279</sup>.

Dlatego nie w postępie cywilizacji upatrywał on możliwości odrodzenia człowieka i ludzkości, lecz w postępie duchowym, który rządzi się odmiennymi prawami. Polega na przemieniającym powracaniu do tego, co podstawowe i właściwe naturze człowieka, lecz na miarę tego, do czego ludzkość doszła już w swym rozwoju na danym etapie dziejów. Chodzi tu o harmonię między ciałem i duchem, między doczesnym i nadprzyrodzonym wymiarem ludzkiego życia i działania według wzoru, jaki odkrywamy w osobie Jezusa Chrystusa. I tu znajduje uzasadnienie – dlaczego chrystocentryzm, a nie antropocentryzm.

<sup>278</sup> Por. tamże, s. 51–61.

<sup>279</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 609–610.

## 2. Dlaczego wychowywać? Znaczenie wczesnej edukacji dla rozwoju i życia człowieka

Zgodnie z przyjętą koncepcją człowieka i wiedzą o nim jako osobie, rodzice i wychowawcy rozpoznają kim jest dziecko oraz do czego jest ono w swej bytowej strukturze zdolne, i czego potrzebuje, by zaktualizować cały swój potencjał. Tu należy bowiem szukać najpierw odpowiedzi na pytanie dlaczego wychowywać? „Osoba jest przede wszystkim podmiotem zdolnym do wyłaniania z siebie autonomicznych działań, zdolnym do samoorganizowania różnych typów czynności. Zauważmy to określenie: podmiot zdolny do..., gdyż to stanowi wskazówkę dla odpowiedzialnej działalności wychowawczej. Wychowanie ma owe zdolności, w sensie możliwości, pomóc zaktualizować”<sup>280</sup>.

Fizyczny rozwój człowieka włączony w proces wychowania powinien dokonywać się zgodnie z naturą i właściwą tej sferze życia człowieka funkcją w całym życiu i działaniu osoby. Ma on zarówno bezpośredni, jak i pośredni wpływ na zachowanie się dziecka. Rozwój bezpośredni decyduje o tym, co dziecko może robić. Natomiast pośredni wpływa na postawy dziecka w stosunku do siebie samego i innych, a to znajduje odzwierciedlenie w sposobie przystosowania się dziecka do życia i działania w danej społeczności. Stanowi on ważną podstawę dla rozwoju duchowego. Właściwe podejście do realizacji procesu wychowania wymaga zrozumienia jego wielorakich uwarunkowań. Jest ono sposobem wprowadzenia dziecka w świat kultury. Analizując to zagadnienie musimy sobie zdać sprawę, w jakiej kulturze żyjemy i w jaką kulturę mamy wprowadzić dziecko. Małe dzieci potrzebują dorosłych, którzy pomogą im zrozumieć ich własne doświadczenia. Pewne pojęcia i sposoby rozumienia tych doświadczeń kształtują się jeszcze przed pójściem do przedszkola, bo dziecko wprowadza w świat pierwsza komórka społeczna, jaką jest rodzina.

M. Krąpiec ukazuje obraz tego procesu, zbieżny z pojmowaniem go przez Bojanowskiego, odwołując się do macierzyńskiego wymiaru wychowawczej relacji dziecka i dorosłych. Mówi, że „człowiek żyje w potrójnym łonie: najpierw w łonie matki. Tu organizuje sobie ciało i od pierwszego momentu już jest człowiekiem. Te same czynności biologiczne, które przejawiają się w pierwszej komórce, będą trwały aż do śmierci w sposób niezwykle konsekwentny. Drugie łono to świat, łono społeczne, które zaczyna się w rodzinie, w nim organizujemy sobie ducha. Człowiek nie rozwinąłby ducha, gdyby mama, tata czy rodzeństwo nie mówili do niego. Tak wyzwala się ducha. Poszerza się ono z rodziny na szkołę, ze szkoły na organizacje, z organizacji na naród, państwo, na Kościół. Ale wszystko: i rodzina, i szkoła, i naród, i państwo, i Kościół jest dla

<sup>280</sup> A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy wychowania...*, s. 16–17.

człowieka, aby mu pomóc i uszlachetnić go, a nie upodlić. I dlatego ogromnie ważna jest dobra rodzina, kochający się rodzice. Z rzeczywistości świata czerpie elementy kultury, z rzeczywistości stworzonej przez Boga czerpie wartości, które musi zagospodarować. Każde nowe poznanie rodzi nowe pytania, nowe problemy i chociaż całe życie jest poszukiwaniem, ale żeby zrozumieć trzeba sięgnąć do źródła rzeczywistości, która jest w Bogu. Nauczyciel jest kontynuatorem rodziców w wychowaniu dziecka. Po rodzicach właściwie najważniejszy w życiu człowieka jest nauczyciel. Nauczyciel jest tym najwyższym tytułem, jakim można człowieka obdarzyć. Nauczyciel stanowi jakby najwyższy stopień człowieczeństwa, dlatego że ma on pomóc drugiemu być człowiekiem, a nie tylko narzędziem. Dziecko jest bytem osobowym żyjącym na wiečność, to co zacerpnie od nauczyciela niesie ze sobą na zawsze.

Człowiek jest bytem wolnym, to wolność do czynienia dobra. Wolność odpowiedzialna, istotnym zadaniem nauczania, wszędzie, na każdym etapie jest wychowanie drugiego i siebie też do odpowiedzialnych decyzji, racjonalnych, dobrych i pięknych. Za czyny płynące z decyzji podejmujemy odpowiedzialność wobec siebie, społeczeństwa i Boga. Tylko decyzja odpowiedzialna jest celem wychowania człowieka, czyni człowiekiem szlachetnym. Mając to wszystko na uwadze, można ukazać, jaka powinna być szkoła, która ma być miejscem formowania człowieka<sup>281</sup>.

Dociekania Bojanowskiego dotyczące człowieka i jego natury rozwijały się na bazie jego troski o poznanie i zrozumienie zarówno jego istoty, jak i odpowiedniego wprowadzenia młodego pokolenia w świat, w którym zagrożenia dla pełnego rozwoju cielesno-duchowego nie tkwiły w naturze i jej żywiołach, ale w wytworach ludzkiego rozumu i cywilizacji. Podzielał zdanie sobie współczesnych myślicieli, pedagogów, że istotą wychowania człowieka jest umiejętna pomoc w kształtowaniu jego sfery duchowej, a szczególnie w wychowaniu moralnym, opartym na wartościach odkrywanych w religii, naturze i historii oraz w tych samych wymiarach urzeczywistnianych. Zdawał sobie sprawę z tego, że „im groźniej terazniejsze stosunki społeczne zachwiewają się z braku podstawy moralnej, tym żywotniejszym staje się zadaniem ludzkości sprawa wychowania. Za nią mnogie już podnosiły się głosy. Pestalozzi, który tej sprawie całkiem się poświęcił, nie widział innego wybawienia dla upadłej ludzkości, jak jedynie tylko we wychowaniu i na tej tylko drodze spodziewał się odrodzenia”<sup>282</sup>.

<sup>281</sup> Krąpiec, *Wprowadzić dziecko w świat kultury* Tekst referatu wygłoszonego na V Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli i Wychowawców pt. *Szkoła wobec rozwoju dziecka – od dzieciństwa do dojrzałości*, zorganizowanej przez Fundację *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej (Lublin, 11 III 2006). <http://cywilizacja.ien.pl/?id=465>

<sup>282</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 237.

Poszukiwania drogi realizacji tak ważnego społecznie zadania prowadził w szerokim kontekście, według przekonania, że problemy społeczne rodzą się w równie rozległych przyczynach. Ubolewał nad dającą się już wtedy zauważać fragmentaryzacją i laicyzacją życia, do czego niewątpliwie przyczyniały się wpływy racjonalizmu, sekularyzmu, rozwój nauk empirycznych. Podobnie jak dziś, proporcjonalnie były rozpowszechniane w ówczesnych formach propagandowych sfer wyższych, rzekomo postępowych. Demaskował ich destrukcyjny, nieprzyjazny naturze ludzkiej, wpływ na właściwy rozwój zarówno jednostek, jak i wspólnoty ludzkiej. Wskazywał również na pozytywny wymiar istniejących różnic między narodami, kulturami, które mogą stawać się pomocą we wzajemnej wymianie wartości.

„Od wschodu na szerokich i pustych płaszczyznach, kędy świat starożytny nie był się rozszerzył – ostatnia nawała ludów rozpostarła się po równi jednorodnej, jęła się roli i spokojnie żyzne dziedziczyła łany. Stąd ich łagodność, cichość, wojna potrzebą nazwana, bo z konieczności tylko odpornie prowadzona, stąd szczodrość, z obfitości ziemi, stąd przywiązanie do zagrod, z którymi byt ich złączony, stąd religijność, bo zawisłość ciągła od Opatrzności, stąd ustawiczny wpływ niewidomego świata, na świat widomy. Tam zaś na zachodzie odwrotnie; różnorodność staje się pobudką ustawicznych starć i wojen. Niebezpieczeństwo spokojnego uprawiania roli i jej skąpość gromadzi coraz bardziej ludy w grody, miasta, aby łatwiejszą stawić obronę. – W ścisku ludności rodzi się przemysł, spuszcza się na siebie, na rozum, tępieje zwiśłość od Opatrzności – serce się ścieśnia – samolubstwo i pycha wzrastają, stany jedne nad drugimi się wznoszą. – Wszystko to piętrzy, grupuje się w kamieniczne miasta, w zamki wyniosłe, jak szeregi skał tamtejszych, jak stany jedne nad drugimi napiętrzone. Wszelkie zasoby, jakimi dotąd ludzkość się syciła, zmelte, spożyte i strawione, i przy nikłych światelkach rozumu, w owej pomroce zimowej, na rozlicznych warsztatach wysnute kłębki mózgow prawie do ostatka. Czczność i głód jakoby na wielkim przednówku – łaknienie nowych darów Bożych, zaczyna się z ucisku nadolnego odzywać”<sup>283</sup>.

Zdaje się, że we współczesności człowiek często dochodzi do owego głodu Transcendencji. Tylko dokonuje się to z tą różnicą, że nie jest to łaknienie nowych darów Bożych, ale zaspokojenia go szuka w oderwaniu od doświadczenia dziejów, sięgając do tego, co prymitywne – magia, zabobony, albo tylko tego, co wskazuje „szkiełko i oko”. Widoczna jest jeszcze jedna tendencja, którą jest ucieczka od kultury w prymitywne formy kultury upozorowanej, amerykанизacji, traktowania płci i ciała oparte na przyjemności płynącej z konsumpcji, posiadania i tożsamości „zamkniętej w szafie” czy innych ukazywanych przez Z. Melosika problemów współczesnej kultury. Postuluje on podjęcie badania,

<sup>283</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. II, s. 107–108.

„w jaki sposób młodzież konstruuje poczucie sensu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych, przy odrzuceniu przekonania, że istnieje jakiegokolwiek ‘niedwuznaczne, odwieczne prawdziwe stanowisko’ (ważna byłaby w tym kontekście próba zrozumienia ‘mikrozwycajów’ codziennego życia młodzieży)”<sup>284</sup>. Wciąż aktualne pozostaje wskazanie Bojanowskiego, że rozwiązywanie problemów z tym związanych powinno rozpocząć się od wczesnego wychowania dzieci. Inaczej w wieku dojrzewania nie będzie fundamentu, na którym młody człowiek będzie mógł budować własny pogląd na świat i stawić opór narzucającym się stylom kulturowym. W rezultacie nie będzie zdolny w wolności wybierać, lecz będzie bezkrytycznie wszystko przyjmował, naiwnie wierząc, że zachowuje swoje prawa i sam kreuje rzeczywistość. Jednak tak naprawdę będzie niewolnikiem własnych instynktów i egoistycznych pragnień oraz zewnętrznych manipulacji – reklamy, konsumpcji itd.

Szczególnie ważny staje się integralny rozwój dziecka ku celom najwyższym wspierany autorytetem wychowawców będących osobowym symbolem przekazywanych wartości. Chodzi zatem o pedagogikę wartości, a nie pedagogikę potrzeb. F. Schleiermacher dokonał w swoich odczytach pedagogicznych w 1826 roku naturalnego rozróżnienia trzech rodzajów oddziaływania wychowawcy na dziecko: pobudzanie czy wymaganie, wspieranie, przeciwdziałanie. Uzasadnienie wymagań i ograniczeń może pochodzić jedynie z obszaru absolutnych wartości, które leżą poza osobistymi wymaganiami odnośnej osoby. Te wartości są o wiele bardziej ponadczasowe i mogą w toku dziejów objawiać się co najwyżej w różnym stopniu, ale zawsze istnieją i nie podlegają kryzysom. Takie podstawowe wartości są prawdziwe, dobre, piękne i święte. To są podstawy, które dopiero dają wychowawcy prawo, aby trwale wpływał na zachowanie dziecka, nie myląc norm społecznych z wartościami absolutnymi<sup>285</sup>.

W określaniu podstaw antropologicznych rozwoju i wychowania, ich rozumienia dzisiaj stajemy wobec wyzwań postmodernizmu, którego pojęcie definiuje się na różne sposoby, m.in. jako: „Głoszenie naturalistycznej koncepcji człowieka, podkreślającej tylko jego wymiar cielesny i skrajnie pojmowaną wolność, nieskrępowaną jakimikolwiek przykazaniami i etycznymi nakazami czy zakazami, jako wolność od wszystkiego i do wszystkiego. Głoszenie przy tym tzw. tolerancji pozytywnej, tzn. zakazującej ogłaszania za prawdziwe jakichkolwiek stałych i obowiązujących poglądów religijnych, światopoglądowych, społecznych, politycznych i innych; a jednocześnie zobowiązującej do

<sup>284</sup> Por. Z. Melosik, *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii praktyki*, w: *Norwe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001, s. 22–29.

<sup>285</sup> Por. A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 83–89.

akceptacji wszelkich odmiennych od naszych postaw, zachowań, przekonań, wartościowań<sup>286</sup>.

Współcześnie wobec moralnego chaosu daje się coraz wyraźniej słyszeć wołanie o konieczność odrodzenia wychowania, jego renesansu, który miałby być odrodzeniem, czyli powrotem do jakiegoś początku czy nowym rozkwitem<sup>287</sup>. B. Śliwerski, odnosząc się do N. Postmana, wskazuje, że „upomina się on dzisiaj o Boga w szkolnej edukacji dlatego, że jego zdaniem zajmuje On swoje poczesne miejsce jedynie w szkołach wyznaniowych. Tymczasem należy wprowadzić do szkół publicznych idee i wartości transcendentne, duchowe, które nadawałyby uczeniu się odpowiedni sens i jasność. Innymi słowy, nie żąda on przywrócenia oświacie publicznej wymiaru *stricte* religijnego, na bazie tradycji judeochrześcijańskiej, ale upomina się o wprowadzenie do niej jakiejś wielkiej opowieści, metanarracji jako synonimu Boga. Nie ma to być jakakolwiek opowieść, ale taka właśnie, która nawiązywałaby do swoich źródeł i kreowała zarazem uczniom wizję przyszłości. Ma to być opowieść bazująca na ideałach, określająca zasady współżycia, tworząca autorytety i – co najważniejsze – przekazująca poczucie ciągłości i świadomości celu<sup>288</sup>. J. Kostkiewicz natomiast w tym kontekście sięga do koncepcji pedagogiki katolickiej, szczególnie ze względu na integralny stosunek do osoby wychowanka i na pewność, że każda katolicka koncepcja wychowania jest zarazem chrześcijańska i personalistyczna. Uważa, „że współcześnie zasługują one na renesans. Dzisiaj, w dobie powszechnej bezradności wychowawców, mogą stać się impulsem wzmagającym skuteczność wychowania<sup>289</sup>. Nie ulega wątpliwości, że obecnie potrzebna jest lepsza jakość wychowania, kiedy intensyfikacja wysiłków pedagogicznych, reform i związanych z nimi wydatków finansowych, nie przynosi pożądanych sukcesów wychowawczych. Zwraca się uwagę na konieczność rewizji obszaru celów i środków wychowania oraz wychowawców i ich postaw etycznych<sup>290</sup>. Jednak punktem wyjścia dla tworzenia celów wychowania jest koncepcja osoby ludzkiej, jej życia i działania w świecie.

W tym kontekście myśl pedagogiczna Bojanowskiego i metoda poznawania rzeczywistości człowieka, jego życia, rozwoju, wychowania, relacji i działania w odniesieniu do celu i sensu życia nie straciła na aktualności. Jej istota bowiem oparta jest na uniwersalnych zasadach antropologii chrześcijańskiej,

<sup>286</sup> S. Wielgus, *Postmodernizm*, w: R. Czekalski (red.), *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001, s. 35.

<sup>287</sup> Por. S. Wielgus, *O odrodzenie wychowania*, w: R. Czekalski (red.), *Katecheza wobec wyzwań...*, s. 49–50.

<sup>288</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls, Kraków 2009, s. 95.

<sup>289</sup> Por. J. Kostkiewicz, *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, Kraków 2011, s. 14–15.

<sup>290</sup> Por. S. Wielgus, *O odrodzenie wychowania*, s. 50–52.



której osiągnięcia współczesne są dzisiaj najlepszą podstawą do realizacji idei pedagogicznych Bojanowskiego. Tomiści, fenomenologowie i egzystencjaliści wypuklają powiązanie problematyki sensu życia z osobowym statusem człowieka. Każdy antropologiczny redukcjonizm (biologiczny, ekonomiczny) faktycznie niszczy poczucie sensu życia<sup>291</sup>. Zatem powrót do podstawowych i niezmiennych prawd i wartości religijno-filozoficznych, uwzględnianie dobrodziejstwa ludzkości odkrywanych i wartościowanych w dziejach wychowania są jedną z pewnych dróg budowania teorii i praktyki wychowania integralnego.

Wolność jest tworzeniem dobra w sposób odpowiedzialny. Tolerancja dotyczy zawsze ludzkiego działania, różnych sposobów wykonywania dobra. Nie może być tolerancji dla zła i błędu. Zło bowiem dotyczy tego, co moralne, zaś fałsz dotyczy poznania. To co się dzieje w nas i wokół nas nigdy nie jest bez wpływu na nas.

Bojanowski wierzył głęboko, że człowiek został stworzony z miłości przez Boga na Jego obraz i podobieństwo, a przez grzech utracił harmonię, jaką Bóg go obdarzył, a obecność grzechu zaciemnia jego pierwotną niewinność, prostotę. To utrudnia człowiekowi zrozumienie Bożego orędzia, a odczytanie go przestaje być prostą rzeczywistością objawienia i łaski, a staje się odtąd przedmiotem trudnego wysiłku, powierzonego człowiekowi. Stąd oczywiste jest, że człowiek potrzebuje łaski, potrzebuje wychowania i ciągłego nawracania, które nazwiemy samowychowaniem, aby do tej harmonii z Bogiem i całym stworzeniem zmierzać przez całe życie. Potwierdza to przestroga Jezusa, do której bł. Edmund odnosi w swych dociekaniach na wizję wychowania: „Zaprawdę powiadam wam, jeśli się nie nawrócicie i nie staniecie się jako małe dzieci, nie wnikniecie do Królestwa Niebieskiego”.

Nawrócić się mamy do dziecięcej prostoty – ale jak mędrzec, co prostotą celuje – bez utraty zdobytego światła – bez zaparcia się osiągniętego stanowiska Ducha. Tylko ten duch ma wniknąć w życie i przyrodzić się prostotą dziecięcą. Pogodzenie to znajdziemy u ludu naszego; tam we warstwy najpierwotniejszego usposobienia wsiąkły oraz warstwy następne chrześcijańskiego świata<sup>292</sup>.

Bóg Ojciec nie pozostawia człowieka samemu sobie, lecz prowadząc do zbawienia wychowuje każdą osobę w indywidualnej historii jej życia, każdą wspólnotę i całą ludzkość w jej historii. W Chrście św. obdarza człowieka godnością dziecka Bożego przywracając czystość, której w swym życiu ma strzec, rozwijając w pełni wszystkie swe możliwości, żyjąc w wierze, miłości, prawdzie, wolności. Człowiek, chociaż nosi w sobie obraz Miłości, to jednak, pozostając wolny, nie jest na nią skazany. Chociaż niezmiennie potrzebuje łaski i miłości w jej najgłębszym znaczeniu, może jej nie chcieć, wybierając

<sup>291</sup> Zob. S. Kowalczyk, *Z refleksji nad człowiekiem...*, s. 10.

<sup>292</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. II, s. 65.

namiastki, środki czyniąc celem swego życia, może odrzucić Boga i Jego prawo miłości. Bojanowski nie dyskutuje z tą wolną decyzją człowieka, ale tym którzy wierzą konsekwentnie proponuje drogę rozwoju osoby i odrodzenia narodu, którą jest wychowanie integralne. Wychowanie, w którego centrum jest Chrystus – prawdziwy Bóg i prawdziwy człowiek, wzór tej harmonii, do której w naszym życiu mamy dążyć, łączącej w nas to, co cielesne i co duchowe, „ducha ze zmysłowością”<sup>293</sup> obejmującej wszelkie aspekty człowieka, poczynając od natury po nadprzyrodzoność. Takie wychowanie ma swoją jakość i wymaga odpowiednich warunków dla jego realizacji. Stąd Bojanowski nie tylko budował jego koncepcję teoretyczną, ale stworzył system wychowania.

To, co duchowe jest proste, chociaż niełatwe, ale to właśnie prostota jest właściwą płaszczyzną odniesień osoby w przekraczaniu ograniczeń natury, by ją uszlachetniać zmierzając do wewnętrznego scalenia oraz prawdy w budowanych przez nią relacjach z Bogiem, sobą samą i innymi. Głębokie wycucie Bojanowskiego od innej strony ujmuje dziś w słowa Kościół, dając wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości, zwracając uwagę na prawdę, że ciało odsłania sens życia, miłość Bożą oraz wyraża powołanie do wzajemności, to znaczy do miłości i wzajemnego daru z siebie samego. W chrześcijańskiej wizji człowieka nie ma sprzeczności między duchem i ciałem, ale przynajmniej się ciału szczególną rolę, ponieważ cielesność jest specyficznym sposobem istnienia i działania, właściwym ludzkiemu duchowi. To znaczenie jest najpierw natury antropologicznej: „ciało objawia człowieka”, „wyraża osobę” i jest w ten sposób pierwszym przekazem informacji Boga do człowieka, jakoby pewien pierwotny „sakrament, rozumiany jako znak, który w świecie widzialnym przekazuje tajemnicę niewidzialną, ukrytą w Bogu od wieków”. Drugie znaczenie cielesności ma charakter teologalny: ciało przyczynia się do objawiania Boga i Jego miłości stwórczej, ponieważ wyraża charakter człowieka jako istoty stworzonej, jego uzależnienie od podstawowego daru, którym jest dar miłości. Jest ono świadkiem stworzenia jako podstawowego daru, a więc świadkiem miłości jako źródła, z którego się rodzi sam dar<sup>294</sup>.

Bóg zaprosił człowieka do współpracy w tym dziele i zawierzył mu zadania, które ma wypełnić w swym życiu dla dobra innych i swego szczęścia. Człowiek jest do tego zdolny, bo otrzymał wolność i rozum, może więc Boga poznać i wybrać. Z miłości do człowieka posłał Swego Syna Jezusa Chrystusa, aby naśladować Go w swoim życiu doszedł do pełni swej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej, realizując przykazanie miłości Boga i bliźniego. Polega ona na osiągnięciu wewnętrznej harmonii, która jest efektem integralnego wychowania

<sup>293</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 43.

<sup>294</sup> Por. Kongregacja do spraw wychowania katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, Watykan 1983, nr 22–24.

człowieka. W efekcie będzie on zdolny do budowania rzeczywistości, w której żyje, realizując wartości i przekazując je następnym pokoleniom. Skoro Bóg w swej mądrości sprawił, że człowiek przychodzi na świat jako bezradne dziecko, to znaczy, że dał rodzicom obowiązek troski o jego rozwój i wychowanie. Szczególną zaś rolę ma tu do spełnienia kobieta. Ona spełnia szczególną rolę we wczesnym wychowaniu zarówno jako matka, jak i wychowawczyni w instytucji przedszkolnej. Dlatego powinna być świadoma ważności odpowiedzi na pytanie – dlaczego należy wychowywać? Odpowiedź daje nam psychologia, wskazując na trwałość wczesnego wpływu na postawy i zachowania dziecka, istotne w całym jego życiu. „Po pierwsze, ponieważ uczenie się i doświadczenie odgrywają coraz bardziej dominującą rolę w rozwoju dzieci, można je tak ukierunkować, aby prowadziły do dobrego przystosowania. Zasadniczo zadanie to musi spełniać rodzina, jednakże większe grupy społeczne mogą stanowić środowisko kulturowe, w którym dzieci będą realizowały swoje możliwości. Jeśli pozwalamy dzieciom wzrastać i robić, co chcą i kiedy chcą, wyrządzamy im oczywiście krzywdę. Dzieci są zbyt niedoświadczone, aby zdawały sobie sprawę z tego, czego oczekuje od nich grupa społeczna. (...) Kierowanie wychowaniem jest najbardziej potrzebne we wczesnych fazach uczenia się, kiedy dopiero kładzie się jego 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. Po drugie, ze względu na to, że wczesne podstawy rozwoju szybko przekształcają się we wzory nawyków, będą one przez długie lata wywierały wpływ na przystosowanie psychiczne i społeczne dzieci. (...) Po trzecie, (...) wzory postaw i zachowań utrwalone w pierwszych latach życia mają tendencję do przetrwania bez względu na to, czy są dobre czy złe, korzystne czy szkodliwe dla przystosowania dziecka. Po czwarte, pożądane są czasem zmiany w tym, czego się dziecko nauczyło. Wobec tego, im wcześniej te zmiany zostaną przeprowadzone, tym lepiej dla dzieci, i w konsekwencji będą one bardziej współdziałały w dokonywaniu owych zmian”<sup>295</sup>.

Szacunek dla natury, głębokie wyczucie i pielęgnowanie tego, co najważniejsze dla ludzkiego szczęścia w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym, w sposób najczystszy i godny naśladowania zachowały się w życiu i zwyczajach ludu.

Chociaż zmieniają się czasy, style życia i wychowania, jednak natura człowieka nie zmienia się i z tej racji, niezależnie od czasu i miejsca, tym, czego człowiek najbardziej i koniecznie potrzebuje w całym swoim życiu, dla pełnego rozwoju i szczęścia jest Miłość, która nadaje sens życiu, i miłość, która kształtuje najgłębsze osobowe więzi.

<sup>295</sup> E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 65–66.

Przyczyny wychowania tkwią zatem w Bogu, w samym człowieku oraz w ludzkiej wspólnotcie, w której zawsze problemy dotyczące potrzeby i znaczenia wychowania oraz jakości życia społecznego nie są problemami tylko naszych czasów. Jakże aktualna jest refleksja Bojanowskiego o społecznej wadze wczesnego wychowania dziecka dla moralnego podniesienia człowieka i ludzkiej społeczności. Dostrzegamy często w naszym życiu społecznym ów *brak podstawy moralnej*, ale czy dostrzegamy potrzebę budowania tej *podstawy* poprzez wychowanie? Generalnie, wszyscy uważamy to za oczywiste i ważne, ale brak nam albo dobrego pomysłu, albo odwagi, by uznać prawdę, że człowiek najpełniej rozwija się w swym człowieczeństwie, podejmując realizację wartości wyższych, duchowych – miłości, prawdy, dobra i piękna, osiągających swą pełnię w Bogu. Realizując je, dojrzewa jako osoba obdarzona godnością, wolnością, odpowiedzialnością, podmiotowością, rozumnością. Mimo tak oczywistych stwierdzeń od lat praktyka życia i wychowania zmierzają jakby wbrew logice praw rozwoju i wzrostu, chociaż problem jest od lat zdiagnozowany: Niezbędne do rozwoju człowieka jako osoby są miłość i szacunek. Prawda ta opiera się na właściwej hierarchii wartości. Jednak już potoczna obserwacja życia społecznego wskazuje na odwrócenie w praktyce tej hierarchii i wzrastającą pozycję – jako wartości realizowanych – wartości niższych. Promują je również środki społecznego przekazu, wywołując efekt silnej presji modelu życia konsumpcyjnego, którego bohaterem jest przysłowiowy człowiek „zdrowy, piękny i bogaty”, nastawiony do świata w sposób całkowicie instrumentalny, nierzadko szukający sensu swego życia u swojego psychoterapeuty<sup>296</sup>.

Młody człowiek, od najmłodszych lat, mamiony jest bowiem łatwością życia, nastawieniem na ustawiczny sukces w dziedzinie kontaktów międzyosobowych, działania, posiadania, władzy i przyjemności. Przy tym zbyt często redukuje się człowieka, jego potrzeby i pragnienia tylko do płaszczyzny doczesnej, lekceważąc lub ignorując sferę nadprzyrodzoną, duchową, która nadaje osobie ludzkiej właściwą perspektywę rozwoju, motywacji do działania i wierności zasadom opartym o wartości wyższe. Efektem są postawy roszczeniowe, egoistyczne i tak można by wyliczać aż po patologię życia osobistego, rodzinnego, społecznego.

Dla realizacji wychowania ukierunkowanego na ochronę i wspieranie rozwoju człowieka w jego dzieciństwie, jako najpewniejszą, widział Bojanowski drogę tradycji kościelnej. W niej nie tylko godność dziecka zyskiwała właściwy wymiar, ale także rodzina uzyskiwała wsparcie z uznaniem pełni jej praw do wychowania dziecka oraz urzeczywistniania najwyższych wartości. Państwo i Kościół dopełniały wraz rodziną pełną harmonię środowiska wychowawczego, w którym dziecko mogło się integralnie rozwijać w odniesieniu do natury,

<sup>296</sup> Por. K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. I. *Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*, Wyd. UŚ, Katowice 1994.

religii i historii. „Kościół, który zawsze miał prawdę w życiu, tylko jej nie zdołał we wszystkie stosunki życia rozprowadzić, przychodzi teraz do wylania się, do przeświecenia wszelkiej zewnętrzności. On jest Kojarzną, przybytkiem prawdy wiekistej i przybytkiem wszelkiego Piękną, zatem jest Dobrem bo praktycznym zastosowaniem do życia, jest Żywotem, jest Matką naszą, która w piękności przeprowadza Prawdy Ojca Niebieskiego – w niej jest Duch Święty, za którego bezpośrednimi wpływami, rodzi nieustanne życie. – Jest to żywot ciągły Najświętszej Panny, którą nam przy krzyżu Zbawiciel za Matkę zostawił. (...) Jak Matka Natura, roda, rodzicielka, jest widowym, uzewnętrznionym, i pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy naocznie, która była pierwszą nauczycielką rodu Ludzkiego, tak Matka, Kościół, jest uzewnętrznionym, pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy w duchowym życiu”<sup>297</sup>.

Ochronki Bojanowskiego, których celem było wspieranie rodziny w wychowaniu dziecka, miały czynić taką usługę chrześną. Wychodząc z założenia, że „Religia jest zadaniem nowej epoki (...) uważał, że namaszczenie religijne spocząć musi na każdej instytucji. Kościół będzie Instytucją instytucji specjalnych. Jak Kościół od chrztu do pogrzebu miał pieczę nad człowiekiem, tak nowe instytucje w życiu społecznym mają dopilnować obietnic na chrzcie św. uczynionych. – Znaczenie rodziców chrześnych, duchowych przechodzi na Ochronę. Ochrona ma się starać czynić tę usługę chrześną (wskazówka już u Fröbela)”<sup>298</sup>.

Afirmacja godności dziecka i znajomość potrzeb dzieciństwa prowadzi do refleksji nad dzieckiem i dzieciństwem w wymiarze indywidualnym i społecznym, doczesnym i nadprzyrodzonym we współczesnym kontekście społeczno-kulturowym. Zgodnie z zamiarem Bojanowskiego i perspektywą kontynuacji jego myśli pedagogicznej oraz ze współczesnym stanem wiedzy i praktyki pedagogicznej odwołujemy się do tych samych horyzontów rozumienia – natury, religii i historii. W nich dziś również odkrywamy środki do harmonijnego rozwoju i wychowania nowych pokoleń. Dziecko postrzegamy zarówno w kontekście jego osobistej kondycji, godności, wartości i szczęścia, jak i w kontekście wartości i potrzeb rodziny, Ojczyzny, Kościoła. Przykład życia i kompetencje wychowawcy oraz polecane przez niego metody i środki mają służyć integralnemu rozwojowi dziecka, obejmującemu obszar fizyczny, umysłowy, społeczny, kulturowy, moralny, religijny.

<sup>297</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 61.

<sup>298</sup> Tamże, s. 62–63.

### 3. Osoba wychowawcy – predyspozycje i rola w integralnym wychowaniu dziecka

Nie ulega wątpliwości, że podejmując zagadnienie podstaw pedagogii integralnego rozwoju i edukacji nie można pominąć dążenia do rozumienia i interpretacji istoty misji kobiety i jej udziału w procesie wczesnego wychowania dziecka. Kwestia postrzegania kobiety i jej zadań we współczesnym świecie stała się jednym z istotnych problemów współczesności. Bardzo ważne staje się antropologiczne uzasadnienie godności kobiety. Zarówno mężczyzna jak i kobieta zostali stworzeni przez Boga jako byty osobowe. Stworzeni na obraz i podobieństwo Boże, ze względu na swoją strukturę osobową są równi w godności ludzkiej, równi w człowieczeństwie. Różni są natomiast pod względem płci. W Piśmie św. odnajdujemy wskazanie, że Bóg Ojciec tak zaplanował człowieka, że stworzył mężczyznę i kobietę<sup>299</sup>.

Bojanowski, opierając się na biblijnej koncepcji człowieka i korzystając z dorobku filozofii, a także na podstawie analizy dziejów ludzkości oraz narodowej kultury, ujmował w całość odniesienie do określenia ról kobiety i mężczyzny, matki i ojca w rodzinie. Zachowanie tradycji, szacunek dla niej realizował poprzez dogłębne dociekania nad określeniem istotnych elementów procesu wychowania realizowanego w ochronach, ale w ściślejszej współpracy z rodziną. Szanując patriarchalny model rodziny i nie zaprzeczając jego wartości odnosił się do ludu i przez analogie określał role i zadania wynikające z analizy rzeczywistości w wymiarze natury, religii i historii. Jeśli chodziło o wczesne wychowanie – zwracał uwagę na szczególną i niezastąpioną rolę kobiety, co szeroko uzasadniał: „Lud to nasz drugi rodzic, jakby stworzony ręką Bożą na naszej ziemi, któremu Bóg tchnął dech żywota i uczynił go jakby domem swoim, aby z nim na wszelką pomoc jego mieszkał, a z którego wiemy, żeśmy wszyscy wyszli, żeśmy z nim byli jedną całością i jednym ukochaniem Stwórcy. To też i kobieta jest temu ludowi jakby spod jego serca wyjęta, kością z kości i ciałem z ciała jego, i dlatego lud ten tak przeważnie kobiecemu duchowi hołduje, bo w nim upatruje swego własnego ducha i w kobiecie upodobał sobie swoje dziewicze i macierzyńskie podobieństwo”<sup>300</sup>.

Ponieważ ochrona miała mieć charakter rodzinny, a realizowane w niej wychowanie – macierzyński, stąd do kobiety ono należało. Miało to być w takim stylu, by wypełniła swe życiowe powołanie matki, wychowawczyni i nauczycielki, szanując i zachowując zwyczaje wychowywała, czyli nie słowem lecz życiem

<sup>299</sup> Rdz 1,27.

<sup>300</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. II, s. 13.

uczyła jak żyć trzeba<sup>301</sup>. Miało to szeroki kontekst: „Ród ten obrał sobie Najświętszą Matkę za Królową. Życie rodzinne jest jeszcze główną dziedziną tego narodu. Kobieta jest kapłanką w tym kole – namiestniczą Bogarodzicy. Ona jest ocaleniem tradycji, jest wcieloną naturą (rodą), wcieloną ojczyzną (fizycznie i duchowo), jest karmicielką niemowląt, żywicielką rodziny (gospodynią), ona przyodziewa, opatruje fizyczne i duchowe potrzeby, jest wychowawczynią”<sup>302</sup>.

Najważniejszą rolę w procesie integralnego wychowania dziecka pełni osoba – wychowawczyni, która sama zintegrowana *zewnątrznie, wewnątrznie i obyczajowo*, wspiera i oddziałuje przede wszystkim swym własnym przykładem. Stwarza wychowankowi kontekst do jego pełnego i harmonijnego rozwoju, animuje konkretne sytuacje, ważne w całym procesie edukacji. Wspiera każdego wychowanka, zgodnie z jego indywidualnymi zdolnościami. Unika przy tym uczestnictwa w tendencjach wychowania do wybujałego indywidualizmu zorientowanego nadmiernie na sukces czy ograniczenia jedynie do wyrównywania braków. Czyni to poprzez osobisty przykład, przekaz wartości, podawane treści, umiejętnie dobrane metody i środki wychowania, odpowiednio dostosowane do wieku i możliwości dziecka oraz stałą współpracę z jego rodziną<sup>303</sup>. Przekazując dziecku wartości i wprowadzając je w ich urzeczywistnianie w kontekście życia codziennego i w wydarzeniach podniosłych, w wymiarze indywidualnym i społecznym, współuczestniczy w tym procesie, towarzysząc mu zwłaszcza w sytuacjach problemowych. Sama też bierze udział w tych sytuacjach, nawiązując do własnych, minionych doświadczeń z określonymi wartościami autentycznie wyrażając we wzajemnych relacjach własne przeżycia.

Ona – osoba – wychowuje osobę z miłością i odpowiedzialnością. Stąd osoba, bez umniejszania jej podmiotowości, jest najważniejszą normą wychowania, a jej osobowy wpływ jest podstawową metodą. Wychowuje i uczy więc sama osoba. Ona wskazuje mądrość, która nie jest tylko wiedzą, i miłość, ponieważ aktywizuje osoby przez przykład i wychowanie. „W wychowawczym spotkaniu osób ujawnia się egzystencjalny czynnik osoby, którym jest wolność i odpowiedzialność. Wolność to podstawowa aktywność człowieka, którą odkrywa się w relacji z innymi ludźmi. Dlatego wychowanie to proces nabycia wolności, czyli „prowadzenie osoby do wolności”. Wolność to przyjmowanie rzeczy w prawdzie i zgodnie z ich istotą (R. Guardini). Wolność wskazuje na samodzielność, autonomię i samowystarczalność osoby, w jej relacjach osobistych i wspólnotowych. Charakteryzuje ją: odpowiedzialność, dojrzałość, tolerancja i sumienie. Stojąc, więc na stanowisku fenomenologicznym M. Nowak uważa,

<sup>301</sup> Zob. tamże, t. I, s. 619.

<sup>302</sup> Tamże, t. II, s. 14.

<sup>303</sup> Por. M. Opiela, M. Kaput, E. Piekarz, A. Kornobis, Z. Zymróz, S. Chudzik, *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Dębica 2008, s. 7.

że odpowiedzialność to odpowiadanie za wymaganie tego, co powinno być. Odpowiedzialność w pedagogice to niejako wpływ na los wychowywanego człowieka. Ma on szczególne znaczenie przy działalności społecznej, zawodowej i kulturowej”<sup>304</sup>.

A. Bruhlmeier twierdzi, że „wychowywać znaczy rozwijać w młodym człowieku takie pozytywne sposoby zachowania, które bez naszego wpływu nie wystąpiłyby w ogóle bądź wystąpiłyby w nieodpowiedni sposób. Wychowawca musi więc mieć możliwość oddziaływania na dziecko, musi – w pewnej formie – mieć nad dzieckiem władzę. Władza ta jest fundamentem, na którym spoczywa całe wychowanie”<sup>305</sup>. Autor, dokonując analizy pojęcia władzy, ukazuje wielostronne uzasadnienie znaczenia władzy w wychowaniu. „Osobista potrzeba władzy objawia się jako władza fizyczna i psychiczna. Jednak skuteczna władza wychowawcza dorosłych leży w „duchowym” autorytecie. Im więcej ktoś ma „duchowego” autorytetu, tym mniej musi sięgać po władzę fizyczną i psychiczną, aby utrzymać konieczną w wychowaniu władzę i odwrotnie”<sup>306</sup>. „Duchowy” autorytet budzi i wzmacnia w dziecku jego ja, pomaga mu we właściwy sposób być i stawać się sobą. Mówiąc za Pestalozzim: autorytet chce osiągnąć najwewnętrzniejszy rdzeń osoby – serce. Autorytet ma tutaj związek z rozwojem sił serca. To dzięki niemu powinny zostać rozwinięte: zdolność odczuwania, zaufanie, odwaga, gotowość do poświęceń, poczucie sprawiedliwości, wdzięczność, poczucie wspólnoty, wiara religijna, miłość itp. Doświadczenie pokazuje, że dzieci nie tyle są posłuszne słowom wychowawcy, co raczej ulegają mu jako człowiekowi, dla którego żywią uznanie. Potrafią wyczuwać, czy jego słowa zgodne są z jego życiem i jego własnymi staraniami. Wiemy dobrze, że: „Możemy w dziecku pobudzić i ożywić jego wewnętrzne predyspozycje, o ile tylko są one żywotne w nas samych. Tak więc miłość pozwala się pobudzić tylko właśnie poprzez miłość, zaufanie tylko przez zaufanie, uznanie tylko przez uznanie. Oddziaływanie prawdziwego autorytetu jednoznaczne jest z niewidzialnym związkiem pomiędzy nauczycielem a uczniem, umożliwiającym temu drugiemu postrzeganie duchowej istoty nauczyciela jako żyjącej rzeczywistości i odczuwanie jej wartości, aż staje się to bodźcem do własnego rozwoju. To, co pobudza i wzmacnia w dziecku własne duchowe życie, to życie duchowe jego wychowawcy”<sup>307</sup>.

W podsumowaniu Autor stwierdza: „*Być autorytetem* (i przez to mieć wpływ na dziecko) jest dokładnym przeciwieństwem *bycia autorytatywnym*. Im większy jest autorytet wychowawcy, tym mniej musi on być autorytatywny – i odwrotnie. Władza naturalnie należy do wychowania, lecz o ile to możliwe nie jako

<sup>304</sup> M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia...*, s. 54–55.

<sup>305</sup> A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 56.

<sup>306</sup> Por. tamże, s. 56–61.

<sup>307</sup> Tamże, s. 63.



przymus, nacisk psychiczny czy manipulacja, lecz jako wyraz mocy duchowej. Nie jest nam, wychowawcom, dane to od kołyski, lecz może być wynikiem szczerych starań. „Duchowy” autorytet nie wymaga również doskonałości. Żaden człowiek nie może być doskonały. Kto ma świadomość swoich ciemnych stron i uporczywie nad nimi pracuje, podniesie w ten sposób swój autorytet. Wymagane są szczerść, otwartość, chęć rozwoju. Dlatego moim zdaniem najgłębsza wiedza o wychowaniu wyraża się we wniosku: Kiedy chcę, żeby zmieniło się moje dziecko, sam muszę się zmienić”<sup>308</sup>.

Jak wielką wagę przywiązywał Bojanowski do roli wychowawczyni – świadczą o tym jego zapiski na ten temat, jak i jego ogromny szacunek dla kobiety, jej godności i misji jako matki i wychowawczyni. Organizując instytucje ochron wiejskich wysunął twierdzenie, że „najgłówniejszą tu rzeczą, i można powiedzieć sercem żywotnego obrotu wszystkich zakładów jest kwestia tycząca się ochmistrzyń, czyli, jak nasz lud nazywa, Ochroniarek”<sup>309</sup> i udowodnił to nie tylko w teorii, ale i w praktyce. Stawiał również warunek, aby pochodziły z tego samego stanu i środowiska, bo tylko wtedy okażą szacunek dzieciom i ich rodzinom, wychowywać będą nie tylko poprzez słowa, lecz świadectwem życia i pracowitości oraz dadzą przykład zachowania tradycji i pielęgnowanie wartości religijnych, rodzinnych i narodowych.

Najważniejszą rolę wychowawczyni upatrywał w jej osobistym przykładzie życia, w którym dzięki prostocie z pełną szczerością, oddaniem i miłością poświęcała się bezinteresownej służbie. To ona sama miała być ochroniarką, czyli tą, która ochrania w sobie, we własnym życiu wartości, realizując je, żyjąc zgodnie z nimi, a przekazując je dziecku ochrania je w nim ucząc życiem, jak żyć trzeba. Jest więc osobowym wzorem wartości, a główną strategią jej oddziaływania wychowawczego jest strategia świadectwa. Stąd tak ważne jest stawianie sobie wymagań, jej osobista formacja i troska o jakość świadectwa. W realistycznej filozofii, w ujęciu M. Gogacza znaczenie relacji między osobami nabiera szczególnego znaczenia dla wychowawczego wpływu. „Dzięki realności osoby powstaje osobowa relacja życzliwości i akceptacji (miłości), dzięki prawdzie – relacja otwartości (wiary), dzięki zaś dobru – relacja zaufania (nadziei), czyli trwania przy osobie jako przy dobru”<sup>310</sup>.

Edmund Bojanowski liczył się z właściwą dziecku skłonnością do naśladowania dorosłych, ich postaw i zachowań przyjmowanych bezkrytycznie za to z wielką wiarą i zaufaniem. Dlatego zwracał uwagę na trzy wymiary tego świadectwa, analogicznie do sfer, jakie wyznaczył w charakterystyce dziecka:

<sup>308</sup> Tamże, s. 66.

<sup>309</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 185.

<sup>310</sup> M. Krasnodębski, *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, *Rocznik Tomistyczny* 3/2014, s. 47.

Dziecko	Ochmistrzyni	
1) fizycznie	a) zewnętrznie	1. Jej zewnętrzność, ród – wiek – uroda
2) umysłowo	b) wewnętrznie	2. Jej zdatności
3) obyczajowo <sup>311</sup>	c) obyczajowo	3. Jej charakter <sup>312</sup> .

Bojanowski był świadomy tego uwarunkowania, dlatego przykład życia wartościami chrześcijańskimi, narodowymi, styl życia i pracy uznał za podstawę wychowawczego wpływu Służebniczek. Jest on do dziś niezastąpionym środkiem ich wpływu na dzieci dokonującego się w bogactwie osobowych relacji – skutecznego i najbardziej odpowiedniego w wieku przedszkolnym oraz we wszystkich dziedzinach ich służby ludziom.

Kościół zwraca uwagę na fakt, że przykład dawany przez zachowanie dorosłych jest jeszcze ważniejszy niż znajomość teoretyczna, by można zapewnić dzieciom skuteczne ukierunkowanie, którego potrzebują do rozwiązywania problemów przeżywanych w danej chwili. Najważniejsi w tym są rodzice, którzy powinni mieć świadomość, że ich przykład stanowi najlepszy wkład w wychowanie dzieci, bo tylko w ten sposób dzieci będą mogły nabrać pewności, że ideał chrześcijański jest rzeczywistością przeżywaną w obrębie własnej rodziny. Z kolei otwarcie rodziców i współpraca w stosunku do innych wychowawców współodpowiedzialnych za wspieranie integralnego rozwoju ich dziecka będą miały pozytywny wpływ na jego dojrzewanie jako młodego człowieka. Wiedza teoretyczna i doświadczenie rodziców pomogą dzieciom w zrozumieniu wartości i właściwej roli w życiu i społeczeństwie. Wartości moralne, przeżywane przez rodzinę, stają się łatwiej przekazywalne dzieciom. Pośród tych wartości szczególnie wybijają się poszanowanie życia od chwili poczęcia i – najogólniej – poszanowanie każdej osoby ludzkiej, każdego wieku i w każdej sytuacji<sup>313</sup>. Kard. Z. Grocholewski podkreśla: „Wychowanie, by było autentyczne, musi łączyć się z uznaniem obiektywnych wartości etyczno-moralnych. Bardzo ważną rzeczą jest, by nie było to tylko uznanie, lecz także urzeczywistnianie tych wartości we własnym życiu, tzn. by dla wychowanka wychowawca był także wzorem osobowym”<sup>314</sup>.

Mając na uwadze tak ważną rolę rodziców i rodziny, ochroniarki w koncepcji Bojanowskiego nie tylko dzieci, własnym życiem uczyć mają, jak żyć trzeba<sup>315</sup>, ale także powinny dopomóc rodzicom w poznaniu, docenieniu i poszanowaniu podstawowych wartości życia. Dla skuteczności oddziaływań wychowawczych na

<sup>311</sup> Por. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 33, 143.

<sup>312</sup> Por. tamże, s. 181.

<sup>313</sup> Por. Kongregacja do spraw wychowania katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, Watykan 1983, nr 50–52.

<sup>314</sup> Z. Grocholewski, *Miłość w służbie prawdziwych wartości w myśli i pracy pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, *Roczniki Pedagogiczne* 9(45) numer specjalny 2017, s. 15.

<sup>315</sup> Zob. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 186.

dzieci oraz dla dobra rodziny i społeczeństwa Bojanowski, jako najskuteczniejszy sposób, postrzegał pomoc środowisku przez środowisko. Najważniejszymi w nim są ludzie i to oni, zgodnie ze swymi predyspozycjami osobistymi, ale jeszcze bardziej zgodnie ze swymi rolami rodzinnymi, zawodowymi i obywatelskimi podejmują odpowiedzialność za wspólnotę rodzinną, lokalną, narodową czy ludzką. Bojanowski przypisywał szczególną rolę kobiecie, którą postrzegał jako wyraz jej godności. To w tradycji ludowej odkrywał wielki szacunek dla godności kobiety i jej roli jako matki i wychowawczyni. Odnosząc się do niej oraz do przekazu biblijnego, dzieł literackich, zwyczajów i świadectw roli wielkich postaci kobiet z historii określał zaszczytną, ale i niezwykle odpowiedzialną rolę w rodzinie i społeczeństwie. Pisze: „Jak wewnętrzne życie naszego ludu, jego religijność, jego poezja ustna i obrzędowa, jego zwyczaje i cała tradycja rodzima jest wyłącznym dziedzictwem kobiet, tak i obyczaje, cnoty i wady ludu są kobiet zasługą lub winą”<sup>316</sup>.

Ona kierując się szacunkiem i cierpliwością wobec rozwoju dziecka dba o warunki sprzyjające pełnemu rozwojowi i wychowaniu dziecka, kreuje rzeczywistość wychowawczą i nadaje jej właściwy kierunek. Podobnie jak ochroniarki, tak i wszystkich podejmujących się dzieła wychowania, Bojanowski pozbawia złudzenia, że ukształtują idealnego człowieka, wykorzystując naukowe metody czy jedynie tworząc dobrze zorganizowane struktury. „Środki dziś rzucone mają być nasieniem, które same z siebie dalej rozwijać i zakwitać mają. Dotąd padały te ziarna na dzieci przypadkowo (...) – dziś mają być starannie zasiewane”<sup>317</sup>. Chodzi przede wszystkim o „wzgląd pedagogiczny”<sup>318</sup>, którym jest dobro osoby (dziecka, człowieka dorosłego), danie jej dobrego narzędzia do własnego pełnego rozwoju, wykorzystanie wszystkich możliwości dla twórczego choć niełatwego radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie życie.

Wskazania te pozostają wciąż aktualne i we współczesnych ochronkach-przedszkolach służebniczki są zobowiązane do rozwijania według nich swoich kompetencji i realizacji ich w praktyce. Wychowawczynie świadoma wagi wczesnego wychowania i odpowiedzialności za kształtowanie osobowości dziecka powinna zwracać szczególną uwagę na to, jak wielki wpływ na dziecko ma jej osobowość i przykład życia, co wymaga od niej ciągłej formacji i samokształcenia. Realizując program wychowania według koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego zwraca uwagę na ważność najdrobniejszych szczegółów związanych z wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym, tak ważnym dla kształtowania zrębów jego przyszłej, pełnej osobowości. W swoich działaniach wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych harmonijnie uporządkowa-

<sup>316</sup> Tamże, s. 186.

<sup>317</sup> Tamże, s. 166.

<sup>318</sup> Tamże, s. 134.

nych w planie dnia, tygodnia i roku, zmierza do ukształtowania wychowanka otwartego na dalszy rozwój i zdolnego w przyszłości do osiągnięcia pełni człowieczeństwa oraz do twórczego przekształcania rzeczywistości, w jakiej żyje. W kształtowaniu życiowych postaw poprzez przykład ochroniarzki staje się on otwarty na odnoszenie się do wzorców osobowych: biblijnych, świętych, postaci historycznych, osób znaczących.

Budowanie tej harmonii w procesie wychowania, a co za tym idzie w osobowości dziecka jest możliwe jedynie wtedy, gdy w codzienność życia przedszkolnego wnosi ją sama ochroniarzka. Jak ważną sprawą był osobisty wpływ na dzieci, osobisty kontakt z nimi oraz liczenie się z ich potrzebami i możliwościami świadczy również fakt, że w *Regule* Bojanowski osobnym paragrafem zaznaczył, że „wszelka nauka ma być opowiadana, a nie czytana”<sup>319</sup>. Wychowawczyni świadoma swej roli w procesie integralnego wychowania dziecka wykorzystuje dla celów wychowawczych codzienne wydarzenia i sytuacje życiowe, rytm dnia, tygodnia, pór roku i roku liturgicznego. Powinna posiadać dobrą znajomość praw i potrzeb związanych z rozwojem dziecka i jego naturą, by dbać o harmonijny rozwój, w którym każda sfera jest jednakowo ważna. Ukierunkowuje działania wychowawcze w sposób integralny na wszystkie sfery dziecka – od fizycznej po duchową, zgodnie z celem wychowania. Szanuje prawa dziecka, kierując się jego prawdziwym dobrem, by ukształtować w nim odpowiedzialne postawy wobec siebie samego, drugiego człowieka, Ojczyzny i Boga. Doceniając rolę osobistego przykładu, przekazu i urzeczywistniania wartości, umiejętnie dobiera podawane treści, metody i środki wychowania, ma przy tym zawsze na uwadze indywidualną sytuację dziecka wynikającą z jego wieku i możliwości, które poznaje poprzez obserwację i bezpośredni kontakt z nim i całą grupą.

W koncepcji wychowania u Bojanowskiego najważniejszy cel ma wymiar ostateczny, który ogólnie można określić jako wychowanie człowieka nie tylko na perspektywę najbliższej przyszłości, lecz na całe życie i na wieczność. Chodzi tu o stawianie się obrazem Boga, o naśladowanie Jezusa, o wzrost ku doskonałości, o dążenie do świętości poprzez integralny rozwój osoby. Cel ten, zakładając realizację wymienionych wyżej celów doczesnych, wytycza ostateczny sens i horyzonty rozwoju człowieka. Takie jednoznaczne ukierunkowanie działań wychowawczych wyznacza szerokie horyzonty i stawia wysokie wymagania wobec podmiotów wychowania. Osiąganie tego celu ma się dokonywać poprzez budowanie harmonii ducha i natury. „Skierowanie ducha do zróżnicowanej harmonii ze wszystkimi stopniami zewnętrznego życia, dążność prowadząca nas do sprawiedliwego uznania ich odrębnych właściwości i przywrócenia praw

<sup>319</sup> *Reguła Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Boga-Rodzicy-Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, Drukiem N. Kamińskiego i Spółki. Nakładem E. Bojanowskiego, Poznań 1867, cz. II, *Reguły w szczególności* § 28.

żywiółom naturalnym do ich połączenia z żywiołami ducha”<sup>320</sup>. Bojanowski podkreśla przy tym wartość wczesnego wychowania nastawionego na rozwijanie osobistego potencjału wychowanka poprzez właściwe ukierunkowanie wrodzonych zdolności.

Obowiązkiem każdej wychowawczyni w ochronce (ochroniarki) jest zatem ciągłe pogłębianie wiedzy na temat dziecka, znaczenia wieku przedszkolnego w życiu człowieka, celów i metod wychowania dzieci przedszkolnych ze względu na świadomość niebezpieczeństwa skutków zaniedbań i błędów wychowawczych w tym okresie życia.

Sam Bojanowski jawi się tu jako przykład wychowawcy z całym zaangażowaniem i odpowiedzialnością czerpiącego z osiągnięć historii i tradycji, współczesnych sobie teorii wychowania, praktyki oraz własnego doświadczenia i obserwacji dzieci. Nie bez znaczenia było również silne nawiązanie do tradycji narodowych, rodzinnych, szczególnie gdy chodzi o kształtowanie postawy patriotycznej.

E. Bojanowski od ochroniarek wymagał: wczucia się w „biedę” dziecka, przykładu życia, poznania i wykorzystywania indywidualnych zdolności dzieci, miłości do każdego dziecka, bezinteresowności, znajomości praw rozwojowych dziecka, głębokiego życia religijnego, moralnego, patriotycznego, wrażliwości na potrzeby otoczenia, szczególnie zaś osób ubogich, chorych, bezradnych. Pod tym względem również, przykład życia ochroniarek był niezastąpionym środkiem ich wpływu na dzieci – skutecznego i najbardziej odpowiedniego w wieku przedszkolnym.

Bojanowski przemyślał dobrze nie tylko jakie cechy powinna posiadać ochroniarka. Określił również jak dobierać osoby, by ich działalność w środowisku była najbardziej korzystna dla tych, którym służą. Brał pod uwagę nie tylko cechy ich osobowości, ale również wiek oraz rodzaj i sposób podejmowanych przez nich działań, a także przyjmując liczbę trzech ochroniarek za najbardziej odpowiednią liczbę osób we wspólnocie.

Bojanowski miał świadomość, czym jest wychowanie, jakie są jego cele i jaka jest odpowiedzialność z tym związana. W związku z tym miał również świadomość konsekwencji w przypadku popełnienia błędów. Ukazując cele wychowania, proponując konkretne sposoby ich realizacji i zobowiązując siostry do przestrzegania tych zasad w szczegółach chciał je uchronić przed popełnianiem ewentualnych błędów. Warto uświadomić sobie, co dzisiaj jest zagrożeniem dla skuteczności działań wychowawczych, a co jest „błędem w sztuce”. Wychowanie, bowiem jest sztuką, a nie tylko umiejętnością czy sprawnością. Tym bardziej, że zalecenia Bojanowskiego w tym względzie są bardzo aktualne. W procesie wychowania cel podstawowy jest bowiem niezmienny. Zmieniają się jedynie

<sup>320</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 134.

określenia i zakres celów pośrednich, wtórnych. Przedstawiciele integralnej koncepcji wychowania – a taką koncepcję prezentuje również E. Bojanowski – wskazują na błędy, które można odnaleźć we współczesnych tendencjach wychowawczych<sup>321</sup>:

1. Nieznajomość celów wychowania – jest to jedna z konsekwencji braku pogłębionej wiedzy na temat: kim jest człowiek. Odpowiedź, bowiem na to pytanie jest podstawą do formułowania celów wychowania i sposobu ich realizacji. Współczesność koncentruje się przede wszystkim na technice, na tym jak realizować niejasno określone cele. Tam, gdzie znajomość celów jest znikoma, o wiele bardziej rozbudowane są techniki wychowawcze. To zamiast harmonii i integracji oddziaływań wychowawczych wprowadza chaos i przeciążenie różnorodnością i złożonością metod i środków wychowania, co nie jest jednoznaczne z ich skutecznością. Dominacja techniki nad teorią, działania nad kontemplacją, doświadczenia nad myśleniem mogą być obecne w życiu człowieka, ale również w wychowaniu.
2. Błędne pojmowanie celów wychowania – może to być ich sprowadzenie do płaszczyzny np. naturalnej, społecznej, a zaniedbanie transcendencji człowieka, co ogranicza możliwości jego rozwoju i osłabia siły twórcze.
3. Przecenianie roli intelektu i postawa, że wszystko może być wyuczone na drodze uczenia się w sensie wąskim, zaniedbując inne rodzaje aktywności poznawczej dziecka. Wychowanie wtedy sprowadza się do nauczania, a pedagogika do dydaktyki<sup>322</sup>.
4. Błąd wyrażający się w przecenianiu woli i dewaloryzacji innych sfer osobowości. Zmierza to do podporządkowywania intelektu ludzkiej woli. Inteligencja, stając się niewolnikiem woli, przestaje ją informować i zamyka ją na prawdę. Rozszerzają się wtedy wpływy sił irracjonalnych w osobowości. W procesie wychowania może to spowodować zwiększenie wysiłków zmierzających do takiego wzmocnienia woli, aby „poradziła” sobie z tymi siłami, co zafałszowuje obraz siebie i deformuje rozwój osobowości.

Za negatywne konsekwencje tych błędów odpowiada wychowawca, ale ponosi je niestety wychowanek. Osoba, która podejmuje działania wychowawcze, nie może sobie pozwolić na ignorancję w tej dziedzinie.

---

<sup>321</sup> Por. T. Ożóg, *J. Maritain – przedstawiciel personalizmu...*, s. 132–133.

<sup>322</sup> Diagnoza jest słuszna, ale odpowiada za to nie intelekt, ale *vis cogitativa*, czyli władza zmysłowa, która scala wyobrażenia z obszaru poznania zmysłowego. Zob. M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji...*, s. 120.

# METAFIZYCZNE PODSTAWY PEDAGOGII INTEGRALNEGO ROZWOJU I EDUKACJI OSOBY W KONCEPCJI OCHRONY EDMUNDA BOJANOWSKIEGO

Wskazując na metafizyczne podstawy pedagogii, podejmujemy próbę analizy podstawowych pojęć ujmujących rzeczywistość edukacji, począwszy od wychowania małego dziecka, oraz jednocześnie realizowanych i związanych z nim ze względu na specyfikę edukacji przedszkolnej – nauczaniem i uczeniem się (edukacją), opieką i ochroną (prewencją). Te bowiem występując łącznie tworzą rzeczywistość wczesnego wychowania. Chodzi o rozpatrywanie oraz definiowanie, w kategoriach filozoficznych, natury zjawisk edukacyjnych na tle i w powiązaniu z ogólniejszymi zjawiskami bio-socjo-kulturowymi. Na obecnym etapie rozwoju myślenia pedagogicznego zadanie to nadal przybiera najczęściej postać konstruowania różnych wizji, koncepcji, obrazów, modeli świata wychowania, budowy określonych światopoglądów edukacyjnych<sup>323</sup>.

R. Schulz wychodził z założenia, że „organicznym elementem pedagogiki, rozumianej jako teoria zjawisk edukacyjnych, jest dyskurs światopoglądowy, stanowiący jedną z bardziej pierwotnych, a zarazem podstawowych form myślenia o edukacji. Celem dociekań, prowadzonych w ramach pedagogiki przedszkolnej, jest budowa infrastruktury światopoglądowej dla społecznej instytucji wychowania: konstruowanie holistycznych, syntetyzujących, usensowniających obrazów świata wychowania, pełniących funkcję reprezentowania oraz programowania ładu edukacyjnego w społeczeństwie; odzwierciedlających najistotniejsze składniki realnego oraz pożądanego ładu edukacyjnego odnoszącego

---

<sup>323</sup> R. Schulz, *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 24.

się do świata edukacji przedszkolnej<sup>324</sup>. Konsekwentnie do przyjętych podstaw filozoficznych budowanie tego „ładu edukacyjnego” w pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego zostanie odniesione do katolickiej etyki wychowawczej<sup>325</sup>. Tylko w ten sposób pedagogia rozumiana jako „zespół środków i metod wychowawczych stosowanych przez nauczycieli; (...) praktyczna sztuka wychowania”<sup>326</sup> będzie służyć dobru każdej osoby, rodziny i społeczności na miarę współczesnych wyzwań.

Ważne jest tu odróżnienie pojęć wychowanie i edukacja, gdyż „w nowożytnej i współczesnej pedagogice zaciera się różnicę pomiędzy nimi, sprowadzając wychowanie do informowania o czymś”<sup>327</sup>. Tym bardziej, że teoretycy i filozofowie wychowania, odwołując się do współczesnych nurtów filozoficznych (postmodernizm, fenomenologia, strukturalizm, filozofia dialogu, personalizizm, tomizm i in.), konstruują na ich podstawie nowe ujęcia wychowania i edukacji. Odnosząc się do przyjętych podstaw filozoficznych wczesnej edukacji, w koncepcji E. Bojanowskiego i utożsamiania tych pojęć we współczesnej rzeczywistości pedagogicznej, jest to konieczne dla właściwego rozumienia i realizacji jej pedagogii<sup>328</sup>. „W tym sporze nie chodzi tylko o słowa. Czym innym jest bowiem wychowanie, czyli rozwijanie cnót moralnych (rozwijanie człowieczeństwa), a czym innym zdobywanie sprawności intelektualnych, czyli edukacji. W tych dwóch dziedzinach posługujemy się różnymi metodami, bo w przypadku wychowania chodzi o ćwiczenie, czyli powtarzanie moralnie dobrych czynów, a informację podporządkowujemy formacji moralnej. Z naszymi moralnymi czynami łączą się bowiem uczucia, czyli dążenia zmysłowe (*appetitus sensitivus*), a zatem konieczne jest wykorzystanie ich dynamizmu dla realizacji dobra moralnego. Informacja jest tu konieczna, ale podporządkowana i włączona w proces spełniania dobra”<sup>329</sup>.

Warto również postawić sobie pytanie, kto jest adresatem metafizycznych ustaleń, dla kogo i po co są one przeznaczone? R. Schulz stawiając je sugeruje odpowiedź: „Wydaje się, że w budowie światopoglądów edukacyjnych chodzi najpierw i przede wszystkim o zaspokojenie potrzeby rozumienia i sensu ze strony praktyków. Zarówno nauczycieli, którzy są zaangażowani w realizację bezpośrednich zadań edukacyjnych, a przede wszystkim tych osób i instytucji, które kierują przedsięwzięciami edukacyjnymi (w sensie bieżącym i długofalowym), które są odpowiedzialne za ich diagnozowanie, ewaluację, planowanie,

<sup>324</sup> Por. tamże, s. 23.

<sup>325</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I–II, RW KUL, Lublin 1986.

<sup>326</sup> *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 20, Wyd. Nauk. PWN S.A., Warszawa 2004, s. 413.

<sup>327</sup> M. Czachorowski, *Rodzina a państwo w wychowaniu dziecka*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.) *Katolickie wychowanie dziecka*, Wyd. KUL, Lublin 2016, s. 69.

<sup>328</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 278–281.

<sup>329</sup> M. Czachorowski, *Rodzina a państwo...*, s. 69.



organizowanie, kontrolę i rozwój. Zadaniem pedagogiki przedszkolnej jest zatem dostarczenie wiedzy istotnościowej oraz uwzględniającej wielość podejść i stanowisk, charakterystyki świata wychowania – traktowanego jako wyodrębniona dziedzina praktyki społecznej, aktywności kulturowej. Konieczne jest dostarczenie wizji porządku edukacyjnego jako dziedziny działania społecznego oraz jako przedmiotu kierowania<sup>330</sup>.

Zarówno dla pedagogów praktycznie, jak i teoretycznie zorientowanych, wielką wagę stanowi rozumienie istoty wychowania. Powinna ona wyrazić się w odpowiedzi na pytanie: Jak można człowieka przygotować na całe życie, poczynając od wczesnego wychowania, żeby potem umiał sprostać jego wyzwaniom? Odpowiedzi na podstawowe pytania o wychowanie człowieka szukamy w odniesieniu do antropologicznych podstaw. To przyjęcie konkretnej koncepcji człowieka daje pewność, by nie zagubić się w wielości odpowiedzi. Wychowanie jest doświadczeniem, mającym charakter ciągłości i interakcji, jest udziałem zarówno osoby wychowywanej, jak i wychowawców w całej złożoności w wymiarze natury, religii i historii. Uczestniczą w nim w poczuciu obowiązku wobec siebie, ale też i w pewnej kulturowej powinności wobec innych. I do tego trzeba też osobę przygotować od wczesnego dzieciństwa.

E. Bojanowski ujmował wychowanie całościowo, reflektując nad nim i rozumiejąc je z teologicznego, filozoficznego i społeczno-kulturowego punktu widzenia, co jest konsekwencją przyjętej koncepcji człowieka. Z tych założeń oraz ze specyfiki wychowania małego dziecka wynika konieczność widzenia i rozumienia wychowania w szerszym kontekście działań i uwarunkowań. Polega ono bowiem nie tylko na kierowaniu rozwojem dziecka i pobudzaniu tego procesu, ale także wymaga działań opiekuńczych, pracy wyrównawczej, usuwania lub łagodzenia stwierdzonych u dzieci zaburzeń. Złożoność ta i jednocześnie harmonijna synteza rzeczywistości rozwoju i wychowania dziecka, a tym bardziej we wczesnym etapie jego integralnego rozwoju, znajduje swój opis i wyjaśnienie w pojęciu o najwyższym stopniu ogólności i niejednorodności, jakim jest pojęcie edukacji. To podstawowe pojęcie w pedagogice obejmuje ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych.

Edukacja to pojęcie szerokie, różnie definiowane. Dla jednych oznacza wychowanie jako kształcenie człowieka obejmujące aspekty: intelektualny, psychologiczny, moralny. Celami edukacji są: uczenie przystosowania do życia w społeczeństwie, kształtowanie wolnego i osobistego sądu<sup>331</sup>. Chodzi o wszelkie działania lub doświadczenie, które ma wpływ na kształtowanie umysłu, charakteru i sprawności fizycznej człowieka. Edukacja jest zatem procesem, poprzez

<sup>330</sup> Por. R. Schulz, *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej...*, s. 25.

<sup>331</sup> *Multimedialna encyklopedia powszechna PWN*, Edycja 2010.

który społeczeństwo świadomie przekazuje zgromadzoną wiedzę, umiejętności i wartości z pokolenia na pokolenie. To intencjonalny przekaz wzorów wartości i wzorów zachowań, ideałów i wzorów postępowania z pokolenia na pokolenie<sup>332</sup>. Metafizyczne ujęcie wychowania zmusza nas do identyfikacji bytu. W konsekwencji chodzi o aretologię, a nie aksjologię (myślenie wartościujące). W ten sposób edukacja jest wierna człowiekowi, prawdzie, dobru, pięknu.

## 1. Wychowanie i ochrona jako główne pojęcia w ujęciu Bojanowskiego

Stawiamy pytanie: Co to jest wychowanie? Czym jest wychowanie? Odpowiedź na te pytania znajdujemy w analizie podstaw metafizycznych. Wychowanie posiada filozoficzny charakter, a jego rozumienie związane jest ściśle z przyjętą w punkcie wyjścia szkołą filozoficzną (lub szkołami) i jej wizją człowieka, działania i rzeczywistości. Od tego zależą odpowiedzi na postawione pytania, a jak różne mogą być formułowane definicje wychowania – świadczą wybrane przykłady: „Wychowanie to:

- wprowadzenie w życie wartościowe (S. Wołoszyn),
- przygotowanie do zadań i ról życiowych (B. Suchodolski),
- kierowanie rozwojem (T. Wujek),
- celowe oddziaływanie na człowieka (W. Szczerba),
- wspomaganie i pomoc w rozwoju (S. Kawula),
- urzeczywistnianie człowieczeństwa (J. Tarnowski),
- towarzyszenie jednostce (H. von Schoenebeck),
- pomoc w samowychowaniu (M. Sawicki),
- wywołanie pożądanych zmian w osobowości ludzkiej (H. Muszyński),
- indywidualne poznanie własnej osobowości (A. Terruwe, C. Baars),
- wartościowe ukierunkowanie postępowania jednostki (E. Korniszewski),
- celowe usprawnienie życia jednostki zgodnie z jej naturą (E.W. Bednarski),
- aktywne pobudzanie twórcze (H. Rowid),
- nabycie sprawności intelektu i woli (Tomasz z Akwinu, J. Woroniecki),
- celowe nawiązanie relacji z prawdą i dobrem (M. Gogacz),
- służba w ucłowieczeniu człowieka (K. Wojtyła, F. Adamski),
- sztuka proporcji wartości „zimnych” (czyli materialnych) i wartości „ciepłych” (czyli duchowych) (J. Bańka, J. Czerny),

<sup>332</sup> Por. H. Grabowski, *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Kraków 2000.

- WY-dobywanie-na-jaw-tego-co- CHOWANE, czyli rozwój osobisty i społeczny człowieka (A.E. Szoltysek),
- przygotowanie do życia wyznaczonego przez tradycyjne wartości (aksjocentryzm) (J. Zubielewicz).

Powyższe definicje wychowania opierają się na jakiejś wizji człowieka, jego postępowania i aksjologii<sup>333</sup>.

J. Woroniecki określił wychowanie jako aktualizację sprawności intelektualnych i cnót moralnych. Dlatego „wychowanie jest koniecznym składnikiem ludzkiej kultury. Człowiek bowiem jest bytem spotencjalizowanym, a jedynym dobrem człowieka jest jego własne życie, które jest mu zadane. Jest ono jego dobrem, ale w życiu społecznym jest ono tzw. dobrem wspólnym, racją istnienia i spoiwem wspólnoty ludzkiej. I właśnie sfera tego, co człowiekowi zadane, a więc jego integralnie widziane życie jest przedmiotem poznania (wyjaśniania) pedagogiki i polem działalności wychowawczej. Wychowanie jest długotrwałym procesem, a polega ono na usprawnieniu człowieka w osiąganiu należnego mu dobra. Przedmiotem poznania pedagogiki i jej dobrem jest realny człowiek, musi on zatem rozporządzać właściwą teorią tego dobra, zaś praktyka wychowawcza musi ‘przełożyć’ ogólną wiedzę o człowieku na konkretne sytuacje wychowawcze, czyli znaleźć odpowiednią metodę pokierowania wychowanka. Według tradycji realizmu taką metodą jest aktualizacja i usprawnienie cnót – dzielności, a przede wszystkim cnót tzw. kardynalnych: roztropności, umiarkowania, męstwa i sprawiedliwości<sup>334</sup>.

Ważnym dla dalszej refleksji jest koncepcja S. Kunowskiego, którą przedstawimy w skrócie, by odnieść ją do koncepcji Bojanowskiego. Kunowski istotę wychowania, pojętego jako końcowy wytwór i dzieło rozwojowego procesu wychowawczego, wyprowadza z wyjaśnienia pojęcia rozwoju człowieka i jego możliwości co do przewidywanego kierunku oraz co do czynników, z których cały rozwój człowieka wypływa. Określa zatem wychowanie jako „długotrwały, ciągnący się przez całe życie proces zachodzących i kumulujących się zmian w wychowanku. Proces wychowawczy tworzy więc łańcuch kolejnych zmian, ściśle ze sobą związanych stadiów, które składają się na ciągły, jednokierunkowy ruch<sup>335</sup>. W wychowaniu następuje ewolucyjny rozwój, powolne rozwijanie się człowieka w ten sposób, że każdy następny stan staje się coraz bardziej doskonały i lepszy od poprzedniego. To „proces doskonalenia się człowieka aż do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, które św. Tomasz scharakteryzował jako

<sup>333</sup> M. Krasnodębski, *O realistyczną filozofię wychowania. Idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, *Studia Philosophiae Christianae UKSW* 42(2006)2, s. 48–49.

<sup>334</sup> B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej...*, s. 257–258.

<sup>335</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2005, s. 181.

stan naturalny cnót, usprawniający władzę człowieka pod kierunkiem rozumu do postępowania moralnego na poziomie godnym istoty ludzkiej”<sup>336</sup>.

„Kierunki rozwoju dotyczą zmian zachodzących w biosie jednostki, tak w jej stronie somatycznej, fizycznej, jak i psychicznej czy duchowej. Rozwój ten jest rozwojem ilościowym i jakościowym. Rozwój ilościowy nazywamy wzrostem lub rozrostem (np. rozrastanie się psychicznych funkcji). Natomiast rozwój jakościowy „nazywa się potocznie dojrzewaniem (...), a polega on na całkowaniu, centralizowaniu zróżnicowanych dotychczas części składowych, które zaczynają łączyć się w całość, tworząc nowy układ rozwiniętych już składników. Całkowanie rozwoju nazywa się technicznie integracją (łac. *integer* – całkowity)”<sup>337</sup>.

Kunowski wyróżnił także składniki (dynamizmy) wychowania, jako dynamiczne siły, działające we wszechstronnym rozwijaniu człowieka, do których należą: (1) społeczne działanie wychowawcze, które stara się pokierować (2) naturalnym rozwojem wychowanka, a to przez (3) wychowawcze zbliżenie wychowanka do ideału nowego człowieka oraz przez (4) ukształtowanie jego postawy wobec przyszłego, nieznanego jeszcze dokładnie, życia. Najbardziej podstawową siłą, działającą w wychowaniu, jest bios (gr. *bios* – życie) – pęd życiowy do naturalnego, psychologicznego rozwoju organizmu, dane wyposażenia dziedzicznego. Siłą społeczną obyczajowości i moralności zbiorowej, urabiającą kształt biosu przy pomocy przymusu, nacisku, presji opinii publicznej, kontroli, satyry, sankcji karnych itp. form życia społecznego, nazywa się w pedagogice etosem (gr. *ethos* – obyczaj, przyzwyczajenie)<sup>338</sup>. „Siła popędu życiowego od początku istnienia człowieka zależy od pomocy i opieki wychowawczej, czyli od społecznego działania wychowawców (rodziców, nauczycieli), które znów jest unormowane zwyczajami i obyczajami życia określonego społeczeństwa”<sup>339</sup>. Wychowawcy mają wyprowadzić wychowanka ze stanu natury i przeciętności do wyższej kultury, mają zbliżyć go do ideału, doskonalic w wszechstronnym rozwoju, aby na tej drodze przekształcić także całe społeczeństwo. Takie prowadzenie wzwyż nazywa się agosem (gr. *ago* – prowadzę). Nieokreśloność przyszłego życia, do którego wychowanie ma przygotować, wprowadza czwarty składnik wychowania, siłę najbardziej tajemniczą i nieobliczalną, występującą w postaci działania ludzkiego losu. Chociaż jest siłą niewymierną i niedającą się przewidzieć, decydująco wpływa na życie, rozwój i wychowanie każdego człowieka, dlatego pedagogika teoretyczna musi liczyć się z nią w wychowaniu<sup>340</sup>.

Te cztery składniki wychowania jako dynamizmy zewnętrzne działają równocześnie na siebie, stąd zapoczątkowany proces wychowawczego rozwo-

<sup>336</sup> Tamże, s. 182.

<sup>337</sup> Tamże, s. 183–184.

<sup>338</sup> Por. tamże, s. 171–172.

<sup>339</sup> Tamże, s. 173.

<sup>340</sup> Por. tamże, s. 173–175.

ju jednostki tworzy się jako „wypadkowa” ścierania się i „gry” olbrzymich sił określonego biosu, etosu i agosu zawsze jednak w ramach danej sytuacji losowej i jej zmienności. Dlatego też ostateczny wynik wychowawczy także jest złożony z dwu zasadniczych nurtów życia – nurtu instynktownego i wyższego nurtu kulturalnego życia<sup>341</sup>.

W kontekście integralnej pedagogiki przedszkolnej według koncepcji E. Bojanowskiego zwracamy uwagę na metafizyczne podstawy wychowania, które jest wychowaniem chrześcijańskim. Zjawisko wychowania nie było dla niego sztucznym tworem cywilizacji, ale zakorzenia się w istocie człowieka i świata. Szukał zatem pierwotnych możliwości i uwarunkowań rozwoju człowieka w trzech ważnych wymiarach wychowania dotyczących jego życia i rozwoju – „fizycznie, umysłowo i obyczajowo”<sup>342</sup>. Sfera fizyczna (ciało, zdrowie, zmysły, uwaga, pamięć, sprawności) ma podstawę w naturze; umysłowa (duch, umysł, psychika, religijność) w religii; obyczajowa (moralność, relacje z innymi, kultura) w historii. Na podstawie refleksji i dzieła Bojanowskiego możemy stworzyć dynamiczną definicję wychowania jako dynamicznej rzeczywistości, w której stopniowo, proporcjonalnie do możliwości dziecka, następuje „harmonijne kojarzenie się zgodne wszelkich żywiołów przeprowadzone w najdrobniejsze cząstki”<sup>343</sup>. Chodzi tu o odpowiedzialne działania wychowawcze w przestrzeni napięć, wytworzonej przez łącznie występujące żywioły natury, religii i historii.

Z rękopisów Bojanowskiego wynika, że wychowanie w jego rozumieniu to rzeczywistość wieloaspektowa, złożona jak złożona jest rzeczywistość człowieka. Dotyczy ono i dokonuje się w wymiarze natury, religii i historii. Służy ono przede wszystkim rozwojowi osoby i wspieraniu jej w drodze do osobistego szczęścia, które przekracza granice doczesności. Osiąga je jednak w relacji do innych osób i wspólnot, które są środowiskiem jego życia i rozwoju we wzajemnej odpowiedzialności. Celem wychowania jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym.

Bojanowski uważa, że wychowanie „jest zachowywaniem obyczajów rodzinnych – ma charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje”<sup>344</sup>. Stąd, według niego, natura, religia i historia stanowią złożoną, ale pełną i integralną rzeczywistość życia i rozwoju człowieka, odpowiadającą jego istocie i godności. Przez wychowanie dziecko, umiejętnie wspierane przez wychowawcę, wchodzi w tę rzeczywistość i poznaje ją, rozwija się w każdym obszarze swej indywidualności, ale również nawiązuje relacje, buduje wspólnotę i przejmuje sztafetę pokoleń.

<sup>341</sup> Por. tamże, s. 178.

<sup>342</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 405.

<sup>343</sup> Por. tamże, t. II, s. 112.

<sup>344</sup> Tamże, t. I, s. 237.

Bojanowski podejmuje temat ważności i wartości wczesnego wychowania dziecka, w którego realizacji dla wychowawcy szczególnej wagi nabierają sprawy podstawowe – znajomość dziecka, praw jego rozwoju, indywidualnych potrzeb, możliwości i problemów, umiejętny dobór odpowiednich metod i środków wychowania oraz współpraca z rodziną. Jednak dla tych szczegółów podstawę stanowią wzorce wychodzące daleko ponad ich drobiazgowość. Wskazanie do tego czerpie z odkrycia „jak lud pojmuje ważność pierwotnego wychowania, i jak to pojęcie związane jest z życiem dzieciątka Jezus, które jedynym zawsze jest dla ludu wzorem wychowania”<sup>345</sup>. Analogicznie do pojęcia wychowania tworzy jego ramy instytucjonalne w formie ochronek, które mają wspierać rodzinę w jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej i jej służyć. Stąd zapisuje, że „Ochrona bierze swoją nazwę od chronienia, zachowywania i szanowania świętych obyczajów rodzinnych”<sup>346</sup>.

Namysł nad pojęciem *ochrona* prowadził do stworzenia systemu, którego istotą jest ochrona, czyli z jednej strony to profilaktyka jako działalność zapobiegająca zjawiskom szkodliwym dla osoby i społeczeństwa, a z drugiej – doskonalenie osoby. Dokonuje się to przez wychowanie, czyli szanowanie, zachowanie, rozwijanie dobra.

Rozważając, w świetle zasad wiary, istotę wychowania wyznaczył mu cel najwyższy, którym jest stawanie się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi, w tym kontekście dążył do rozumienia, w jaki sposób dokonuje się wychowanie człowieka. Sobór Watykański II prawie sto lat później podaje nam współczesne uzasadnienie tej samej drogi. „Wszyscy chrześcijanie mają prawo do wychowania chrześcijańskiego, ponieważ nazywają się dziećmi Bożymi i są nimi, stawszy się nowym stworzeniem dzięki odrodzeniu z wody i z Ducha Świętego. Wychowanie to zmierza nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej (...), lecz przede wszystkim stara się o to, aby ochrzczeni poprzez stopniowe wprowadzanie w misterium zbawienia z każdym dniem byli bardziej świadomi otrzymanego daru wiary, aby uczyli się czcić Boga w Duchu i prawdzie (por. J 4, 23), zwłaszcza przez uczestnictwo w liturgii; aby stali się zdolni do prowadzenia własnego życia według nowego człowieka w sprawiedliwości i prawdziwej świętości (por. Ef 4, 22 nn.); aby doszli w ten sposób do człowieka doskonałego, do miary wielkości według Pełni Chrystusa (por. Ef 4, 13) i starali się o wzrost Ciała Mistycznego”<sup>347</sup>.

W sensie wąskim rozumie się wychowanie jako świadome i celowe działanie zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków w osobowości wychowanka. Skutki te mają charakter zmian rozwojowych otwartych na stały

<sup>345</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 150.

<sup>346</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 709.

<sup>347</sup> Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, 2, w: *Służyć wzrastaniu...*, s. 18.

rozwój, szczególnie zaś, gdy dotyczą one sfery duchowej człowieka. Prowadzi do rozwijania osobowości dziecka, jego zdolności poznawczych, różnego rodzaju operacji umysłowych, a także postaw społeczno-moralnych i charakteru.

Właściwemu, pełnemu i harmonijnemu wychowaniu nie sprzyja przeakcentowanie któregośkolwiek z aspektów rzeczywistości ludzkiej – ani sfery naturalnej, ani rozumowej, ani duchowej. Dopiero ich dynamiczna harmonia pozwalająca wzajemnie im dopełniać się, tworzy odpowiednie warunki, by wychowanie właściwie pojmować i realizować dla integralnego rozwoju dziecka i ludzkiej społeczności. W ten sposób Bojanowski wyróżnił, „trojaki strony wszelkiego kształcenia, w których nie tylko czasowe, ale i logiczne następstwo ich przebiega, a mianowicie kształcenie:

- 1) fizyczne (zewnątrzne),
- 2) moralne (wewnętrzne),
- 3) obyczajowe (społeczne) – mające zadanie praktycznego zastosowania dwóch powyższych<sup>348</sup>.

Bojanowski nakreślił wizję wychowania, opartą na nauczaniu i tradycji Kościoła katolickiego, w której z biblijnej koncepcji człowieka wynika konieczność wychowania integralnego, bo tylko takie wychowanie służy pełnemu rozwojowi osoby ludzkiej i osiągnięcia przez nią celu ostatecznego. W tej koncepcji ważne jest wszystko, co stanowi o ludzkiej godności dziecka Bożego – jego wymiar doczesny i nadprzyrodzony, dusza i ciało. W żadnym aspekcie jego ludzkiej struktury, możliwości i potrzeb nie może być zaniedbany, ani sam nie może zlekceważyć prawdy, że podlega prawom wzrostu i rozwoju. Wychowanie, które jest dziełem miłości, stawia przed wychowawcą i odpowiedzialnymi za nie instytucjami zadanie zapewnienia wszelkich potrzebnych warunków zapewniających mu najwyższą jakość. „Wykorzystując postęp nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych, należy więc pomagać dzieciom i młodzieży w harmonijnym rozwijaniu wrodzonych zalet fizycznych, moralnych i intelektualnych oraz w stopniowym nabywaniu coraz większego poczucia odpowiedzialności za właściwe kształtowanie własnego życia i dążenie do prawdziwej wolności tak przez nieustanny wysiłek, jak i przez odważne i wytrwałe przeciwdziałanie przeszkod<sup>349</sup>”.

J. Bagrowicz wskazuje, że „autorzy biblijni nie uważają, że dziecko rodzi się z natury dobre i że dopiero negatywny wpływ środowiska wyrabia w nim złe skłonności. Według nich dziecko jest istotą uformowaną jedynie załączkowo, wymagającą ukierunkowania rozwojowego, inspiracji i dlatego od początku musi być formowane przez rodziców. Obowiązkiem izraelskich rodziców było

<sup>348</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 244.

<sup>349</sup> Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, I, w: *Służyć wzrastaniu...*, s. 18.

nie tylko wychowanie i wykształcenie ich dzieci, ale też pielęgnowanie tradycji narodowych i religijnych, a przez to budzenie w dzieciach ducha narodowego, pobożności i przywiązania do przeszłości własnej ojczyzny. Teksty *Starego Testamentu* wskazują, że wychowanie jest trudną sztuką (por. np. Prz 22, 15) i że nawet najlepsze metody wychowawcze nie gwarantują sukcesu. System wychowawczy jest oparty na modelu obecności Boga, który wychowuje swój lud przez towarzyszenie mu w wędrówce do Ziemi Obiecanej oraz przez swoje prawo. Prawem podstawowym regulującym wzajemne odniesienia ludzi, a więc i kontakt wychowawczy było prawo miłości bliźniego<sup>350</sup>.

Proces wychowania zmierza do integralnego rozwoju człowieka, kształtowania jego osobowości, przekazywania systemu wartości, norm, wzorów zachowań, obowiązujących we współżyciu z innymi ludźmi oraz umiejętności niezbędnych dorosłej osobie. Dokonuje się poprzez harmonijne oddziaływanie osób, środowiska społecznego, instytucji. Tak buduje się tożsamość osoby od najmłodszych lat do tego stopnia, że „czym jest narodowość dla narodu, tym jest wychowanie dla pojedynczego człowieka, dla każdorazowego pokolenia”<sup>351</sup>. Człowiek nie jest sprowadzalny do sumy reakcji na uwarunkowania społeczne; do jego istoty należy dokonywanie świadomych i wolnych, opartych na wartościach wyborów przekraczających granice uwarunkowań społecznych. Dzięki swej strukturze duchowej jest on otwarty na nieograniczone możliwości postępu i twórczości. Socjalizacja i wychowanie są dwoma wzajemnie uzupełniającymi się procesami, które trwają przez całe życie, gdyż społeczeństwo dostarcza wciąż nowych bodźców do kształtowania postaw i zachowań<sup>352</sup>.

Bojanowski opierał proces wychowawczy na przeżywaniu i przyswajaniu przez osobę i wspólnotę wartości kulturowych stworzonych przez naród. Podkreślał, że „wychowanie jest zachowywaniem obyczajów rodzinnych, ma charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje”<sup>353</sup>. W dociekaniach Bojanowskiego znajdowało wyraz od F. Schillera pochodzące pojęcie oddziaływania piękna na człowieka, czyli „wychowanie estetyczne”. W swoim traktacie *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka* dowodził, że jedynie sztuka daje szansę na przewyciężenie dwóch tendencji, które niejako kłócą się w człowieku. „Estetyczne ukształcenie przykłada się do tego, że człowiek całkowicie ma zwrócić sobie wolność bycia czym być powinien, nie stanowiąc jednak nic względem osobistej jego wartości”<sup>354</sup>. W rozprawach o wpływie estetycznych obyczajów na moralność i o wzniosłości, rozwinięte są niektóre z tych zadań, jakie

<sup>350</sup> J. Bagrowicz, *Wychowawcza opieka nad dzieckiem...*, s. 39–40.

<sup>351</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opieła (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 238.

<sup>352</sup> Por. J. Polakowska-Kujawa (red.), *Socjologia ogólna*, Warszawa 1999, s. 36–37.

<sup>353</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opieła (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 237.

<sup>354</sup> Por. F. Szyller, *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka*, Wydanie Redakcji Biblioteki Warszawskiej, Warszawa 1843, s. II.



sobie założył F. Schiller w listach o wychowaniu estetycznym. Wyrażał swoje przekonanie: „Mam nadzieję, że cię przekonam, (...) że nawet do rozwiązania nie jednych zadań politycznych przejść należy przez estetyczne: – ponieważ piękność drogę toruje do wolności duchowej”<sup>355</sup>. Bojanowski zainspirowany tą wizją pisał: „Świat ducha i świat natury podobnymi do siebie obliczami są obrócone ku sobie, jeden odbija się w drugim, jak sklepienie niebios w kryształach wód poziomych – ale co u jednego po prawej, to u drugiego po lewej stronie, przeto we wzajemnym podobieństwie wzajemna zarazem sprzeczność, walka ducha z ciałem, i buntowanie się ciała przeciwko duchowi. Pomimo to analogia nieustanna, bo co tu jest figurą tylko i rzekomym znakiem, to tam istotą rzeczy”<sup>356</sup>.

W wychowaniu estetycznym F. Schillerowi chodziło głównie o zharmonizowanie zmysłowości i duchowości, uczuć i rozumu. Dzięki ich syntezie miał się narodzić nowy człowiek, który będzie wolny, wrażliwy i moralny; będzie twórcą państwa siły i państwa prawa oraz radosnego państwa sztuki i swobody twórczej. W wychowaniu nowego człowieka szczególna rola przysługuje, zdaniem Schillera, sztukom pięknym, którym chciał „wrócić to znaczenie jakie sztuka miała u Greków”<sup>357</sup>. Bojanowski uważał w związku z tym, że „Wychowanie powinno być estetyczne – dawniejsze stanowisko sztuk, Estetyka – jaki teraz kierunek wziąć winny sztuki piękne? – Dramatoryja – przejście do rzeczywistego człowieka – prostota – otwartość – szczerłość, główna zasada sztuki – odbija się w dziecku najdoskonalej”<sup>358</sup>. Należy tu podkreślić, iż Bojanowski nie przyjął bezkrytycznie od Schillera rozumienia estetyki i piękna, lecz zainspirowany jego myślą, dążył do stworzenia spójnej koncepcji integralnego wychowania. Wewnętrzne zharmonizowanie osoby, w wierności obiektywnej prawdzie i faktycznemu dobru, prowadziło do mądrości i duchowego piękna, a realizowało się w relacji osobowej z Bogiem. Jasno określił to jako ważną zasadę w jego koncepcji wychowania, że „tajemnica wychowania musi być pogodna (wiosenna), harmonijna, kojarzenie się zgodne wszelkich żywiołów przeprowadzone w najdrobniejsze cząstki. Szczytem tej harmonii jest religia (łączenie się z Bogiem), nieustająca modlitwa, wzorowanie się na obraz i podobieństwo Boże. Dlatego Jezus Chrystus, przez którego mamy się modlić, jest środkowym punktem tak historii, jak i żywiołów wychowawczych.

Piękno – prawda – dobro.

Estetyka – filozofia – religia!

Religia jako skojarzona prawda z pięknnością, czyli życie i miłość, i dobro, są zadaniem nowej epoki. Lecz ta epoka musi mieć swą wiosnę, zanim dojdzie

<sup>355</sup> Tamże, s. 5.

<sup>356</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 617–618.

<sup>357</sup> F. Szyller, *Listy o wychowaniu estetycznym...*, s. III.

<sup>358</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 405.

do żniwa, zatem jej zaranie będzie się znowu przebijać najpierw w piękności estetycznego wychowania ludzkości ku temu<sup>359</sup>.

Bojanowski w tym kontekście określał prostotę jako „bez sterczących wyniosłości otwartą równią, na jakiej Duch Święty rad się zwykł rozlewać, bo z prostymi a pokornymi rozmowa jego (Prz 3, 32). Prostota jest owym klejnotem czystej wody, ową szczerością dziecięcą, otwartą i przejrzystą, sercem na dłoni, tym, czym jest, a nie tym, czym nie jest. Istotą piękna jest zgodność treści z formą, zgodność ducha z jego zewnętrznym objawem<sup>360</sup>. Właściwe rozumienie prostoty i jej przeżywanie potrzebuje motywacji religijnej, która otwiera osobę w tych wymiarach na nieskończone możliwości rozwoju i doskonalenia – na obraz i podobieństwo Boże.

Budowanie takiej motywacji dokonuje się w wychowaniu religijnym, jako jednym z istotnych elementów wychowania integralnego. Należy podkreślić, że jest ono takim i spełnia właściwą rolę, gdy dokonuje się w kontekście całościowego i harmonijnego rozwoju osobowości człowieka, wprowadza go w relacje z Bogiem jako Stworzycielem, Ojcem i Zbawicielem oraz prowadzi do relacji z innymi ludźmi respektującymi prawo miłości i zasady wynikające z wiary katolickiej. Zyskuje ono charakter konfesyjny, jednoznacznie określający jego tożsamość i zasady, na których wyrasta i spełnia się, ale w żadnym wymiarze nie jest ono zamknięte na inne konfesje.

Innym ważnym jego wymiarem jest zyskiwanie przez wychowanków uzasadnienia swego postępowania na co dzień nie tylko w motywacji pragmatycznej, lecz także w motywach natury religijnej. Zatem, oprócz pragmatycznego postrzegania świata i wynikających stąd wartości, osoba staje się otwarta także na wymiar nadprzyrodzony i uczestniczy w nim poprzez przyswajanie i realizację właściwych mu wartości<sup>361</sup>. Unika więc redukcji swego rozwoju o jakąkolwiek możliwość doskonalenia swej ludzkiej natury i zyskuje tym samym równowagę między tym, co zewnętrzne, przygodne, zmienne a tym, co duchowe, stałe; między rozumem i wiarą; harmonię cielesno-duchową. „Równocześnie przyjmuje się, że to, co sprzyja wzrostowi dojrzałości, to zarazem służy religijności i na odwrót – to, co jest głównym przedmiotem wychowania religijnego, wywiera konstruktywny wpływ na w pełni dojrzałe życie człowieka<sup>362</sup>. Na uwagę zasługuje tu uwzględnianie owej wzajemności, która może być budowana jedynie w kontekście właściwego rozumienia całości konkretnych rzeczywistości i zjawisk w odniesieniu do tworzących je części z respektem dla ich odrębności.

<sup>359</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. II, s. 112.

<sup>360</sup> Tamże, t. I, s. 617.

<sup>361</sup> Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 299–300.

<sup>362</sup> Tamże, s. 299.

Korzystanie z doświadczeń przeszłości i diagnoza aktualnej sytuacji pomogła Bojanowskiemu określić warunki i sposoby ujmowania integralnego wychowania i pedagogii odpowiadającej na wyzwania współczesności. „Dalszy przeto postęp na niniejszym polu zasadzać się winien teraz, nie na samym, jak dotąd, wymyślaniu rozumowych i kunsztownych środków wychowawczych, ale raczej głównie na odkrywaniu i organizowaniu tych wszystkich pierwiastków, które dotychczas tylko naturalnym trybem pojawiały się w odpowiednim temu stanowisku życiu starożytnym, lub trwają dotąd w życiu prostego ludu, – a które teraz wzajemnie wspierać i harmonijnie dopełniać się mają. – Zadanie to nawet zostaje w zgodzie z ogólnym zadaniem dzisiejszego czasu, co tym silniej za jego prawdziwością przemawia. Wiek nasz albowiem po dostatecznym zgłębieniu umysłowego kierunku, przychodzi obecnie do praktycznego zastosowania i harmonijnej organizacji wszystkich różnorodnych pierwiastków, jakie się na rozlicznych stopniach ludzkiego rozwinięcia objawiły, i do sprawiedliwego uznania wszelkich ich odrębnych właściwości, które bądź kolejną czasu po sobie następowały, bądź też jednocześnie obok siebie się cieniuja”<sup>363</sup>. Z pomocą przychodzi tu filozofia i religia z ich realistyczną wizją człowieka i świata.

Przyjęte teorie ogólne domagały się urzeczywistnienia w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych, by przyniosły oczekiwane efekty w postaci pełnej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej osoby, której fundamenty budowane są we wczesnym wychowaniu. Tu Bojanowski miał konkretną koncepcję systemu ochronkowego, podbudowaną rzetelną podstawą filozoficzną i teologiczną. „Nowo zwiastująca się dążność: skierowanie udoskonalonego już wewnątrznie ducha, do zrosłej harmonii ze wszystkimi stopniami zewnętrznego życia, dążność prowadząca nas do sprawiedliwego uznania ich odrębnych właściwości, i ogarnięcia onych w wzajemnie wspierającą i dopełniającą się całość. Słowem dążność na oderwanego ducha, do kojarzenia z brakującym mu, zupełnie odwrotnym życiem zmysłowym, jest przez to samo wylaniem się jego aż na owe czysto naturalne żywioły dziecięce, aby je upłodnić i podnieść do właściwej harmonii z następnymi szczeblami rozwinięcia ludzkiego. Stąd postęp ogólny, postęp pierwotnego wychowania, a szczegółowo rzeczywiste udoskonalenie Instytucji Ochron, nastąpić tylko może pod wpływem wyżej rzeczonych żywiołów”<sup>364</sup>.

Odniesienie do kulturowych uwarunkowań nie zacieśniało uniwersalnego podejścia do sprawy wychowania człowieka i nowych pokoleń, ale czyniło je realnym i możliwym do wprowadzenia w praktykę wychowawczą. Ta z kolei stawała się źródłem doskonalenia teoretycznych podstaw zawsze opartych na mocnych podstawach filozoficznych. Określano je, w prezentowanej przez Bo-

<sup>363</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 245.

<sup>364</sup> Tamże, s. 260.

janowskiego koncepcji, w odniesieniu do „stosowności metody scholastycznej i autorytetu przysługującego św. Tomaszowi z Akwinu”<sup>365</sup>.

Wychowanie jest procesem, w którym akcentuje się nie tyle wywieranie bezpośredniego wpływu na wychowanków, ile wspomaganie ich w naturalnym i spontanicznym rozwoju. Zgodnie z tym postulatem wychowywać oznacza tyle, co wyzwalać, dodawać odwagi, uwalniać od ubezwłasnowolnienia, usuwać wpływy zagrażające naturalnemu i spontanicznemu rozwojowi dzieci i młodzieży, przygotowywać ich do przyszłego życia przez mobilizację do własnej aktywności, pobudzać do zachowań zgodnych z oczekiwaniem społecznym, a także zasadami moralnymi<sup>366</sup>.

Dauber w swoich refleksjach nad podstawami pedagogiki humanistycznej zwraca uwagę na istotny problem współczesności w tej dziedzinie. Twierdzi, że „jeśli przez wychowanie rozumie się sumę reakcji społeczeństwa na fakt istnienia rozwoju, to społeczeństwo musi być zainteresowane tym, by zachować własne podstawy istnienia i trwania, a nawet utrzymywać je w kontekście istniejących warunków i umacniać tendencje dominujące społecznie. To prowadzi do podwójnego kryzysu. Z jednej strony to kryzys wychowania – czyli codziennego współżycia pokoleń i kryzys kształcenia czyli możliwości jednostki w znalezieniu i kształtowaniu własnej tożsamości w samodzielnym kontakcie ze światem. Z drugiej, kryzys wychowania wynika dziś stąd, że utracił gwałtownie swoje znaczenie najbardziej elementarny międzypokoleniowy układ społeczny. Starsi, dorośli, dorastający i dzieci w naszym społeczeństwie sprawiają wrażenie, że nie tylko nie potrzebują siebie nawzajem, ale mają wręcz sprzeczne interesy. Dzieci w związku z rozwojem miast, cywilizacji są izolowane od świata dorosłych”<sup>367</sup>.

W koncepcji Bojanowskiego człowiek nie jest sprowadzalny do sumy reakcji na uwarunkowania społeczne; do jego istoty należy dokonywanie świadomych i wolnych wyborów przekraczających granice uwarunkowań społecznych. Dzięki swej strukturze duchowej jest on otwarty na nieograniczone możliwości rozwoju i twórczości. Wychowanie jest procesem, który trwa przez całe życie, gdyż społeczeństwo dostarcza wciąż nowych bodźców do kształtowania postaw i zachowań<sup>368</sup>.

Bojanowski opierał proces wychowawczy na przeżywaniu i przyswajaniu przez osobę i wspólnotę wartości religijnych i kulturowych pielęgnowanych przez naród. Bezpośrednio bądź pośrednio zmierzał ku temu, by kształtować osobowości, które będą umiały i chciały uczestniczyć w czynnościach zbiorowych, jakie rodzina, środowisko lokalne czy naród uważa za ważne i pożądane, by zachować ciągłość życia kulturowego. Stąd zamiarem wychowania jako czyn-

<sup>365</sup> Leon XIII, Encyklika *Aeterni patris*, 4 sierpnia 1879 r., w: *Breviarium fidei...*, s. 276.

<sup>366</sup> Por. A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Kraków 2009, s. 94.

<sup>367</sup> Por. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, Kraków 2001, s. 27.

<sup>368</sup> Por. J. Polakowska-Kujawa (red.), *Socjologia ogólna*, s. 36–37.

ności jest przekaz wartości, wprowadzenie osób w określony system kulturowy, kształtowanie postaw i zachowań zgodnych z wzorami zachowań pożądanymi w danej grupie społecznej<sup>369</sup>. Zastanawiając się nad jego istotą podkreśla:

„1./ Chowanie = zachowanie, sprawowanie się.

2./ Chować wiarę, przykazania zachowywać = dotrzymywać, wypełniać.

3./ Wychowanie więc jest zachowywaniem obyczajów rodzinnych, ma charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje”<sup>370</sup>.

Na podstawie takiej koncepcji konstruował program organizacji działań wychowawczych w zakładanych przez siebie ochronkach. Jego zamiarem było, by przez różnorodną aktywność instytucje te przyczyniały się istotnie do integralnego wychowania dzieci. Chodziło o wychowanie osób w przyszłości zdolnych do obiektywnej i konstruktywnej samooceny, ukierunkowanych na dobro, prawdę i piękno zarówno w wymiarze doczesnym, jak i wiecznym, do podejmowania odpowiedzialnych decyzji wymagających jasnych wyborów i rezygnacji, ważnych dla osoby i dobra wspólnego.

Sam proces wychowania E. Bojanowski rozumiał jako realizację idei *ochrony*, którą, odwołując się do słownika języka polskiego B. Lindego określał jako: „Ochrona – ochranianie, szanowanie, oszczędzanie, całość, nienaruszalność, schronienie, zachowanie”<sup>371</sup>. Ochraniać – nie naruszać, nienaruszenie zachować, od szkody uwarować – szanując, zachować<sup>372</sup>.

Ochrona, jest jakoby pospólnym domkiem macierzyńskim, pospólnej Matki Kościoła, domowym przybytkiem i pospólnej Matki naszej Maryi gospodą. Ochrona nazwana jest od chronienia, zachowywania, szanowania świętych obyczajów rodzinnych między maluczkimi. Ten duch zachowawczy i macierzyński jest całemu naszemu ludowi wspólny”<sup>373</sup>.

Filozoficzna analiza pojęć pozwala na podstawie powyższych określeń „wyróżnić dwa wymiary ochrony (realizowane w *ochronkach*):

- 1) negatywny: ochrona przed różnego rodzaju ujemnymi wpływami i skutkami, zwłaszcza bezbożnictwem cywilizacji;
- 2) pozytywny: zachowywanie, pielęgnowanie wartości, co więcej – scalenie, zintegrowanie rozmaitych sfer osoby w jedną nienaruszalną całość. Ideał integralnego wychowania (właśnie jako „ochrony”) oddaje też pojęcie, często pojawia się w notatkach Bojanowskiego, a mianowicie „nieskalność dziecka”, która „czystszy pierwiastek życie tchnąć ma w pokolenia i pierwsze zawiązać ogniwo w żywotnym zadaniu wychowania ludów”<sup>374</sup>.

<sup>369</sup> Por. F. Znaniński, *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973, s. 8–10.

<sup>370</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 237.

<sup>371</sup> Por. S. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. II, cz. I, Lwów 1809, s. 406.

<sup>372</sup> Tamże.

<sup>373</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 709.

<sup>374</sup> Tamże, s. 608.

Warto zauważyć, że użyte tu określenie „nieskalaność” jest odpowiednikiem nieprzetłumaczalnego greckiego terminu *sophrosyne*, oznaczającego zarówno „powściągliwość, umiarkowanie, czystość, niewinność”, jak też (czy przede wszystkim) „całkowitą, integralną (*sō-*) mądrość (*-phrōn*)”, „rozważę”, „roztropność”. Toteż *nieskalaność-sophrosyne* wyraża u Bojanowskiego związek elementu naturalnego (pierwotnej nieskazitelności), religijnego (braku winy, cnotę czystości, roztropności) oraz historyczno-cywilizacyjnego (mądrość jako owoc rozwoju jednostki i całego narodu)<sup>375</sup>. Wynika to z prawa naturalnego, które zaleca właśnie ochronę i rozwój człowieka.

Podkreślając wartość wczesnego wychowania Bojanowski afirmował wartość dzieciństwa, młodości, radości – widząc w nich fundamentalne znaczenie dla kształtowania całego życia człowieka, które powinno się dokonywać w harmonijnej syntezie wszystkich wymiarów osoby, jej życia, relacji i działania. „Wychowanie dziecka winno zatem obejmować wszystkie wymiary: sferę *bios* (natury), *ethos* (historii) oraz *sacrum* (religii). Warto podkreślić, że związek trzech wymienionych elementów Bojanowski w sposób szczególny odnajduje w ludzie rolniczym, który „w najbliższym stosunku jest do Boga”: On pracuje i sieje, a Bóg wzrost daje<sup>376</sup>. Jak podkreślał, „Duch Święty rad się zwykł rozlewać, bo z prostymi, a pokornymi rozmowa jego”<sup>377</sup>. Wymieniona tu cecha prostoty przysługująca dzieciom pokrewna jest wspomnianej już cnotie niewinności, całościowości, *sophrosyne*. W procesie wychowawczym należy dążyć do jej zachowania (czyli *ochrony*) i pielęgnacji. „Prostota jest owym klejnotem czystej wody, ową szczerością dziecięcą otwartą i przejrystą, sercem na dłoni, tem czym jest, a nie tem czym nie jest”<sup>378</sup>. Prostota to tyle co byt, a więc całość, niepodzielność oraz – zgodnie z charakterystycznym dla starożytności prawdziwościowym (*resp.* werytatywnym, werydycznym) rozumieniem bytu<sup>379</sup> – prawda, czyli odpowiedniość formy i treści, ideału i jego realizacji. Nieprzypadkowo tak właśnie Bojanowski określił piękno („zgodność treści z formą”, „zgodność ducha z jego zewnętrznym objawem”), będące pojęciem – według starożytnej i średniowiecznej teorii transcendentaliów – równoważnym z pojęciem bytu i prawdy. Te filozoficzne założenia, zastosowane w odniesieniu do koncepcji pedagogicznej, prowadziły Bojanowskiego do stwierdzenia, iż „wychowanie

<sup>375</sup> T. Obolevitch, *Związek natury, religii i historii w koncepcji filozoficzno-pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: *Drogowskazy wychowania*, red. S. Wilk i in., Lublin 2012, s. 328.

<sup>376</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 617.

<sup>377</sup> Tamże.

<sup>378</sup> Tamże.

<sup>379</sup> Zob. C.H. Kahn, *Język i ontologia*. Tłum. B. Żukowski, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.

powinno być estetyczne, bowiem prostota – otwartość – szczerłość, główna zasada sztuki – odbija się w dziecku najdoskonalej”<sup>380</sup>.

Prostota (wyrażające prawdę i piękno) jako ideał wychowania oznacza integralny związek wszystkich aspektów osoby, „świata ducha i świata natury”, sfery *sacrum* i *profanum*. Tego bł. Edmund wymagał od ochroniarek, wywodzących się ze stanu wiejskiego, i czuwał, by w tym kierunku były kształtowane dzieci”<sup>381</sup>.

Teologiczne uzasadnienie przyjętego rozumienia istoty wychowania integralnego rozwijają badania naukowe w uniwersytetach i wydziałach katolickich oraz przedstawiają dokumenty Kościoła. Uznając powszechne dążenie do ciągłego doskonalenia pracy wychowawczej, ogłasza on publicznie dokumenty zajmujące się wychowaniem, określające podstawowe prawa człowieka, a szczególnie prawa dzieci i rodziców. Biorąc udział w rozwoju i upowszechnianiu zasad wychowania, ogłasza podstawowe zasady wychowania chrześcijańskiego, szerzej rozwija je i monitoruje poprzez Kongregację ds. Wychowania Katolickiego i dostosowuje przez komisje konferencji biskupów do różnorodnych warunków regionalnych<sup>382</sup>.

W tym kontekście rozumienie wychowania integralnego zyskuje, oprócz filozoficznego, wymiar pogłębiony o aspekt teologiczny. „Powinno ono objąć pełną formację osoby ludzkiej, zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności. Dlatego dzieci i młodzież powinny być tak wychowywane, żeby mogły harmonijnie rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym”<sup>383</sup>.

## 2. Religijno-filozoficzne podstawy wychowania osoby

Rozwój duchowy człowieka przejawia się w rozwoju jego umysłu, woli, kultury uczuć i bycia, świadomości ocen i postaw religijno-moralnych. Nic więc dziwnego, że Katechizm Kościoła Katolickiego wskazuje na kulturę, jako czynnik najbardziej sprzyjający rozwojowi człowieka; rozwój ten dynamizujący. Duchowy rozwój człowieka to również dostęp do oświaty i wiedzy, zawodu i pracy. Uwydatnia się on najbardziej w realizacji prawa rodzin do kształcenia

<sup>380</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 405.

<sup>381</sup> T. Obolevitch, *Związek natury, religii i historii...*, s. 329.

<sup>382</sup> Zob. Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, 8, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu...*, s. 15–16.

<sup>383</sup> KPK, 795.

swych dzieci w takich szkołach, które odpowiadają ich światopoglądowi. Życie duchowe człowieka najpełniej uwidacznia się w jego rozwoju religijno-moralnym, za który odpowiadają rodzice. Są oni nauczycielami życia chrześcijańskiego i bogatszego człowieczeństwa swych dzieci. To od nich mają one prawo nauczyć się życiowych postaw, wartościowania swego postępowania, wytrwałości i radości pracy, miłości braterskiej, wielkodusznego przebaczenia, a zwłaszcza oddawania czci Bogu przez modlitwę i ofiarę ze swego życia. W tej funkcji umożliwiającej rozwój życia religijno-moralnego, z rodzicami winny współdziałać państwo i Kościół, a zwłaszcza Kościół. Troska o religijno-moralny rozwój człowieka jest jego naczelnym zadaniem powierzonym mu przez Chrystusa<sup>384</sup>.

Istotne wskazania można sformułować odnosząc się do teorii „uczestnictwa” K. Wojtyły<sup>385</sup>, rozumianego jako „współdziałanie” człowieka w ramach wspólnoty. Dla międzyosobowych relacji wychowanka i wychowawcy, społecznego wymiaru rozwoju i życia oraz działania człowieka bardzo ważne jest właściwe rozumienie uczestnictwa. Tym bardziej, że personalizm chrześcijański jest różny zarówno od skrajnego indywidualizmu, jak i kolektywizmu. Podstawą każdej autentycznej wspólnoty jest godność człowieka, który nie jest „bytem-dla-siebie”, a w relacji „ja–ty” jest relacją międzyosobową. Relacja ta, choć jest pierwotna i fundamentalna, nie wyczerpuje bogactwa społecznej natury człowieka. Pełnym jej wyrazem jest dobro „my”, stanowiące wspólnotę osób oparte na rozeznaniu i realizacji dobra wspólnego. Uczestnictwo człowieka jest jego zaangażowaniem się jako osoby<sup>386</sup>. Zarówno ten, kto wychowuje, jak i wychowywany, muszą działać dwubiegunowo, wchodząc w dialog edukacyjny.

Na ten ważny wymiar wychowania i jego integralność w odniesieniu do koncepcji Bojanowskiego zwraca uwagę M. Nowak, który dla określenia istoty teorii wychowania podaje definicję: „Wychowanie jest procesem, który zachodzi zawsze *w czasie* – między człowiekiem a człowiekiem, między człowiekiem a naturą, człowiekiem a kulturą, a dla wierzących także między człowiekiem a Bogiem”. Zwraca uwagę również na interdyscyplinarny charakter pedagogiki, wynikający z złożoności faktu bycia człowiekiem. Tak więc przez fakt, że człowiek:

- jest częścią natury – pedagogika musi być ściśle związana z naukami przyrodniczymi;
- jest istotą społeczną i żyje (oraz jest wychowywany) w pewnej konkretnej społeczności, w konkretnych uwarunkowaniach społecznych – z naukami społecznymi i socjologicznymi.

<sup>384</sup> Por. S. Jasionek, *Wychować człowieka*, Kraków 2007, s. 78–81.

<sup>385</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Lublin 2000, s. 301–335.

<sup>386</sup> Por. S. Kowalczyk, *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek – społeczność – wartość*, Lublin 1995, s. 27–28.



W kontekście religijnym, także chrześcijańskim, nie można zrozumieć istnienia teorii wychowania bez odniesienia się do transcendencji i rozpatrywania jej także w perspektywie teologicznej<sup>387</sup>. Osobowy i chrystocentryczny wymiar wychowania jest konsekwencją respektowania faktu ludzkiego i jego rozumienia w odniesieniu do religii, natury i historii (kultury). „Wychowanie i pedagogikę chrześcijańską można zrozumieć wyłącznie, odnosząc ją do osoby Jezusa Chrystusa, od którego bierze ona swój początek i w którym znajduje ona swoje odzwierciedlenie oraz odnosząc ją do na wskroś oryginalnego stosunku łączącego Chrystusa z ludzkością, wyrażającego się w przyjęciu pierwiastka ludzkiego i jego przemianiu”<sup>388</sup>.

Odnosząc się do teorii pedagogicznej S. Kunowskiego konsekwentnie przyjmujemy również założenia systemu chrześcijańskiego jasno określone przez autora. Jego podstawę światopoglądową stanowi religia objawiona przez Jezusa Chrystusa, regulująca stosunek osobowy człowieka do Boga na podstawie wiary jako rozumnego posłuszeństwa prawdom Bożym przekazanych przez Kościół. Natomiast rozumowe wyjaśnienie celów religijnego wychowania chrześcijańskiego oraz procesu rozwoju człowieka pochodzą z filozofii tomistycznej. W tym procesie rozwoju cielesnego i postępu duchowego współdziałają ze sobą przyczyny: materialna, formalna, celowa, sprawcza, wzorcza<sup>389</sup>.

Kunowski jednoznacznie i konsekwentnie w swej koncepcji odnosi się do personalizmu chrześcijańskiego, co bardzo jasno uzasadnia po dogłębnej analizie rozwoju personalizmu: „Z reguły kierunki personalizmu przedstawiają człowieka tylko częściowo i jednostronnie, a swoje zasady rozciągają w zasadzie na pewne grupy społeczne, jedynie personalizm chrześcijański z racji swego uniwersalizmu obejmuje całego człowieka i odnosi się do wszystkich ludzi. Na ogół wszakże rozbite ideologicznie na cząstkowe układy pojęcie osobowości nie stanowi dziś jakiegoś niewyjaśnionego problemu. Przeciwnie, każdy kierunek przemyślał je do końca ze swego punktu widzenia i uczynił artykułem obowiązującej wiary w swym ideologicznym *credo*. Dlatego też personalizm jako taki nie jest już *punctum saliens* we współczesnych systemach wychowawczych, które dźwignęły się na wyższy stopień syntezy i przeszły do stosowania zasad swego personalizmu w skali masowej w postaci humanizmu”<sup>390</sup>.

W Starym i Nowym Testamencie znajdujemy wzmianki o powstaniu człowieka i jego istotnie ludzkich działaniach. Zgodnie z Objawieniem powstanie człowieka wiąże się z działaniem stwórczym Boga: „Stworzył więc Bóg człowieka

<sup>387</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 18.

<sup>388</sup> Por. M. Nowak, *Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Toruń 2010, s. 31.

<sup>389</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 94–98.

<sup>390</sup> S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000, s. 63.

na swój obraz, na obraz Bóży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę” (Wj 1, 27). Stworzony przez Boga człowiek jest jednością cielesno-duchową. W Nowym Testamencie podkreślona została rola duszy i jej życia, chociaż cały człowiek jest powołany do godnego, moralnego życia w przyjaźni z Bogiem i ludźmi. W tym kontekście, wyrazistości nabiera wychowanie religijne jako istotny element wychowania integralnego prowadzącego osobę do pełnej harmonii wewnętrznej i zewnętrznej, która pozwoli mu żyć i działać twórczo we współczesnym pluralistycznym świecie.

Wychowanie i kształcenie, czyli cała edukacja w ujęciu Bojanowskiego odnosi się do faktu ludzkiego. Istotnym jego elementem jest człowiek, który ze względu na różne przyczyny (zewnętrzne – społeczne i wewnętrzne – tkwiące w naturze człowieka) zawsze jest w sytuacji oczekiwania na pomoc w wychowaniu, w procesie wzrostu (także duchowego), wrastania w różne wspólnoty i wprowadzania w kulturę (czyli wartości). Pomoc ta, od wieków udzielana, doprowadziła do wykrystalizowania się trwałej, dość zróżnicowanej formy działalności wychowawczej, której zakres z biegiem czasu się rozszerzył. Działalności tej towarzyszyła refleksja, która stanowiła podstawę wiedzy o wychowaniu, a z czasem i teorii w tym zakresie. Ostatecznie w tej działalności chodziło o przemianę człowieka zgodnie z jego wewnętrznym impulsem, ukierunkowanym na zdobywanie doskonałości, różnie rozumianej, pozostającym w korelacji z oczekiwaniami i potrzebami społecznymi<sup>391</sup>.

Bojanowski wskazywał także na proces wychowania ludzkości przez Boga. Jest ona w swej wolności przez Niego prowadzona, ale nie zniewolona, czego wyrazem są osiągnięcia ludzkiej myśli i działania, ale i szkodliwe skutki przemian cywilizacyjnych. Wynikają one z zawłaszczenia przez człowieka daru rozumu i wolności, połączone z chęcią nie tylko odrzucenia Boga, ale zajęcia Jego miejsca. Według Bojanowskiego urządzenie świata przez Boga w akcie stworzenia oraz czuwająca nad nim Opatrzność jest dla ludzkości wzorem harmonii w życiu i relacjach, które są przez ludzkość i pojedynczych ludzi często lekceważone i prowadzą do cierpienia, zagubienia, podziałów i absurdu. Dlatego każdy człowiek na swej drodze rozwoju, najpierw przez wychowanie, a następnie przez samowychowanie powinien ustawicznie się odnawiać poprzez powracanie do tego, co zgodne z właściwą mu naturą, którą Bóg obdarzył go w akcie stworzenia i odkupienia.

Sprzeczne z tą wizją życia i rozwoju człowieka jest kreowanie i urzeczywistnianie wizji, w której poprzez umowność, podziały, rozumowe i językowe konstrukty, redukuje się człowieka o sferę duchową i oddziela od prawdy o jego naturze. Charakteryzując problemy współczesne pisał: „Konwencjonalność,

<sup>391</sup> Por. T. Kukołowicz, *Pedagogika a teoria wychowania*, w: *Pedagogika ogólna tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 72–73.

panowała w literaturze, w polityce, w stosunkach rodzinnych, materialność, martwość, pozór, a brak naturalnych, indywidualnych warunków. Narodowość pokazała się w literaturze, musi przejść stosunki polityczne, narodowe, a potem i rodzinne do naturalnych warunków – życie, harmonia, zgoda, miłość. Ich Boska kreacja – a tu ludzka robota”<sup>392</sup>. Zauważając fakt, że to, co jest dziełem owej Boskiej kreacji w naturze i religii zbyt często w historii próbuje zastąpić ludzka robota, ale zawsze z tym samym skutkiem, prowadzącym do regresu ludzkiej cywilizacji w stosunku do prawdziwego dobra człowieka i ludzkości. W dodatku panuje zawsze ten sam mechanizm, doskonalony z czasem, który polega na nazywaniu zła dobrem, redefiniowaniu rzeczywistości, by uwiarygodnić zmianę, która rozwojem nie jest.

Na tym tle jako ważne jawią się pytania o miejsce człowieka na ziemi, o proporcje między światem cielesnym a światem duchowym w świecie i w samym człowieku oraz wynikające z nich relacje i działanie człowieka w świecie. Z szacunkiem podchodził Bojanowski do potrzeb ciała ludzkiego z jego wymaganiami: odżywianie, zdrowy rozwój fizyczny, przedłużanie gatunku. Za wyższy uważał w człowieku wymiar duchowy: poszukiwanie piękna, wytwory kultury i sztuki, zdolność do poświęceń i wyrzeczeń – dla innego człowieka i dla ważnych idei. Stąd tak szczegółowe rozpracowanie przez niego procesu kształtowania wewnętrznej harmonii człowieka od najmłodszych lat poprzez ćwiczenia ciała i kształtowanie sprawności duchowych, formację zmysłów zewnętrznych i wewnętrznych.

Bojanowski dzięki ogromnej dociekliwości potrafił stworzyć syntezę myśli i praktyki pedagogicznej, poczynawszy od czasów Platona poprzez nowość wniesioną przez chrześcijaństwo i ducha ascetyzmu wieków średnich, idee filozoficzne oświecenia, poglądy utopistów, aż po współczesne mu prądy wyrosłe na gruncie romantyzmu, idei pozytywistycznych i filozofii narodowej. Nakreślił w ten sposób podstawy pedagogii w inspiracji chrześcijańskiej, stwarzając nowy system, dynamiczny i otwarty na aktualny kontekst społeczny, potrzeby czasu i konkretnego człowieka. Sięgając do religii i filozofii poszukiwał celów i zasad wychowania odniesionych do wartości uniwersalnych, ponadczasowych. Nie czynił tego jednak bezkrytycznie. W tym kontekście interpretował niezmiennie prawa wynikające z natury człowieka i świata dotyczące prawidłowości życia i rozwoju, wynikających stąd potrzeb oraz odnosił się do historii, by poszukiwać sprawdzonych sposobów realizacji celów zgodnie z naturą, a uświęconych tradycją i zawartych w kulturze.

Dzięki temu miał własny obraz przekształcającej się w praktyce europejskiej myśli pedagogicznej i jej związku z dziejowym rozwojem ludzkości. To ukierunkowało również jego dociekania na poszukiwanie prawdy o tym, jak

<sup>392</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 238.

rośnie i rozwija się człowiek, by stopniowo rozwijając się zgodnie z naturą był zdolny przyjmować i realizować wartości poznawcze, społeczne, kulturowe, religijne, ostateczne.

Wnikliwe spojrzenie na dzieje wychowania pozwoliło Bojanowskiemu odkryć spójny obraz człowieka, jego moralności i wychowania oraz konsekwentnie zmierzać do realizacji go w praktyce. U podstaw jego myśli pedagogicznej leży antropologia wyrastająca z chrześcijaństwa, do której konsekwentnie odnosi się w swoim życiu i działaniu. Człowiek dzięki temu, że jest istotą osobową, posiada w swej ontycznej strukturze element transcendentny, który przez Biblię określony jest jako „obraz i podobieństwo Boże”<sup>393</sup>. Jan Paweł II stwierdza, że wizja człowieka jako *imago Dei* zawiera konkretne wskazania dotyczące jego istoty i wolności oraz nieśmiertelności jego ducha. Człowiek dopiero w spotkaniu z „drugim” odkrywa, że jest osobą i że musi uznać taką samą, równą jego własnej godności – godność innych ludzi. To wszystko sprawia, że osoba ludzka jest istotą relacyjną, zawsze żyje wobec: w relacji ze sobą, z narodem, ze światem i z Bogiem<sup>394</sup>.

Biblijna koncepcja człowieka i wynikająca z niej koncepcja moralności leżą u podstaw i wyznaczają kierunek oraz charakter sformułowanych przez Bojanowskiego celów, zasad wychowania i praktycznej ich realizacji. Czerpał przy tym z Objawienia chrześcijańskiego, które rzuca nowe światło na tożsamość, powołanie i ostateczne przeznaczenie osoby i rodzaju ludzkiego. W nim odkrywał prawdę, że każda osoba jest przez Boga stworzona, kochana i zbawiona w Jezusie Chrystusie, a realizuje siebie, nawiązując liczne relacje miłości, sprawiedliwości i solidarności z innymi osobami podczas prowadzenia swojej wielorakiej działalności w świecie. Gdy działanie ludzkie dąży do propagowania godności i integralnego powołania osoby, poprawy jakości warunków jej egzystencji, spotkania i solidarności ludów i narodów, wówczas jest zgodne z zamysłem Boga, który nie przestaje nigdy okazywać swoim dzieciom dowodów miłości i opatrności<sup>395</sup>.

Natura człowieka nie zmienia się z tej racy, niezależnie od czasu i miejsca, tym, czego człowiek najbardziej i koniecznie potrzebuje dla życia, pełnego rozwoju i szczęścia jest miłość, osobowe więzi i hierarchia wartości obejmująca całe ich spektrum – od podstawowych po nadprzyrodzone, w których odkrywa sens i cel swego życia oraz środki do jego osiągnięcia. Człowiek, dziecko potrzebuje zatem Boga i potrzebuje innych ludzi, a podstawą rozwoju człowieka i ludzkości jest wychowanie, w którym realizuje się odpowiedzialna miłość polegająca na wprowadzaniu dziecka w świat wartości, życie nimi i ich urze-

<sup>393</sup> Rdz 1,27.

<sup>394</sup> Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio* (*O relacjach między wiarą a rozumem*), Rzym 1998, 20.

<sup>395</sup> Por. Papieska Rada Iustitia Et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Kielce 2005, 35.

czywistnianie w harmonii i braterstwie. Dokonuje się to zawsze w budowanej wzajemnie osobowej relacji między wychowawcą i dzieckiem.

Zmienność zawarta jest w czasie, w kulturze, którą człowiek i ludzkość tworzy i w której zmierza do swego celu, realizując cele pośrednie, wybierając potrzebne do tego metody i środki dostępne w danej epoce i kulturze. Ich źródłem pozostaje religia, natura i historia. W nich człowiek rozpoznaje zamiar Boga, który kieruje światem i ludzkim życiem, odnajduje wzorce osobowe, wartości i normy, rozpoznaje prawa, według których dokonuje się rozwój człowieka, z nich czerpie motywacje nie tylko do troski o własne dobro, ale i o dobro wspólne.

Zgodnie z przyjętą antropologią chrześcijanin powinien formować swoje życie na wzór Chrystusa. Oznacza to, że „całe życie ludzkie: fizyczne, duchowe, intelektualne, moralne, indywidualne, rodzinne i społeczne, podlega wychowaniu chrześcijańskiemu, nie żeby je w jakikolwiek sposób umniejszyć, ale żeby je podnieść, nim pokierować i udoskonalić, wedle przykładu i nauki Chrystusa. Stąd prawdziwy chrześcijanin, wychowany według wzoru ewangelicznego, jest człowiekiem nadprzyrodzonym, to jest takim, który myśli, sądzi i działa stale i konsekwentnie wedle wskazówek zdrowego rozumu, oświeconego nadprzyrodzonym światłem przykładów i nauki Chrystusa. Innymi słowy: jest to człowiek o charakterze prawdziwym i pięknym. Nie ten posiada solidny charakter, kto postępuje według niestałych i subiektywnych zasad, lecz ten, kto wytrwale kieruje się odwiecznymi zasadami sprawiedliwości”<sup>396</sup>.

Papież Pius XI zwracał uwagę na to, że takie ujęcie celu i zadania chrześcijańskiego wychowania jest ukazywane często przez przedstawicieli innych prądów i kierunków pedagogicznych jako coś, „co niszczy albo przynajmniej osłabia władze przyrodzone i domaga się wyrzeczenia wartości doczesnych. Nic więc dziwnego, że uważa się je za wrogie życiu społecznemu i doczesnej pomyślności, przeciwne wszelkiemu postępowi w nauce, literaturze, sztuce i wszelakich dziełach kultury. (...) Dlatego też prawdziwy chrześcijanin nie tylko nie usuwa się od czynnej współpracy i nie zakopuje swych przyrodzonych talentów, lecz przeciwnie: rozwija je i udoskonala, harmonizując je z życiem nadprzyrodzonym. Dzięki temu życie naturalne nabiera blasku i doznaje bodźców do rozwoju duchowego i wiecznego, jak i materialnego i doczesnego”<sup>397</sup>.

Oczywiście człowiek pozostaje wolnym, chociaż niezmiennie potrzebuje miłości w jej najgłębszym znaczeniu, może jej nie chcieć, wybierając jej namiastki, środki czynić celem swego życia, może odrzucić Boga i Jego miłość oraz wezwanie zawarte w przykazaniu miłości. Bojanowski nie dyskutuje z tą

<sup>396</sup> Pius XI, *Divini illius Magistri*, Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 72.

<sup>397</sup> Por. tamże, s. 72–73.

wolną decyzją człowieka, ale tym, którzy wierzą konsekwentnie proponuje drogę rozwoju osoby, odrodzenia narodu i ludzkości, którą jest wychowanie integralne. Wychowanie, w którego centrum jest Chrystus – prawdziwy Bóg i prawdziwy człowiek, wzór tej harmonii, do której w naszym życiu mamy dążyć, łączącej w nas to, co cielesne i co duchowe, obejmującej wszelkie aspekty ludzkiego życia, poczynając od natury po nadprzyrodzoność.

W tym kontekście odniesień może budować się dopiero właściwa harmonia, która znajduje swój wyraz w analogiach na różnych poziomach życia człowieka i jego relacji, jako zmierzanie do ładu opartego na wartościach, które odkrywamy i realizujemy w przestrzeni ducha, natury i czasu. Bóg, Stwórca świata i człowieka respektuje prawa natury i posługuje się ich procesami jako środkiem w prowadzeniu ludzkości w jej historii do ostatecznego celu.

### 3. Integralne ujęcie wychowania w koncepcji E. Bojanowskiego

Integralne wychowanie, najskuteczniej wspierające pełny rozwój osoby od najwcześniejszych lat jej życia, wpisał E. Bojanowski w koncepcję ochrony. Kard. Z. Grocholewski zwrócił uwagę na współczesne tendencje ograniczające pojęcie i rzeczywistość wychowania. Jest to przede wszystkim wspierana ogromnym postępem technicznym tendencja sprowadzania wychowania do wykształcenia oraz umniejszanie roli rodziny w procesie wychowania. Wskazuje zatem ważny wymiar integralnego wychowania, czyli takie ubogacenie osobowości młodego człowieka, by on chciał i umiał wykorzystać swą wiedzę i umiejętności techniczne dla służby bliźniemu i dobra ludzkości. Najpełniej może się to dokonywać w rodzinie i poprzez wspieranie wychowawczego oddziaływania rodziców<sup>398</sup>.

Bojanowski podkreślał, że proces wychowania powinien obejmować dziecko od najmłodszych lat i być wspierany działaniami opiekuńczymi zmierzającymi do zabezpieczenia odpowiednich warunków dla jego harmonijnego rozwoju oraz wsparcia rodziny w pełnieniu jej funkcji. Dla określenia wagi wczesnego wychowania dzieci, które nazywał wychowaniem pierwotnym, wychodził od rozpoznania potrzeb i problemów dziecka wiejskiego i, poszukując ich rozwiązania, odwoływał się do pedagogicznych teorii i doświadczeń od najdawniejszych czasów. Poruszał się w szerokich horyzontach czasu, przestrzeni i kultury, w odniesieniu do natury, religii i historii, by wracając do szczegółu

<sup>398</sup> Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie...*, s. 19–20.

formułować cele i zasady wychowania dziecka oraz tworzyć jego teoretyczne podstawy. Przy tym nie tylko wychowanie ujmował integralnie, ale w taki sam sposób postrzegał jego uwarunkowania indywidualne i społeczne. Z analiz dziejów wychowania wyprowadzał wnioski ogólne i szczegółowe.

Odwołując się do starożytności podał przykład doceniania i autentycznej troski o wychowanie nowych pokoleń oraz pierwsze próby organizacji dla niego form instytucjonalnych. Podkreślał doświadczenia tej epoki dotyczące konieczności poznania i liczenia się z możliwościami dziecka i potrzebami wynikającymi z natury oraz społeczne znaczenie wychowania. Pisał: „Widzimy jak młodociane i trafnie na naturze ludzkiej uzasadnione życie greckie, odbijało się korzystnie we wychowaniu dziecięcym, i jak ważność tego zajmowała największych mędrców owoczesnych, między którymi, mianowicie Platon, pierwotne wychowanie dzieci do najważniejszych spraw narodowych licząc, rozwinął w nim głębokie nad podziw zasady i do publicznej instytucji onegoż zostawił pierwszy pomysł, który dopiero za najnowszych czasów zaczął się urzeczywistniać w tak zwanych Domach Ochrony”<sup>399</sup>.

Potwierdzenia dla ważności wczesnego wychowania poszukiwał również w ludowych zwyczajach i przysłowiach, w których wyraża się mądrość pokoleń. Szczególnie zaś liczyła się tu mądrość ludu, w którego życiu i działaniu Bojanowski doszukiwał się analogii oraz wyjaśnienia i zrozumienia dziecka. Przywołuje więc przysłowia, jak np.: „Rannego wstania, rychłego zasiania nikt nie żałował”<sup>400</sup>; „Czym ranne wstanie i rychłe zasianie, tym też i wczesne wychowanie”<sup>401</sup>.

Propagując wczesne wychowanie dziecka, E. Bojanowski podkreślał jego znaczenie dla późniejszego rozwoju. Był głęboko przekonany, że rozwinięte w tym okresie możliwości zgodnie z wrodzonymi skłonnościami mają charakter trwałe i wywierają wpływ na postawy i zachowania dziecka przez całe życie<sup>402</sup>. Liczenie się z prawami rozwoju człowieka i indywidualnymi możliwościami każdego dziecka, zachowanie odpowiednich proporcji oddziaływań we wszystkich obszarach jego rozwoju stanowią optymalne warunki wspierające pełny rozwój osobowy dziecka i kształtowanie fundamentu jego życia.

W pedagogii Bojanowskiego wychowanie jest nastawione na cel, który ma być efektem działań wychowawczych i wysiłku formacyjnego samej osoby. Jeżeli najwyższym celem jest, „aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi”<sup>403</sup>, to do jego osiągnięcia zmierza on przez całe swe życie. Najpierw jednak musi być umiejętnie, stopniowo przygotowywany poprzez rozwój wro-

<sup>399</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 239.

<sup>400</sup> Tamże, t. I, s. 235.

<sup>401</sup> Tamże, t. I, s. 237.

<sup>402</sup> Zob. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 194–195.

<sup>403</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 251.

dzonych zadatków i wprowadzany w świat wartości poprzez wychowanie, by z czasem sam przejął odpowiedzialność za własny rozwój. Aby człowiek stał się tym obrazem, musi ustawicznie nim się stawać, a fundamentem dla samodzielnego zaangażowania w proces doskonalenia, stawania się coraz pełniej osobą w wymiarze duchowym i moralnym, jest wczesne wychowanie dziecka. Zatem nie może ono być powierzchowne i płytkie, a najbardziej optymalnie może dokonać się integralny rozwój i edukację opartą na realizmie filozoficznym.

Bojanowski ukazując szerokie perspektywy ludzkiego życia i rozwoju zwracał uwagę na prawdę o tym, że we wczesnych latach życia człowieka jest on szczególnie narażony w swym rozwoju na zagrożenia, które mogą stać się przeszkodą w rozpoznaniu i osiągnięciu tego celu w życiu. Stąd potrzebuje ze strony dorosłych ochrony przed niebezpieczeństwami, pomocy i wsparcia w poznawaniu prawdy oraz przykładu w wybieraniu dobra. Podchodził zatem krytycznie do teoretycznych i praktycznych propozycji i doświadczeń ludzkości, by wskazać na te rozwiązania, które będą służyć dobru dziecka. Dobro to rozpoznawał w świetle prawa naturalnego i boskiego oraz konkretnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w jakiej ono wchodzi w życie dorosłe, a w tym ważnym procesie uczenia się życia ma prawo i powinno uzyskać wsparcie w postaci rzetelnej edukacji. Jedynie słusznego i pełnego znaczenia nabiera ona wtedy, gdy przeniknięta jest ideą ochrony czy prewencji. Ochronę rozumiał Bojanowski jako szanowanie, ustrzeżenie od szkody, od niebezpieczeństw, które godziły w godność dziecka, nie respektowały jego natury i nie prowadziły do aktualizowania jego zdolności życiowych w kierunku pełnej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej.

Krytycznie ustosunkował się do sztuczności w wychowaniu, np. gentelmana w wyższych sferach, co prowadziło do sztuczności, ograniczało się jedynie do rozwijania cech fizycznych i psychicznych, zewnętrznej układności, tylko na „pokaz”. Zwracał uwagę na spacone wykorzystanie słuszných skądinąd tendencji, lecz skrajnie pojmowanych w dziejach ludzkości i towarzyszących im dziejom wychowania. We wnioskach z analizy dziejów zawarł swoje przekonanie o tym, że tendencje wychowawcze kolejnych epok są analogiczne do charakterystycznych wymiarów kolejnych etapów rozwoju i wychowania człowieka. Wiedza na ten temat jest źródłem wskazań teoretycznych i praktycznej organizacji procesu wychowania dziecka. Bojanowski w skrócie ujął to następująco:

„starożytność, będąc młodocianą epoką całej ludzkości, jak z jednej strony swym wszechstronnie uzmysłowionym i prostym wedle natury życiem dawała dziecięcemu kształceniu korzystny i przystępny z siebie wzór do naśladowania, tak nie mniej i dla wszystkich następnych czasów została w tym względzie najlepszą mistrzynią.

Jednak gdy ludzkość z przejściem do średnich i nowych wieków wzięła odwrotny temu kierunek wewnętrzny i niezbędnie dla dalszego jej udoskonalenia, gdy świat chrześcijański, zdążając ku czystschemu podniesieniu ducha, strząsał



z siebie wszelkie krępujące go dotąd wpływy zmysłowe; gdy inteligencja ogólna zaczęła coraz głębszy i wytrawniejszy przybierać charakter, wówczas w wyższych warstwach społecznych, gdzie owe żywioły silniej przemagały, wychowanie dziecięce, z przekroczeniem kolejnych stopni swego naturalnego rozwinięcia, wyradzało się potwornie w przedwczesną naukowość, w żakostwo szkolnicze, albo wraz z późniejszym spieszczaniem obyczajów w sztuczną układność i coraz większe upodobnienie z życiem dojrzałym.

Przeciwko takiemu pogwałceniu wszelkich naturalnych w wychowaniu pierwiastków wystąpiła w przeszłym dopiero wieku pedagogiczna szkoła filantropów, a mianowicie Rousseau, Basedow i inni, którzy przyrodzonym wymagalnością natury dziecięcej zaczęli przywracać od dwudziestu wieków zaprzeczane prawa. Jednakże ten nowy kierunek, jakkolwiek nie przeminął bez korzystnego na ludzkość wpływu i coraz zbawienniejsze wynikają dotąd z niego skutki, wszelako początkowo niezrozumiany, a raczej wypaczony, wywołał w bardziej oświeconych stanach niemniej szkodliwe znowu rozluźnienie i ślepą pobłażliwość w wychowaniu dziecięcym. Stąd też dzika swawola, przesyt zbytków, zmiękczenie ciała, a przedwczesne wysilanie umysłu i zgubna częstokroć wiadomość stosunków życia dojrzałego wkradły się pod imieniem naturalnej wolności do wiejskiej dziedziny pierwotnego wychowania, jak ów wąż podający niewinnym dzieciom natury zakazane owoce z drzewa wiadomości.

Lecz kiedy bardziej oświecone stany, w takim spaceniu wyobrażeń, bez względu na odrębne potrzeby wieku dziecięcego pochłaniały go z sobą w niebezpieczną otchłań swej cywilizacji, wtedy na niższym poziomie społeczeństwa, dokąd ich wpływ jeszcze nie zstąpił, po ustronnych strzechach liczne pokolenia ubogich dzieci, niemogące odnaleźć się w tym wysoko nad nimi unoszącym się życiu, rozwijały się u łona natury wedle swej dziedzicznej tradycji, która w dziecięcych pokoleniach spadała spuścizną od najdawniejszych, bo aż greckich czasów; albo uciekały się do wiecznie młodych żywiołów prostego ludu, który po równo z nimi – mimo płynących na powierzchniach narodów przeobrażeń cywilizacji – zawsze wydobył w swej pięknej warstwie źródłową czystość pierwotnego życia<sup>404</sup>.

Pozostając, wbrew pozorom, orędownikiem postępu na drodze rozwoju myśli i praktyki pedagogicznej, szczególnie gdy chodzi o wczesne wychowanie dziecka, Bojanowski z wielkim przekonaniem określał drogę powrotu do tego, co pierwotne, do zaczynania od początku, ale z wykorzystaniem dotychczasowych osiągnięć ludzkości w dziedzinie wychowania. Miał na uwadze „wzgląd dotyczący się normalnego wychowania, który w porównaniu do materialnego pożytku, zostawał tylko w podrzędnym stosunku”<sup>405</sup>. Dla wyjścia z tego skrajnego podej-

<sup>404</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 238–240.

<sup>405</sup> Tamże, t. I, s. 262.

ścia do wychowania wskazywał, że „środki kształcenia tym wcześniej i trafniej odpowiedzieć powinny uzasadnionym naturze dziecięcej warunkom, im mniej wychowanie pierwotne okazuje się przystępnym żywiolom naukowości. Duch teoretyczny jak we wszystkim, tak i w niniejszej latorośli wychowania, musi bez utraty swej dostojności terazniejszej, z czystej wewnętrznej oderwanej swej ścisłości, przejść do zrosłej harmonii z najniższymi stopniami zewnętrznego życia. Musi przychodzić do właściwego uznania ich odrębnych właściwości i w czynność je wprowadzać, aby się wzajemnie wspierały i dopełniać mogły. Za czasu przemagającej jeszcze wszędzie teorii z trudnością przychodziło zniżyć się odpowiednimi środkami do pierwotnej prostoty dziecięcej”<sup>406</sup>. Chodziło o uwzględnienie potrzeb i możliwości rozwojowych, by skutecznie chronić dzieci od zepsucia, a nadając normalny kierunek ich zaniechanemu wychowaniu, uczynić je integralnym. W *Regule dla służebniczek* wyraźnie określił harmonijne wymiary, jakie powinno ono uwzględniać: „Dzieci w ochronie mają być już zaprawiane od małości do spraw całego życia ludzkiego. Jak człowiek za młodu się bawi, potem się uczy, a potem pracuje do końca dni swoich, i na ostatek rachuje się ze wszystkich spraw żywota swego: tak i dzieci już w ochronie w każdym dniu tygodnia, i całym roku, tym samym porządkiem wszystkie te sprawy odbywać mają”<sup>407</sup>. Ujął tutaj zarówno aspekt rozwoju, jak i edukację jako proces całościowy, realizowany w pełnym kontekście czasu wyznaczonego przez dni, tygodnie i lata, a co za tym idzie także wydarzeń związanych kalendarzem. Zresztą opisał to w szczegółach, które składają się na pedagogię w jego koncepcji ochrony.

W jego przekonaniu wychowanie ma wymiar indywidualny i społeczny, jako niezbywalne prawo i potrzeba człowieka oraz podstawowe zadanie społeczne. Rozumiał je jako proces kształtowania osobowości wychowanków przez „zaprawiane od małości do spraw całego życia”. Koresponduje to z definicją edukacji rozumianej jako „ogół zabiegów zmierzających do przekształcenia człowieka, wyprowadzenia go ze stanu natury do stanu dojrzałego człowieczeństwa; pomoc udzielana rozwijającej się osobie, mająca na celu zaktualizowanie jej zdolności życiowych (fizycznych, intelektualnych, estetycznych, moralnych i religijnych) w kierunku pełnej dojrzałości, ukazanej w ideale wychowawczym”<sup>408</sup>. Tym właśnie było owo stawianie się na obraz i podobieństwo Boże<sup>409</sup>, gdy „całej pierwszej młodości dziecięcia stawia za wzór jedyny Dzieciątko Jezus”<sup>410</sup>.

Wskazywał również na szerokie historyczno-społeczne i kulturowe uwarunkowania oraz konsekwencje wychowania. Unikał tu skrajności, opierając

<sup>406</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 168.

<sup>407</sup> *Reguły w szczególności* § 15.

<sup>408</sup> J. Wilk, *Edukacja...*, s. 14.

<sup>409</sup> Zob. E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 251.

<sup>410</sup> Tamże, t. I, s. 358.

działalność pedagogiczną zarówno na oddziaływaniu środowiska społecznego, jego historii, tradycji, kultury, jak i na wrodzonych zadatkach osoby. Przyczyny sprawcze i wzorce wychowania odkrywał w religii, naturze i historii. W takim bowiem kontekście widział człowieka, cel, sens i wartość jego życia, jego kondycję fizyczną i duchową, środowisko jego życia i działania.

Bojanowski akcentował istotę wychowania rozumianego jako proces celowy, mający charakter formacyjny, nastawiony na dobro zarówno poszczególnych osób poprzez ich wszechstronny rozwój, jak i ogółu społeczeństwa. Na podstawie takiej koncepcji konstruował program wychowania w zakładanych przez siebie ochronkach. Jego zamiarem było, by przez różnorodną aktywność instytucje te przyczyniały się istotnie do wychowania ludzi o mocnych osobowościach, zdolnych do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i służby dla dobra wspólnego. Bardzo ważne w tym procesie było wychowanie małych dzieci, które nazywał wychowaniem pierwotnym, które jest czasem kształtowania zębów osobowości człowieka zdolnego w przyszłości do dalszego rozwoju, zgodnie z przysłowiem: „Czego się skorupka z młodu napije, tego z niej potem nikt nie wymyje”<sup>411</sup>.

Obecnie, przy dostępności różnorodnych metod i środków oraz programów wychowania, która to różnorodność wynika z tego, na podstawie jakiej koncepcji filozoficznej człowieka tworzone są koncepcje wychowania, potrzebna jest umiejętność wybierania tych, które będą służyć realizacji celu tak pojętego wychowania. Chodzi o takie, które służą wszechstronnemu, integralnemu i harmonijnemu rozwojowi dzieci oraz opierają się na wartościach chrześcijańskich, uwzględniając cel ostateczny, tak bardzo ważny w wychowaniu. Opierając się na tej podstawie można także z wielkim pożytkiem i umiejętnie korzystać ze szczegółowych propozycji E. Bojanowskiego dotyczących wychowania i pedagogii.

We współczesnej pedagogice chrześcijańskiej podkreślane jest wychowanie do wartości, które jest „budzeniem w człowieku tego, co ludzkie”. Jest to proces, w którym człowiek otrzymuje pomoc umożliwiającą mu pełną realizację samego siebie. Wychowywać tzn. „formować określone dziecko należące do danego narodu, określonego środowiska społecznego, w danym historycznym momencie tak, aby mogło osiągnąć pełny kształt ludzki”<sup>412</sup>. W podobnym kontekście odniesień Bojanowski przygotowywał służebniczki do realizacji wychowania (zachowywanie obyczajów rodzinnych – ma charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których pochodzą obyczaje<sup>413</sup>) w ochronie (bierze swoją nazwę od chronienia, zachowywania i szanowania świętych obyczajów rodzinnych<sup>414</sup>). Wiedział, że poprzez wychowanie można skutecznie ochronić osobę, ale także

<sup>411</sup> Tamże, t. I, s. 235.

<sup>412</sup> Por. T. Ożóg, *J. Maritain – przedstawiciel personalizmu w wychowaniu*, w: *Teoria wychowania*, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1996, s. 123.

<sup>413</sup> Por. E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 237.

<sup>414</sup> Por. tamże, t. II, s. 709.

rodzinę, naród, dlatego wzywał: „Oto tych drogich pierwiastków narodowego żywota nie chcemy marnotrawnie utracić. Co więcej, starajmy się dopóki ich cywilizacja jednostronnie rozumowa i u nas nie stłumi, wydobyć je z poniżenia i nawet w znaczniejszym niż dotąd zakresie rozwinąć ich istotną na właściwym stanowisku czynność. Czym bowiem cały naród napawał się w pierwszej swej młodości, co wydobył z wewnątrz siebie, a co wiecznie młode życie prostego ludu w nieskazitelności przechowało dotąd i co z jego pięknej warstwy jeszcze wiosennym duchem pierwotnej ludzkości zawiewa na nas, tym niechaj dotąd napawają się każdorazowe pokolenia dziecięce. Niech każde dziecko zacznie się rozwijać na tych samych żywiołach, od których cały naród swe rozwinięcie zaczynał, a z których tym samym i nadal będzie się odmładzał nieustannie w duchu rodzinnym”<sup>45</sup>. Przy tym dbał o ochronę wartości kulturowych, narodowych zawartych w sztuce, zwyczajach i tradycji przez wychowanie estetyczne z wykorzystaniem różnych dziedzin sztuki oraz kultywowanie zwyczajów i pielęgnowanie pamięci o wydarzeniach i postaciach historycznych.

Wychowanie w koncepcji Bojanowskiego ma więc doprowadzać nie tylko do wewnętrznej harmonii osoby, ale także dać mocne podstawy do ukierunkowania całego życia na osiągnięcie najwyższego celu, jakim jest doskonałość ludzka i chrześcijańska przez naśladowanie Chrystusa. Obrazuje to w analogii: „Ziemia w corocznym obiegu wokoło słońca powtarza wszystkie tajemnice natury i wszystkie łączące się z nimi tajemnice religijne i historyczne. (...) Tak też tajemnica wychowania musi być pogodna (wiosenna), harmonijna, kojarzenie się zgodne wszelkich żywiołów przeprowadzone w najdrobniejsze części. Szczytem tej harmonii jest religia (łączenie się z Bogiem), nieustająca modlitwa, wzorowanie się na obraz i podobieństwo Boże. Dlatego Jezus Chrystus, przez którego mamy się modlić, jest środkowym punktem tak historii, jak i żywiołów wychowawczych. Dlatego gody (przymierze) są środkowym punktem w rocznym obiegu tych potrzeb i możliwości, wspinaniem się od poziomu natury do szczytu modlitwy idealnego w obłokach idealności, wewnętrzności, zatapiającego się, a także zstępowaniem do czynu, do ustawicznej modlitwy uczynkowej”<sup>46</sup>. W takim całościowym procesie zbudowanym na mocnym fundamencie wczesnego wychowania, a szerzej edukacji osoby, następuje jej „formacja” oraz „kształtowanie”. Jest tak tylko w przypadku formacji integralnej, a więc obejmującej całą osobę<sup>47</sup>, a taka ma tutaj miejsce.

Dążąc do budowania rodzimej koncepcji harmonijnego wychowania w wiejskich ochronach odnosił się do powszechnych założeń, które określa filozofia i religia oraz do szczegółowych, które tkwią w narodowości. Tak sformułował

<sup>45</sup> Tamże, t. I, s. 248.

<sup>46</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. II, s. 112.

<sup>47</sup> Por. J. Wilk, *Edukacja...*, s. 14.

ważną zasadę: „Narodowość jakkolwiek znika w najważniejszych, uniwersalnych sferach religii i filozofii, w niższych jednak zostaje w swoim właściwym żywiole, a najznaczniej w dziecięcym wychowaniu. Przemawia za tym odosobnione życie dziecięce, domowe, swojskie, pozbawione jeszcze wszelkiej wspólności i komunikacji postronnej”<sup>418</sup>. Poszukiwał zatem prawideł porządkujących i gwarantujących jak najpełniejszy rozwój osoby, sprawdzonych w dziejach ludzkości, wprowadzanych w życie stosownie do indywidualnych i społeczno-kulturowych uwarunkowań danego miejsca i czasu. Synteza prowadzonych analiz prowadziła do uniknięcia zdiagnozowanych błędów i harmonijnego wykorzystania dobrych doświadczeń i praktyk przeszłości dla zrozumienia i zastosowania ich w edukacji, by odpowiedzialnie budować przyszłość. Należy uczyć się historii, by zrozumieć teraźniejszość zdobyczy cywilizacji i zaczynając od podstaw, czyli od najmłodszych dzieci jego naturalnego środowiska życia poprzez wychowanie dążyć do jej odrodzenia. Według zasady „Od dzieci, z dawna złączonych z ludem, trzeba zacząć odrodzenie ludzkości. Od wstępu zaczniemy, a postęp się znajdzie”<sup>419</sup>.

Takie podejście wiąże się ze stawianym przez Bojanowskiego postulatem: „życie nowe ma uczynić zwrot ku naturze, ku starożytności, chociaż nie ma się do niej zniżyć, lecz podnieść ją ku sobie i przeniknąć ją duchem. (...) stosując wychowanie greckie do starożytności, zstąpi na dzieci, a lud odbierze rozszerzone dzisiejszym duchem, lecz co do formy, odnoszące się do greckiego wychowania”<sup>420</sup>. Sięganie do greckiej pedagogii, jako „oznaczenie całości zabiegów związanych z formowaniem fizycznym, umysłowym i moralnym dziecka”<sup>421</sup>, nie było bezkrytycznym kopiowaniem, lecz odnosiło się do wykorzystania sprawdzonych form wychowania w wymiarze natury.

Pominięcie w wychowaniu tego, co wnosi wiara i religia przyczyniłoby się do tego, że nie obejmowałoby ono całego człowieka, osoby, lecz odnosiłoby się do jednostki zredukowanej o płaszczyznę duchową. E. Bojanowski zwracał uwagę na ważność i konieczność wszechstronnego i integralnego wpływu wychowawczego. Przestrzegał przed oddzielaniem sfery duchowej od życia codziennego i związanych z nim doświadczeń, wychowania religijnego, moralnego, patriotycznego od wychowania fizycznego i społecznego. W treści Objawienia Bożego i historii zbawienia w umiejętny sposób odnajdywał zasady i wzory osobowe, tak ważne w wychowaniu. Wszystko zaś łączył z rytmem otaczającego świata, kulturą, historią i tradycją narodu.

Bojanowski w poszukiwaniu kształtu oddziaływań wychowawczych na dzieci i lud bardzo często odwoływał się do prostoty i ideału życia rodzinnego,

<sup>418</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 252.

<sup>419</sup> Tamże, t. I, s. 252.

<sup>420</sup> Tamże.

<sup>421</sup> J. Wilk, *Edukacja...*, s. 14.

zaszczytnej roli kobiety jako matki oraz harmonii istniejącej w świecie ludzi i przyrody. Stąd czerpał ważne wskazania dla harmonijnego rozwoju wszystkich podmiotów wychowania, tworzących wspólnotę osób w relacjach budowanych przykazaniu miłości. Zwracał uwagę na ważność moralnego wpływu zarówno na dzieci, jak i na dorosłych, co w swojej prostocie pielęgnował i realizował polski lud. „Wychowanie dzieci u naszego ludu, nosząc na sobie przeważnie cechę religijną jest ciągłym naśladowaniem Świętej Rodziny<sup>422</sup>. Im młodsze dzieci, tym bardziej dokonuje się ono z uwzględnieniem najdrobniejszych szczegółów ze świadomością ich znaczenia w zgodnym, harmonijnym kojarzeniu wszelkich żywiołów (natury, religii, historii) dla wczesnego wychowania dziecka<sup>423</sup>.

Półtora wieku później E. Hurlock, opisując dynamikę procesu rozwoju psychicznego, potwierdza, iż na długo przed naukowymi badaniami nad dziećmi przyjmowano, że wczesne lata życia wpływają decydująco na rozwój dziecka. Odwołuje się m.in. do badań nad osobowością, które wykazały, że wczesne wzory zachowań utrzymują się w wielu sferach rozwoju, a wzory te trwają względnie niezmienione, mimo upływu czasu. Lata przedszkolne, począwszy od ok. 2. do 5. roku życia, należą do najważniejszych lub nawet są najważniejsze ze wszystkich faz rozwoju. „Jest to bez wątpienia okres, w którym kładzie się podwaliny pod złożone struktury zachowania, budowane w ciągu życia dziecka<sup>424</sup>.

Nie tylko badania, ale i doświadczenie potwierdza, że wczesne i trwałe podstawy rozwijającej się osoby mają swój początek najpierw wyłącznie w domu, w najbardziej bliskich i stałych kontaktach interpersonalnych z członkami rodziny, potem z członkami grup rówieśniczych w sąsiedztwie i przedszkolu. Hurlock uważa, że podstawy te są tak mocno utrwalone, że wywierają wpływ na postawy i zachowania osoby przez całe życie, a jakiegokolwiek zmiany, jeśli się pojawiają, będą minimalne. Uzasadnia przy tym wartość uczenia się i doświadczenia, które z wiekiem odgrywają coraz bardziej dominującą rolę w rozwoju dziecka i można je tak ukierunkować, aby prowadziły do dobrego przystosowania. Kierowanie wychowaniem jest wtedy najbardziej potrzebne, gdyż wczesne podstawy rozwoju szybko przekształcają się we wzory nawyków i przez długie lata wywierają wpływ na przystosowanie psychiczne i społeczne osoby, bez względu na to, czy są dobre czy złe, korzystne czy szkodliwe. Mimo że trudno je zmienić, to jednak jest to możliwe, kiedy dzieci są kierowane i same mają do tego silną motywację oraz pomagają im w przeprowadzeniu tych zmian, a osoby znaczące w ich życiu traktują je odpowiednio do sytuacji<sup>425</sup>. Niezwykłej wagi nabiera tutaj przykład życia i pomoc nauczyciela towarzyszącego dziecku w jego odczuwaniu, przeżywaniu, rozumieniu, rozróżnianiu i werbalizacji własnych

<sup>422</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 358.

<sup>423</sup> Por. A. Brzeziński, *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim...*, s. 12.

<sup>424</sup> Por. E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, s. 62–63.

<sup>425</sup> Por. tamże, s. 66–67.

uczuciu oraz rozwijaniu zdolności odróżniania emocji od zmian fizjologicznych organizmu i do kontrolowania emocji, co wymaga rozwoju innych sfer osobowości. Tak prowadzone wychowanie ma swoje mocne podstawy w rodzinie i całym bogactwie jej funkcjonowania, w którym dokonuje się nauka życia w pełnym jego wymiarze i to nauka poprzez życie. Takie wzory wychowania powinny być przeniesione na teren instytucji małego dziecka, w której powinny być pielęgnowane rodzinne zwyczaje tworzące bogatą obrzędowość: „Jest to owo «dziecinne wprowadzie ale już żywotne kojarzenie światowych jawów i zaświatowych tajemnic» – które jak na najdrobniejsze stosunki życia naszego rolniczego ludu rozprowadzone widzimy, tak też za podstawę pierwotnego rozwijania dzieci w Ochronkach przyjęliśmy, zwłaszcza że cała ta obrzędowość domowa zgadza się zupełnie z porządkiem roku kościelnego”<sup>426</sup>.

Szanując i respektując prawa rozwoju, dziecka w prowadzonym przez nas procesie jego wychowania i nauczania, przyczyniamy się do kształtowania jego zintegrowanej osobowości. Stąd musimy posiadać dogłębną znajomość praw i możliwości rozwojowych dziecka oraz odpowiednie kompetencje osobowościowe i zawodowe, by każdy aspekt rozwoju był integralnym elementem wychowania.

W tym istotnym dla życia i rozwoju osoby procesie wychowuje się całego człowieka, w całej perspektywie jego życia, relacji i środowiska. Jest ono wyrazem wizji wychowania chrześcijańskiego, które ze strony Kościoła było zawsze pojmowane w sensie integralnym. Pojęcie „integralny” zawiera w sobie nie tylko znaczenie całościowy, ale i tworzący całość. Jako takie znajduje uzasadnienie w przekazie biblijnym, tradycji wychowawczej Kościoła, w jego nauczaniu i prawie. „Ponieważ prawdziwe wychowanie powinno objąć pełną formację osoby ludzkiej, zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności, dlatego dzieci i młodzież tak winny być wychowywane, ażeby harmonijnie mogły rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym”<sup>427</sup>. Kard. Z. Grocholewski wyróżnia istotne elementy integralnego wychowania:

- pierwszy dotyczy *wartości*, którymi należy ubogacić młodego człowieka we wszystkich wymiarach jego życia (ludzki, duchowy, intelektualny i zawodowy, z uwzględnieniem porządku doczesnego i nadprzyrodzonego, indywidualnego i społecznego),
- drugi – *wychowawców* (twórcza współpraca między nimi i spójność złożonego środowiska wychowawczego),

<sup>426</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 559.

<sup>427</sup> Kodeks Prawa Kanonicznego, kan. 795.

- trzeci – *wychowawcy* (personalny wzór wartości, osobisty wpływ, kontakt osobowy nacechowany autentyczną miłością wychowawcy do wychowanka, i tak przez niego odbierany),
- czwarty *perspektywy czasowej* (wychowanie od wczesnych lat na całość życia, taka formacja wychowanka, by on wychowywał potem samego siebie przez całe życie, by czuł potrzebę ciągłego doskonalenia się oraz tworzenie odpowiednich warunków środowiskowych)<sup>428</sup>.

Integralność wychowania w koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda przejawia się w wielu jego wymiarach.

1. Całościowym ujmowaniu rzeczywistości samej osoby ludzkiej:
  - a) dziecka
    - fizycznie,
    - umysłowo,
    - obyczajowo<sup>429</sup>;
  - b) ochroniarki (wychowawczynie)
    - zewnętrznie
    - wewnętrznie
    - obyczajowo<sup>430</sup>.
2. Uwzględnianiu wszystkich wymiarów relacji osoby:
  - a) indywidualnych:
    - do Boga,
    - do drugiego człowieka,
    - do samego siebie;
  - b) wspólnotowych:
    - do rodziny,
    - do narodu,
    - do Kościoła,
  - c) społecznych:
    - środowisko lokalne,
    - Ojczyzna,
    - ludzkość.
3. Stosunku osoby do świata:
  - a) natury – dzieła stworzonego przez Boga;
  - b) kultury – całokształtu duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa
    - materialna,
    - duchowa,
    - społeczna;

<sup>428</sup> Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie...*, s. 22–37.

<sup>429</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 403.

<sup>430</sup> Tamże.



- c) historii – dziejów człowieka, ludzkości i społeczeństw
  - zbawienia,
  - naturalna,
  - powszechna;
- 4. Komplementarności ludzkich działań dla:
  - własnego zbawienia,
  - dobra innych,
  - 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, państwo<sup>431</sup>.

Kardynał Z. Grocholewski omawiając temat integralnego wychowania według bł. E. Bojanowskiego wyróżnił wymiary formacji wychowanka. Stwierdził, że jego wizja formacji integralnej, wszechstronnej, była bardzo żywa i można ją odnieść do każdego integralnego wychowania. W odniesieniu do dzieci określa je jako wymiary: ludzki, duchowy, intelektualny i zawodowy.

- Wychowanie ludzkie zmierza do tego, by uczynić z wychowanka solidną osobowość, pomóc mu stać się coraz bardziej człowiekiem wolnym, umiejącym panować nad sobą, dojrzałym uczuciowo, zrównoważonym, odpowiedzialnym, szlachetnym człowiekiem na którego można zawsze liczyć, pragnącym i potrafiącym czynić dobro, umiejącym kochać, miłującym prawdę, mającym poczucie sprawiedliwości, zdolnym do bezinteresowności itd. Jednym słowem, pomóc mu coraz bardziej stawać się człowiekiem.
- Wymiar duchowy polega na 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 strony – formacja duchowa, kontakt z Panem Bogiem, pomaga realizować coraz bardziej formację ludzką.
- Formacja intelektualna polega na przygotowaniu dziecka do samodzielnego i krytycznego myślenia, pomagania mu zdobycia zdolności oceniania.
- Formacja zawodowa jest widziana w perspektywie twórczego i dobrotliwego wykonywania zawodu<sup>432</sup>.

Pojęcie *integralny* należy rozumieć nie tylko jako całościowy, ale także jako tworzący całość<sup>433</sup>. Takie ujęcie, określane przez Bojanowskiego jako har-

<sup>431</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 103.

<sup>432</sup> Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie...*, s. 24–25.

<sup>433</sup> Por. tamże, s. 22.

monijne łącznie ważnych dla pełnego rozwoju i wychowania osoby, znajduje wyraz w jego analizach zmierzających do opracowania koncepcji. „W tym celu dokonał syntetycznego opisu stanu wiedzy i praktyki pedagogicznej rozwijającej się w poszczególnych epokach i regionach Europy, dokonując analizy procesów dziejowych od starożytności po czasy sobie współczesne w odniesieniu do istotnych elementów procesu wychowania. Scharakteryzował specyfikę każdej epoki jako wycinka analizowanej rzeczywistości przedstawiając dominujące tendencje w wychowaniu małego dziecka. Dokonał oceny stanu wiedzy i praktycznej działalności w stosunku do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka oraz potrzeb społecznych. Ustalił przyczyny pierwotne i wtórne zmian w analizowanej rzeczywistości wychowania, uchwycił dynamikę jej rozwoju. Zestawił, omówił i scharakteryzował te elementy, co do których zachodzi potrzeba podjęcia działań reformatorskich. Opracował systemowe rozwiązanie sprawy wychowania małego dziecka oraz określił przewidywany kierunek rozwoju wraz z przypuszczalnymi i oczekiwanymi efektami działalności wychowawczej w ochronkach.

Diagnoza ta służyła budowaniu teoretycznych podstaw praktyki pedagogicznej w jego systemie wychowawczym, opartego na idei ochrony. Uwzględniała ona także indywidualność dziecka – jego możliwości i potrzeby rozwojowe były podstawą do organizacji zarówno planowych, jak i doraźnych intencjonalnych działań wychowawczych. Praktyka pedagogiczna własna i innych służyła Bojanowskiemu do formułowania wniosków i hipotez w dziedzinie teorii wychowania małego dziecka w ochronce, a dorobek naukowy teoretyków wychowania i myśli pedagogicznej oraz własne obserwacje i refleksje w tej dziedzinie służyły organizacji i udoskonalaniu praktycznych działań. Stworzył program oparty na znajomości nie tylko psychiki dziecka, ale wielkiej wartości tajemnicy dziecka i dzieciństwa w kontekście natury, religii i historii. Taki kontekst pozwalał dogłębnie poznawać dziecko po to, by znając jego kondycję, wspierać i ukierunkowywać je w rozwoju do pełni człowieczeństwa. Tu chodziło o doskonałość, pełnię i harmonię, nie zaś o przeciętność, na co wskazuje tak poważne potraktowanie sprawy wychowania małego dziecka”<sup>434</sup>.

Podjęte na podstawie krytycznej edycji pism E. Bojanowskiego badania jego wciąż aktualnego dorobku myśli pedagogicznej, który może wiele wnieść do współczesnej edukacji, dotyczą analizy przyjętych przez niego podstaw filozoficznych. M. Krasnodębski podkreśla, iż „Bojanowski posiadał niezwykłą umiejętność krytycznej oceny własnej epoki, wychodząc poza nią. Nie tylko potrafił zdystansować się od błędów swoich czasów, twórczo sięgając do dziedzictwa Antyku i wieków średnich. W ten sposób sformułował podwaliny pod współczesną – w naszym tego słowa znaczeniu – integralną pedagogikę, która w swoich założeniach antropologicznych i moralnych jest osadzona na

<sup>434</sup> M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 148–149.

ontologicznym i epistemologicznym realizmie oraz teistyczno-tomistycznym personalizmie”<sup>435</sup>.

Zgodnie z realizmem filozoficznym, który Bojanowski przyjął jako podstawy światopoglądowe i filozoficzne, określił zasady teoretyczne i wskazania praktyczne realizacji wychowania chrześcijańskiego w pedagogii katolickiej. Jego podstawą jest życie nadprzyrodzone w Bogu, które opiera się na naturze i kulturze ludzkiej, przetwarzającej i uszlachetniającej przyrodę i materię, powodując przy tym przemianę wewnętrzną człowieka i jego uświęcenie jako dziecka Bożego. Łaska uzupełnia i doskonali naturę człowieka, który współpracuje z nią w historii swego życia, wspierany w dzieciństwie przez wychowanie, by w życiu dorosłym w sposób wolny, świadomy i odpowiedzialny dążył do osobistego rozwoju i działał na rzecz dobra społecznego. Taka koncepcja wychowania łączy w sobie wiedzę naukową z filozoficzną i teologiczną ma charakter uniwersalny<sup>436</sup>. Realizm filozoficzny wyraża pogląd, że pierwiastek duchowy formy organizuje bierną materię, dlatego też ma wyższość nad nią. Forma substancjalna robi to dzięki aktowi istnienia, który urealnia i aktualizuje cały byt<sup>437</sup>. Od Boga Stwórcy pochodzi tak duch, jak i materia, prawa nimi rządzące oraz ich harmonia. Podstawą dla wychowania chrześcijańskiego jest życie nadprzyrodzone w Bogu, które opiera się na naturze i kulturze ludzkiej, która przetwarza i uszlachetnia przyrodę i materię, powodując przemianę wewnętrzną i uświęcenie człowieka jako dziecka Bożego. Typ filozofowania realistycznego stara się pogodzić krańcowe przeciwieństwa idealizmu i materializmu<sup>438</sup>.

W tym kontekście warto uświadomić sobie różnicę odniesień do natury, religii i historii (kultury)<sup>439</sup>, którą S. Kunowski pokazuje w innych koncepcjach. „Dla wychowania socjalistycznego bazą wyjściową była materialna natura, tak w postaci przyrody, jak i życia społecznego, które muszą być ujarzmione i opalone zespołowo przez pracę produkcyjną i przez myśl naukową dla dobra ludzi. Wychowanie zaś liberalne opiera się na kulturze jako wytworach duchowej energii i twórczości wynalazczej człowieka. Kultura właśnie w swoim dorobku nauki, techniki i sztuki jako duch zobiektywizowany, utrwalony w dziełach kulturalnych przeciwstawia się naturze i przewyższa ją. (...) Różnice istotne filozoficznie między systemami współczesnego wychowania sprowadzają się do ograniczania jednych do kultury, drugich do natury, zawsze jednak z wykluczeniem nadprzyrodzoności, albo też przeciwnie polegają na uniwersalnym ogarnięciu całej natury i kultury przez nadnaturę. Te różnice powodują odmienną

<sup>435</sup> M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji...*, s. 122–123.

<sup>436</sup> Por. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 298.

<sup>437</sup> Zob. M. Krasnodębski, *Dusza i ciało. Zagadnienie zjednoczenia duszy i ciała w wybranych tekstach Tomasza z Akwinu oraz w filozofii tomistycznej*, Navo, Warszawa 2004, s. 107–108.

<sup>438</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 88–93.

<sup>439</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 106–107.

interpretację tych samych problemów wychowawczych w różnych systemach współczesnego wychowania”<sup>440</sup>.

Ze względu na swą cielesno-duchową strukturę człowiek posiada uprawnień związanych z duchowym zdrowiem i rozwojem. Rozwój ten dotyczy jego psychiki, intelektu, dostępu do kultury i życia religijno-moralnego. Człowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boże, obdarzony życiem duchowym, powinien je rozwijać, szczególnie przez wychowanie, wykształcenie i dostęp do kultury, poprzez prawo do szacunku i dobrego imienia, do wolności w poszukiwaniu prawdy, do swobodnej twórczości artystycznej i rzetelnej informacji. Rozwój duchowy ujawnia się w rozwoju jego umysłu, woli, kultury uczuć i bycia, świadomości ocen i postaw religijno-moralnych. Dlatego wskazuje się na kulturę jako czynnik najbardziej sprzyjający i dynamizujący rozwój człowieka. W niej mobilizują się wszystkie siły, które stanowią o duchowym wymiarze ludzkiej egzystencji. Kultura zatem może wspomagać człowieka w jego integralnym rozwoju, jeśli ukierunkowuje na prawdę, dobro i piękno. Należy jednak pamiętać, że wzrost duchowy człowieka w wymiarze religijnym postępuje dzięki temu rozwojowi kulturalnemu, lecz się z nim nie utożsamia<sup>441</sup>.

Na istotny wymiar dla wychowania integralnego w inspiracji chrześcijańskiej wskazał J. Maritain podkreślając, że „wychowanie powinno skupić się na rozwoju i wyzwoleniu indywidualnej osoby. Krytykuje natomiast błędną formę dowartościowania indywidualnej osoby, która mając na uwadze indywidualność zamiast osobowości, sprowadza wychowanie i postęp człowieka do zwykłego wyzwolenia materialnego *ego*. Wychowawcy, którzy popadają w ten błąd, wyobrażają sobie, że przynoszą człowiekowi wolność ekspansji i autonomii, do której osoba aspiruje, gdy tymczasem negują zarówno wartość wszelkiej dyscypliny i wszelkiej ascezy, jak też konieczność czynienia wysiłku na rzecz osobistej doskonałości. Rezultat jest taki, że człowiek zamiast się spełniać, rozprasza się i dezintegruje”<sup>442</sup>. Dla uniknięcia błędu należy rozróżnić między «osobowością» a «indywidualnością». Stajemy tu wobec podstawowego problemu wychowania człowieka, pojmowanego w najszerszym znaczeniu tego słowa. To rozróżnienie i jego znaczenie powinno być starannie zrozumiane. Dotyczy ono bowiem dwóch różnych aspektów tego samego ludzkiego bytu, w języku potocznym nazywanym bez różnicy jednostką lub osobą. Ten sam cały człowiek jest jednocześnie jednostką i osobą. Jest on osobą z racji duchowego istnienia swej duszy i jest on jednostką z racji zasady niespecyficznego zróżnicowania, jaką jest materia sprawiająca, że członkowie tego samego gatunku różnią się między sobą. Może zatem rozwijać się w kierunku osobowości, czyli w kierunku

<sup>440</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 92–93.

<sup>441</sup> Por. S. Jasionek, *Wychować człowieka*, s. 77–78.

<sup>442</sup> J. Maritain, *Dynamika wychowania*, Znak nr 436 (9)/1991, s. 30.

opanowania i niezależności, właściwych duchowi, mocą którego istnieje. Może też rozwijać się w kierunku jednostkowości, inaczej mówiąc – w kierunku poddania się skłonnościom, które są w nim obecne z racji materii i dziedziczności.

Maritain zwraca uwagę, że niewłaściwym podejściem jest także rozróżnienie między osobowością i indywidualnością, kiedy pojmuje się je rozdzielnie. Przekonanie, że nosimy w sobie dwa oddzielne byty: byt jednostki i byt osoby, prowadzi do despotycznej koncepcji wychowania i ludzkiego postępu. Wychowanie „zabijające” jednostkę, prowadzi do „zabicia” także osoby<sup>443</sup>. „W związku z tym są wychowawcy, którzy myślą osobowość z indywidualnością i którzy zwykli rozrost indywidualności biorą za rozwój osobowości. W rzeczywistości osobowość oznacza wewnętrzność w samym sobie. Ta wewnętrzna autonomia rośnie w miarę, jak życie rozumu i wolności zapanowuje nad życiem instynktu i pożądań zmysłowych, co wymaga ofiary z siebie, wysiłku ku osobistej doskonałości i ku miłości. Natomiast indywidualność (...), oznacza materialne *ego*, którego rozrost polega na pozostawieniu swobody irracjonalnym popędom, jakie w nim tkwią. Tak więc czyniąc się ośrodkiem wszystkiego, *ego* rozprasza się w rzeczywistości wśród niskich żądz czy nieodpartychności i podporządkowuje się ostatecznie determinizmowi materii. (...) Zamiast osobowości ludzkiej autentycznej, noszącej znamię tajemniczego oblicza swego Stwórcy, jawi się tu maska człowieka konwencjonalnego lub też świadomości produkowanej seryjnie”<sup>444</sup>.

Ten sam kierunek wyznacza Kunowski, zwracając uwagę na pedagogikę indywidualności, która idąc w ślad za Nietzschem, Tołstojem, Ellen Key, dąży do wyzwolenia jednostek od społeczeństwa i zwrócenia ich do siebie w kierunku jakiegoś hipermoralnego nadczłowieka, co w konsekwencji doprowadza jedynie do rozproszenia duchowego jednostki. Z kolei, nawiązując do Foerstera i Gilleta, mówi o pedagogice charakteru, która wychowanie charakteru stawia na gruncie religijnym, zmierza do ześrodkowania w charakterze człowieka, przy pomocy etycznych żądań społeczeństwa, duchowych sił jednostki. Indywidualność jest rozproszeniem, charakter zaś i oparta na nim osobowość jest koncentracją. I to przeciwieństwo między rozproszeniem duchowości a skoncentrowaniem jej, zaznaczające się już w odśrodkowej pedagogii indywidualności i w dośrodkowym wychowaniu charakteru, będzie się niezmiennie utrzymywało, chociaż pedagogika indywidualności rozwinęła się w idealistyczną pedagogikę osobowości twórczej, w personalizm kultury, a pedagogika charakteru przekształciła się w realistyczny personalizm chrześcijański<sup>445</sup>. Ukazując jego rozwój w czasie, stwierdza, że „idea chrześcijańskiego personalizmu, idea osoby i osobowości

<sup>443</sup> Zob. J. Maritain, *Dynamika wychowania...*, s. 30–31.

<sup>444</sup> Tamże, s. 30–31.

<sup>445</sup> Por. S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów...*, s. 44–45.

harmonijnie rozwiniętego i wewnątrznie zharmonizowanego człowieka pracowała czynnie, a z czasem także intelektualnie, wszędzie tam, gdzie możliwe było do przeprowadzenia pełne wychowanie chrześcijańskie. (...) coraz więcej pedagogów zaczęło akcentować chrześcijańskość swoich poglądów, a nawet wyraźnie katolicyzować, co tłumaczyło się i wynikało z jednej strony z procesu historycznego konkretyzowania się personalizmu od ideowej nieokreśloności do wyznaniowości, z drugiej zaś strony miało swe przyczyny w rosnącym na całą Europę widmie faszystowskiego i totalistycznego barbarzyństwa i w konieczności szukania drogi ratunku przed zagładą cywilizowanego świata”<sup>446</sup>.

Wychowanie integralne w ujęciu Bojanowskiego to wychowanie chrześcijańskie, realizowane w pedagogii katolickiej. Posiada ono tylko wtedy charakter integralny, jeśli obejmuje wszystkie wymiary życia, rozwoju, relacji i działania osoby ludzkiej i w leżącej u podstaw koncepcji człowieka respektuje wszystkie sfery – poczynwszy od fizycznej, poprzez psychiczną, umysłową, społeczną, kulturową po duchową (religijną). Tak pojęte wychowanie integralne trzeba ujmować jako ruch, postęp, dojrzewanie ku doskonałemu zakończeniu, które może prowadzić do przewyżczenia każdego ludzkiego ograniczenia. W tym procesie następuje interpretowanie i porządkowanie kultury ludzkiej w świetle wiary, porozumienia między światem kultury, stworzonym przez człowieka, a światem religii. Wszystko to powinno następować razem, harmonijnie, w procesie wychowania osobowego. Nie są to bowiem dwie różne czy równoległe drogi, lecz zgodność czynników wychowawczych, połączonych w zamierzeniach wychowawców i w duchu wolności współpracujących w wychowaniu uczniów<sup>447</sup>. Dokonując rozróżnienia między osobowością i indywidualnością, pojmuje się je łącznie. Szanując godność osoby ludzkiej, respektuje się potrzeby rozwojowe, wpisane w jej wymiar duchowy i cielesny, nadprzyrodzony i doczesny, to, co wspólne naturze ludzkiej i co właściwe niepowtarzalnej, indywidualnej kondycji konkretnej osoby.

<sup>446</sup> Tamże, s. 52.

<sup>447</sup> Por. W. Cichosz, *Chrześcijańskie porządkowanie kultury w świetle wiary i rozumu*, w: T. Sikorski, ks. A. Dwymer (red.), *Kultura chrześcijańska w zjednoczonej Europie*, Szczecin 2007, s. 24.

#### 4. Wychowanie a inne formy wspierania rozwoju dziecka – integracja elementów procesu wczesnej edukacji

Edukację pojmuje się jako ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka<sup>448</sup>. Rubacha podejmuje analizę poszczególnych elementów i wymiarów pojęcia edukacji zwracając uwagę na jego niejednorodność i ogólność. W określeniu „ogół oddziaływań” wyraża się ich różnorodność. Mogą one być zarówno instytucjonalne, jak i indywidualne, świadome i nieświadome, systematyczne, niesystematyczne, przygodne, zaplanowane. Służą one zmienianiu, czy rozwijaniu osoby, albo w konkretnym określonym kierunku według kryterium wobec niej zewnętrznego osoby albo bez obranego wcześniej celu. Natomiast zdolności życiowe człowieka mogą dotyczyć wielu obszarów jego funkcjonowania: intelektualnego, emocjonalnego, interpersonalnego, motywacyjnego, fizycznego itd. Dlatego złożoność tego pojęcia uszczegóławia przez inne – wychowanie i kształcenie, przytaczając ich definicję za Okoniem. „Wychowanie to świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków w postaci zmian rozwojowych w osobowości wychowanka. Kształcenie to system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania świata i ukształtowanie własnej osobowości”<sup>449</sup>. W analizie tych definicji zwraca uwagę na ich zakresy znaczeniowe, z czego wynika, że wychowanie tym się różni od kształcenia, że oddziałuje na osobowość wychowanka, a więc na jego potrzeby, emocje, motywację, relacje międzyludzkie, a kształcenie zasadniczo dotyczy poznawczej sfery psychiki człowieka. Chociaż kształcenie także wpływa na rozwój osobowości, to jednak nie jest on jego zasadniczym celem.

Rozumienie i interpretacja istoty procesu wychowania chrześcijańskiego, według intencji Bojanowskiego, wymaga zatem powrotu do tego, co proste i podstawowe. Sięgając do życia i doświadczeń ludu, w którym upatrywał szansę odrodzenia przez integralne wychowanie, pisał: „Życie jest harmonijne, różnorodnych żywiołów działanie, ducha i ciała. Ileż życia u ludu, gdy wszystko, co go otacza, ożywia. Duchem ożywia wszelkie ciało zewnętrzne i każde poruszenie ducha przyobleka w ciało, w plastyczność. Personifikuje rzeczy wewnętrzne i uduchowia rzeczy zewnętrzne. U ludu nie ma formy bez ducha i nie ma ducha bez formy. Owóż to bezprzesłanne działanie niewidomego świata na

<sup>448</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 54.

<sup>449</sup> K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2009, s. 24.

świat widomy. W tym jest poezja, jest życie, jest działanie”<sup>450</sup>. Wtedy oparta na takim fundamencie pedagogia będzie miała autentycznie wymiar integralny i spełni rolę konkretnej propozycji wychowania odpowiadającej na współczesne wyzwania. Na takich bowiem podstawach możliwe jest określenie jasnych zasad wychowawczych, które naprowadzą na skuteczną drogę realizacji celów wychowania<sup>451</sup>, czy szerzej edukacji.

W kontekście współczesnych tendencji należy rozważyć istotę pojęcia edukacji i związanych z nią zjawisk, by zrozumieć istotę wczesnej edukacji. Filozofia, traktowana jako dyscyplina podstawowa dla pedagogiki, dostarcza podstaw ogólnej refleksji nad faktami edukacyjnymi. „Pozwala uporządkować kategorie nadające znaczenie faktom edukacyjnym i wyodrębnić zróżnicowane sposoby stawiania pytań o istotę edukacji. Ontologia, stawiając pytania o naturę bytu, stawia także pytania o sposoby istnienia edukacji. Czy świat edukacyjny istnieje obiektywnie, a więc jest taki sam dla wszystkich podmiotów działań pedagogicznych? Jeśli tak by było, to znaczenie, jakie nadamy faktom edukacyjnym, nakaze nam je traktować jako niezależne od woli uczniów i nauczycieli. Stanowisko takie doprowadzi pedagogów do budowania teorii wychowania, które realizuje postulowany stan rzeczy, pomijając subiektywne doświadczenia i oczekiwania uczniów. Jeśli natomiast uznamy, że świat edukacji istnieje subiektywnie, to będziemy budować teorię wychowania akcentującą zindywidualizowane podejście do wychowanka, pomijając podzielane przez ogół standardy, normy i wartości”<sup>452</sup>.

Ważnym głosem jest tu zwrócenie uwagi na inny aspekt edukacji i jej zakres. „Pojęcie «edukacja» nie odnosi się tylko do oświaty lub kształcenia zawodowego, ważnych czynników rozwoju, ale do pełnej formacji osoby”<sup>453</sup>. Nie wystarczy zatem wykształcić specjalistów w danej dziedzinie, ani wyuczyć zawodu, ale poprzez świadectwo życia wychowawcy powinni uformować w powierzonych im wychowankach piękne i dojrzałe człowieczeństwo. W związku z tym, „żeby wychowywać, trzeba wiedzieć, kim jest osoba ludzka, znać jej naturę. Rozpowszechnianie się relatywistycznej wizji tejże natury stawia przed wychowaniem poważne problemy, zwłaszcza przed wychowaniem moralnym, uniemożliwiając jej szerzenie w wymiarze uniwersalnym. Uleganie owemu relatywizmowi powoduje, że wszyscy stają się bardziej ubodzy, co negatywnie odbija się na skuteczności pomocy dla najbiedniejszej ludności, która nie tylko potrzebuje środków ekonomicznych czy technicznych, ale także metod i środków pedagogicznych, wspierających osoby w pełnej realizacji ich człowieczeństwa”<sup>454</sup>.

<sup>450</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 47–48.

<sup>451</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 98.

<sup>452</sup> K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki...*, s. 32.

<sup>453</sup> Benedykt XVI, *Caritas in Veritate*, Watykan 2009, n. 61.

<sup>454</sup> Tamże.



D. Stępkowski uważa za niezbyt zrozumiałe określanie rzeczywistości wychowawczej terminem *edukacja*, skoro od dawna słowo to kojarzy się z instytucjami oświatowymi, takimi jak przedszkola, szkoły, uniwersytety. O edukacji mówi się również w odniesieniu do działań na rzecz podniesienia poziomu wykształcenia jednostek, grup społecznych, narodu. Odwołując się do myśli pedagogicznej Dietricha Bennera stwierdza, że wynika to z postępującego braku odpowiedzialności za młode pokolenie, a zwłaszcza za jego *Bildung*, co w języku niemieckim oznacza zarówno «kształcenie», jak i «kształtowanie». Wskazując na ich nierozzerwalną współzależność podsuwa propozycję rozumienia istoty kształtowania wychowanka w aspekcie moralnym. W czym nie należy zawężyć edukacji tylko do nauczania i przekazu wiedzy, ponieważ zawsze towarzyszy mu kształtowanie formy duchowej. Warto mieć świadomość faktu, iż „współcześni «odkrywczy» edukacji eksponują przede wszystkim kształcenie i jego wymiar organizacyjno-strukturalny, a przy tym zapominają o kształtowaniu. W efekcie zrzuca się odpowiedzialność za wychowanie dorastającego pokolenia na anonimową instytucję, która człowieka nie może wychować. Przypomnienie o najważniejszym fundamencie edukacji, jakim jest według Bennera *uksztalcalność*, wyraża właściwą tylko człowiekowi «wychowalność i zdolność do nadania sobie samemu określenia». Edukacja może być w tym pomocna tylko wtedy, gdy łączy kształcenie i kształtowanie”<sup>455</sup>. Natomiast działania ogólnorozwojowe, realizowane w przedszkolu, odnoszą się do realizacji zadań określonych jako wychowawczo-dydaktyczne i opiekuńcze, czyli edukacyjne.

We wczesnej edukacji dziecka zachowanie rozłączności zakresów tych pojęć jest szczególnie potrzebne. Dla skuteczności i pożytku w wymiarze integralnego i harmonijnego rozwoju dziecka konieczne jest określenie odpowiednich proporcji tych działań edukacyjnych oraz właściwych im celów, form, metod, co wymaga oddzielenia praktyki wychowania od praktyki kształcenia. Z pojęcia kształcenia Rubacha wyprowadza kolejne bardziej szczegółowe pojęcia uczenia się i nauczania, sprowadzając ogół oddziaływań, występujący w definicji edukacji, do czynności nauczyciela układających się w proces kierowania uczeniem się uczniów. „Uczenie się jest procesem nabywania względnie trwałych zmian w szeroko rozumianym zachowaniu (wiadomości, umiejętności, nawyki, postawy) w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości (doświadczenia i ćwiczenia). Nauczanie natomiast jest procesem kierowania uczeniem się uczniów w toku planowej pracy nauczyciela z uczniami”<sup>456</sup>.

Ważnym elementem edukacji tego okresu jest opieka jako ogół działań podejmowanych wobec dziecka w celu zaspokojenia jego codziennych potrzeb

<sup>455</sup> Por. D. Stępkowski, *Przedmowa tłumacza*, w: D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, Warszawa 2008, s. 7–9.

<sup>456</sup> Por. K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki...*, s. 24–28.

oraz wszechstronnego rozwoju jego osobowości. Jest ona powiązana z wychowaniem, które służy aktywizacji i usamodzielnianiu się dziecka. Osoby lub instytucje podejmujące opiekę ponoszą pełną odpowiedzialność moralną i prawną za powierzone im dziecko<sup>457</sup>.

Przedszkola wraz z innymi formami wychowania przedszkolnego stanowią pierwszy ważny element systemu edukacji. Docenia się fakt, że pierwsze lata życia dziecka decydują o jego rozwoju i dalszych losach. Większość wrodzonych umiejętności dziecka rozwija się intensywnie w wieku przedszkolnym. Zwraca się więc uwagę na kształtowanie się w tym okresie jego możliwości intelektualnych i rozwijanie wrodzonych predyspozycji, w tym także zdolność uczenia się. Istnieją różne koncepcje i strategie realizacji służących temu określonych celów i zadań, wynikających z przyjętych założeń antropologicznych. Wybór właściwej i realizacja w praktyce nie powinny być bezkrytyczne, lecz wymagają poznania i oceny adekwatności przyjętej antropologii oraz konsekwencji w organizacji działań edukacyjnych wspierających integralny rozwój osoby wychowanka. Nie zawsze bowiem słuszne deklaracje dobra wychowanka i wysokiej jakości jego edukacji realizowane w praktyce prowadzą do tego celu, jakim jest osiągnięcie przez wychowanka dojrzałego człowieczeństwa.

Współcześnie w dokumentach np. Unii Europejskiej (UE 2020)<sup>458</sup> określa się, iż wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem odnosi się do usług i opieki kierowanych do dzieci od urodzenia do rozpoczęcia obowiązkowej nauki szkolnej. Istnieją dwa główne modele organizacji wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem – zintegrowany i etapowy. W modelu zintegrowanym wszystkie dzieci, od najmłodszych do osiągnięcia wieku szkolnego, uczęszczają do jednej placówki jako zespołu różnego rodzaju oddziałów dostosowanych do wieku dzieci. W drugim modelu organizacja zależy od wieku dzieci. Młodsze (od 0 do 3 lat) uczęszczają do żłobka, a dzieci starsze (od 3 lat do osiągnięcia wieku szkolnego) do przedszkola. Tak organizowana wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem może odegrać pozytywną rolę w wielu obszarach jego życia, między innymi w edukacji i integracji społecznej, szczególnie w przypadku dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Jednak wczesna edukacja i opieka rozumiana w odniesieniu do usług i opieki kierowanych do dzieci, z pominięciem aspektu osobowego i wychowania oraz postawienie celu dostosowania do potrzeb rynku pracy, powoduje sprowadzenie osoby dziecka i jego dobra do kategorii dobra rynkowego. Staje to w sprzeczności względem pedagogiki personalistycznej i etyki chrześcijańskiej, co ma swoje przełożenie na kwestie społeczne, polityczne

<sup>457</sup> Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa 1998, s. 199.

<sup>458</sup> Strategia Europa 2020. Zob.: Komisja Europejska, *Komunikat Komisji EUROPA 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela 2010, [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_PL\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf) (dostęp: 19.09.2018).

i ekonomiczne. Zatem słuszną skądinąd dążenie do wysokiej jakości wczesnej edukacji i wskazania jej znaczenia ze względu na to, że wczesne dzieciństwo jest etapem, na którym edukacja może mieć najbardziej efektywny wpływ na rozwój dziecka<sup>459</sup>, nie można tu rozumieć jako możliwości jego integralnego rozwoju i edukacji. W tym kontekście odnawia się potrzeba poszukiwania takiej pedagogii, szczególnie w odniesieniu do realizacji priorytetów Unii Europejskiej w tej dziedzinie w Polsce, która nie będzie jedynie „wysokiej jakości usługą”, ale będzie sięgała do bogatych tradycji rodzimej edukacji, czyli pomocą udzielaną rozwijającej się osobie.

Bojanowski nie wyliczał ilości czasu, ale polecał realizować podobne aktywności połączone w harmonijną całość z uwzględnieniem potrzeb i możliwości dzieci, pory roku, specyfiki środowiska i ochrony. Pojęcia ochrony używał Bojanowski na określenie instytucji wychowania przedszkolnego, ale także w znaczeniu działania wychowawczego o charakterze profilaktycznym oraz idei, w której wyrażała się głęboka troska o zdrowie, prawidłowy rozwój fizyczny i moralny, bezpieczeństwo. Dlatego, aby zrozumieć jego myśl pedagogiczną i interpretować ją we współczesnych warunkach należy zadać sobie pytania: Co stanowi istotę ochrony w ujęciu Bojanowskiego? Jaki jest związek (ich styczność z głównym kierunkiem obecnego rozwijania się ludzkości) z potrzebami i problemami dotyczącymi wychowania we współczesnym świecie? Jaka jest rola ochrony małego dziecka przez wczesne integralne wychowanie we współczesnej cywilizacji?

---

<sup>459</sup> Zob. Komisja Europejska//EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Report (*Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie*, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 11.



## PROBLEM WARTOŚCI W PROCESIE WYCHOWANIA (AKSJOLOGIA I ARETOLOGIA) W KONCEPCJI OCHRONY EDMUNDA BOJANOWSKIEGO

Z analizy tekstów oraz życia Bojanowskiego wynika, że jego aksjologia opiera się na podstawowym wzorcu aksjologicznym określanym jako system wartości chrześcijańskich. Rozpatrywał je w pełnym kontekście prawdy o istocie człowieka i jego życiu w wymiarze natury, religii i historii. Jednoznaczność jego myśli pedagogicznej i otwartość na indywidualność dziecka oraz jego integralny rozwój i wychowanie budował w tradycji katolickiej. Stąd poszukiwania odpowiedzi na pytania: Ku czemu wychowywać? Do czego prowadzi wychowanie? Jaki jest najwyższy cel wychowania? – prowadziły do równie konkretnych rozwiązań. Dzisiaj jeszcze stawiane jest pytanie: Jakie wartości przekazywać i urzeczywistniać w procesie edukacji małego dziecka?

Chociaż Bojanowski nie używał tego pojęcia, a kiedy używał słowa *wartość*<sup>460</sup> to wtedy, kiedy wskazywał na znaczenie czegoś, jakiś pozytyw bądź określenie kwoty itp. Nawet podkreślając znaczenie wczesnego wychowania określił to pojęciem *ważność*, dziś powiedzielibyśmy *wartość wczesnego wychowania*. Ze względu na to, że słowo *wartość* „jest płynne aż do granic wieloznaczności”<sup>461</sup>, prezentując konkretną koncepcję edukacji w nurcie pedagogiki realistycznej należy konsekwentnie odnieść się do rozumienia tych zagadnień, by nie popaść w błąd. Nie pomijamy go, gdyż dzisiaj jest ono w pedagogice i wielu kierunkach

<sup>460</sup> Jako przykład mogą posłużyć zapisy zawarte w: E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, np.: „ich wartość jako zwyczajowych i obyczajowych zabytków”, t. I., s. 303; „wartość moralna tychże okoliczności życia”, t. I, s. 559; „wartość ich poświęcenia dla chorych i dzieci”, t. I., s. 628; „wartość dokumentalna” t. II, s. 25; „wartości złota i srebra za naszych czasów”, „wartość moźszowego talentu” t. II, s. 764–765.

<sup>461</sup> M.A. Krąpiec, *Wartość*, w: A. Maryniarczyk (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, PTTA, Lublin 2008, s. 704.

współczesnej etyki używane nagminnie. Jednak o. Krąpiec przestrzega, że „słowo *wartość* stało się słowem-wytrychem we współczesnej kulturze, zwłaszcza w dziedzinie etyki oderwanej od źródeł rozumienia bytu i dobra. Oderwanie się w poznaniu od rzeczywistości realnie istniejącej burzy fundamenty poznania i międzyludzkiego komunikowania się”<sup>462</sup>.

Odniesienie do myśli i tradycji chrześcijańskiej rozumianej w wymiarze natury, religii i historii pozwalało Bojanowskiemu na wyprowadzanie z nich i respektowanie w praktyce podstawowej zasady etycznej, którą K. Wojtyła określił mianem normy personalistycznej. Prowadziło do postrzegania osoby (wychowanka, wychowawcy) jako podmiotu z uwzględnieniem jego osobowego dynamizmu w pedagogice i w wychowaniu, refleksji nad wzajemną relacją między wartościami a wychowaniem, określenia celów wychowania operacyjnych i kierunkowych, wychowawczych i dydaktycznych, celu ostatecznego oraz ideału wychowawczego wzorów wychowania. W odniesieniu do przyjętego systemu wartości i wynikających z niego założeń kształtuje się struktura procesu wychowawczego uwzględniająca integralny rozwój dziecka oraz podstawowe czynniki i strategie wspierania tego procesu, urzeczywistniania wartości oraz wskazanie realizacji wartości w aspekcie twórczym, szczególnie ważnych współcześnie.

## 1. Ochrona osoby przez wychowanie – wartość jako trwanie relacji osobowych

Wychowanie jest procesem, w którym akcentuje się wspomaganie dziecka w naturalnym i spontanicznym rozwoju. To zakłada także usuwanie wpływów zagrażających naturalnemu i spontanicznemu jego rozwojowi, przygotowywanie go do przyszłego życia poprzez mobilizację do własnej aktywności, pobudzanie do zachowań zgodnych z oczekiwaniem społecznym i zasadami moralnymi. Wychowanie prowadzi również do pobudzania aspiracji, czyli dążenie do tego, by młodzi ludzie chcieli być i pełniej, dojrzałej żyć. Wychowanie określa się nawet jako wprowadzanie w życie wartościowe<sup>463</sup>.

Pedagogika katolicka, która wiąże się z tomizmem i neotomizmem uznającym pierwszeństwo bytu przed ujmującą go myślą, konsekwentnie do tego definiuje wartości. Pytając o wartości i ich definicję musimy odnieść się do określonych już podstaw metafizycznych i antropologicznych, bo to ze względu na nie przyjmujemy konkretną teorię wartości. Konsekwentnie do koncepcji

<sup>462</sup> M.A. Krąpiec, *Wartość...*, s. 708.

<sup>463</sup> S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1988.

człowieka i wizji wychowania bardzo istotne jest ustosunkowanie się do faktu, że w pedagogice stawia się człowieka wobec wartości, a nie wobec osób. Gogacz wskazując ten błąd współczesnej pedagogiki zakwestionował wiodącą rolę wartości w wychowaniu. Przyjmuje, że „wartość jest celem, zadaniem, ideą, a więc konstrukcją intelektualną, a takie konstrukcje nie wychowują. Nie wychowują też teorie i ideologie, ale osoby”<sup>464</sup>. Promuje on realne osoby dziecka i nauczyciela przed wszelaką ideą, a są nią także wartości. Podkreśla, że „wartości jako kompozycje intelektualne wynikają z idealizmu w kulturze i sytuują nas w idealizmie, w samym więc myśleniu, pomijającym realne osoby”<sup>465</sup>.

W definicji Krąpca wartość oznacza „jakość bytu, o ile ten jest przedmiotem intencyjnych aktów poznawczo-dążeńiowych”<sup>466</sup>. Św. Tomasz z Akwinu wartość utożsamiał z dobrem. Rozumiał przez to realną bytowość rzeczy pozostającą w relacji zgodności do pożądanego, jako coś obiektywnego, byt i jednocześnie coś dynamicznego, mającego zdolność budzenia pożądania. Takie rozumienie wartości zabezpiecza przed idealizmem<sup>467</sup>. Zresztą, idealistycznie pojęty system wartości, który nie jest konsekwencją metafizycznych lub antropologicznych założeń, nie powinien być podstawą wychowania integralnego w pedagogii katolickiej.

Podkreśla się współcześnie, że „Bojanowski – zgodnie z filozoficznym duchem swojej epoki – na użytek swoich *Ochronek*, zmierzył się z wieloma intelektualnymi wyzwaniem, dokonując syntezy filozofii edukacji i historiozofii w duchu realistycznym i katolickim. Jego edukacja jest osadzona na filozoficznym realizmie i na integralnej koncepcji człowieka i kultury. W swoich filozoficznych założeniach odrzuca on nie tylko idealizm, ale również monizm i dualizm, materializm, woluntaryzm, racjonalizm i fideizm, ostatecznie opowiadając się za intelektualizmem i jego uprawą możliwości człowieka, która pozwala na odkrycie tego, kim jest człowiek, a zarazem umożliwia mu kontakt z Bogiem”<sup>468</sup>.

W związku z tym, że można wyróżnić wiele koncepcji wartości, w zależności od przyjętej w punkcie wyjścia antropologicznej wizji człowieka, należy wskazać tę, którą przyjmujemy w niniejszej analizie. A. Krąpiec, omawiając zagadnienie wartości określa jasno, iż „w filozofii klasycznej na oznaczenie bytu jako przedmiotu pożądania nie używa się wyrażenia „wartość” – przedmiot pożądania jest dobrem. Dobro w jego wymiarze transcendentnym spełnia funkcję przyczyny celowej, będącej motywem zaistnienia każdego działania osobowego. Dobro jest rozumiane jako realny czynnik wywołujący miłość i związane z nią osobowe stany psychiczne. Niekiedy używa się też nazw innych transcendentaliów

<sup>464</sup> M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, s. 37.

<sup>465</sup> Tamże, s. 37.

<sup>466</sup> M.A. Krąpiec, *Filozofia bytu a zagadnienie wartości*, Znak 17(1965) nr 9, s. 430.

<sup>467</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 315–316.

<sup>468</sup> M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji...*, s. 128.

(prawda, piękno, a nawet świętość), w celu bardziej precyzyjnego określenia tego, co uznaje się za wartościowe (cenne) w dziedzinach poznania, moralnego działania czy aktów religijnych”<sup>469</sup>.

Ważne jest tutaj odniesienie do etyki jako nauki filozoficznej, która wskazuje na normy chroniące człowieka, nierozdzielnie wiążąc się z aksjologią. Zatem zgodnie z przyjętą przez Bojanowskiego antropologiczną koncepcją człowieka, jeśli mówimy o wartościach, to ujmujemy je metafizycznie, czyli z pozycji identyfikowania ich, ustalania, czym są:

- 1) Wartość jest trwaniem skutków wywołanych przez osobowe relacje (miłość, wiara i nadzieja), stąd są cenne i należy przy nich trwać. Prowadzi to do humanizmu.
- 2) Wartościami nie są transcendentalia oraz same relacje.
- 3) Wartość nie jest bytem (samodzielnym lub niesamodzielnym, czyli przypadłością).
- 4) Wartość nie jest ideą lub wzorem zachowań (platonizm, fenomenologia).
- 5) Wartość nie jest też ideałem kształtowanym dziejowo lub kulturowo (marksizm)<sup>470</sup>.

W ten sposób określił wartości M. Gogacz, co wyjaśnił: „Nawiązując do tego, że wartości dotyczą człowieka, że mu są potrzebne, że stanowią cele i zadania ludzi, trzeba stwierdzić, że powstają właśnie wśród ludzi, w łączących ludzi relacjach. Te relacje są różnorodne. Takie też są wartości. Wśród relacji są jednak takie, które są podstawowe. Można wobec tego wyróżnić także podstawowe wartości oraz wartości wtórne. Nie należy też zapominać, że ponadto funkcjonują wartości pomyślane, a spośród nich i spośród wartości wtórnych wiele otrzymało od naszego myślenia nominację na pozycję wartości podstawowych. Trzeba więc podkreślić, że podstawowe, pierwsze i nawet bezwzględnie konieczne są te wartości, które powstają w podstawowych relacjach łączących ludzi”<sup>471</sup>.

Korzystanie z propozycji Bojanowskiego dotyczących wychowania obecnie, przy dostępności różnorodnych metod i środków oraz koncepcji opieki i wychowania, wymaga umiejętności wybierania tych, które będą służyć integralnemu rozwojowi dzieci. Powinny opierać się na wartościach chrześcijańskich, uwzględniając cel ostateczny, tak bardzo ważny w wychowaniu chrześcijańskim. Kontynuując drogę poszukiwania istoty pojęć i zjawisk określających podstawy integralnego rozwoju i wychowania dziecka w wieku przedszkolnym konsekwentnie odnosimy się do filozofii chrześcijańskiej i religii katolickiej.

<sup>469</sup> M.A. Krąpiec, *Wartość...*, s. 704.

<sup>470</sup> Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Wyd. ATK, Warszawa 1987, s. 178.

<sup>471</sup> M. Gogacz, *Uwagi do tematu wartości*, *Studia Philosophiae Christianae* 17/1 1981, s. 203.



Wprowadzanie ładu w rzeczywistość wychowania może dokonywać się poprzez konsekwentne odnoszenie się do filozoficznej koncepcji człowieka oraz właściwej jej etyki. Jeśli ma zmierzać do osiągnięcia celu, musi wiązać się z budowaniem tego ładu we wszystkich wymiarach uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych procesu wychowania. Bojanowski wyznaczył je w kategoriach natury, religii i historii. Wszystko zaś połączył z rytmem otaczającego świata, kulturą, historią i tradycją narodu. W poszukiwaniu kształtu oddziaływań wychowawczych na dzieci i lud bardzo często odwoływał się do prostoty i ideału życia rodzinnego, zaszczytnej roli kobiety jako matki oraz harmonii istniejącej w świecie ludzi i przyrody. Z nich czerpał ważne wskazania dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju podopiecznych, zwracając uwagę na ważność moralnego wpływu zarówno na dzieci, jak i na dorosłych. „Lud nie zna jednostronności, cząstkowości, bo wszystko praktycznie odnosi się do życia, które się ćwiartować nie da. On swym potrzebom wewnętrznym wystarcza – toteż w moralnym życiu nie pojmuje, aby ktoś jedną cnotę popełnił – a drugich znaku nie okazywał. Powołaniem głównym kobiety jest wychowanie dzieci – zatem Ochrona jest główną rzeczą. Ale miłości bliźniego nie można na dzieciach ograniczać. – Jak wieśniak jest głównie rolnikiem, ale zarazem jest sobie sam budowniczym (...) – tak i moralne instytucje wszystkości”<sup>472</sup>. Dlatego z jednej strony należy u ludu poszukiwać wskazówek i rodzimych środków wychowania, a z drugiej – powinny one służyć ochronie i rozwijaniu rodzinnych więzi i formacji wszystkich jej członków. „Ślady ducha naszego ludu, świadczące o jego tak dziwnie subtelnym splataniu rodzinnego życia z najgłębszymi nawet tajemnicami wiary i całego stworzenia, powinny być nie tylko niepomijane, ale owszem i szczególnie w pole wychowania troskliwie ku większej jeszcze pełni rozwijane”<sup>473</sup>.

Bojanowski „studiując rodzimą i obcojęzyczną literaturę filozoficzno-pedagogiczną, sięgając do doświadczenia ludzkości w dziedzinie wychowania, sam tworząc i działając praktycznie, wyciągał wnioski dla rozwijania koncepcji trwałej i elastycznej. Dostrzegał wzajemne zależności między tym, co niezmienne, bo ono stanowi stały punkt odniesień, źródło celów, zasad i zapewnia ciągłość działaniom oraz tym, co zmienne, a co gwarantuje rozwój, postęp, adaptację i realizację celów od podstawowych po najwyższe w zmieniających się warunkach miejsca i czasu. Dając takie podstawy swemu dziełu zapewnił mu właściwą dynamikę regulowaną przez założone procesy ciągłości i zmiany w samej jego naturze”<sup>474</sup>.

W pluralizmie świata, złożonej rzeczywistości społecznej i kulturowej, generujących różnice, Bojanowski wskazał na konieczność wykorzystania ich

<sup>472</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. II, s. 17.

<sup>473</sup> Tamże, t. I, s. 331–332.

<sup>474</sup> M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 326.

do budowania doczesnego porządku we współczesnej rzeczywistości. Najpewniejsza okazywała się droga tradycji kościelnej i wychowania pojedynczej osoby oraz budowania jedności w różnorodności, a wzorem i obrazem jest tu jedność powszechnego Kościoła. Dla określenia pełnej rzeczywistości, w której można opisać człowieka w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym, określić cel i sens jego życia, normy moralne i społeczne, motywacje praktycznych działań, Bojanowski odnosił się do tajemnic religii, natury i historii. W tym kontekście można wskazać na znaczenie ponadczasowych, transcendentálnych wartości – dobra, które chroni przed czynami niegodnymi, sprzyja rozwojowi jego duchowości i prawdy, która chroni przed zakłamaniami oraz piękna, które daje radość i pozwala znosić trudy życia<sup>475</sup>.

Wobec zmieniających się upływem czasu warunków, w jakich człowiek żyje i dokonujących się przemian związanych z szeroko rozumianym rozwojem i postępem, Bojanowski poszukiwał tego, co stałe, niezmiennie. Przyjmując, że nie zmienia się natura człowieka i wynikające z niej najgłębsze potrzeby dotyczące celu, sensu życia i jego pełnego rozwoju, odnosił się do niezminiającego się również prawa Bożego. Odczytując prawdy zapisane w Biblii, a tym samym cele i zasady ludzkiego życia i rozwoju, tworzył koncepcję harmonijnego wychowania.

Uwzględniając właściwe im wymiary stałości i zmienności, budował pedagogikę katolicką, stanowiącą syntezę teoretycznego i praktycznego dorobku, ujmującą wartość różnorodnych koncepcji i stanowisk. Podstawą do systematyzacji, przyjęcia pewnych stałości, źródeł jedności i możliwości porozumienia między nimi stała się zasada pełnego i harmonijnego rozwoju i wychowania dziecka. Zwraca na to uwagę B. Śliwerski, podkreślając wagę prowadzenia głębokiego namysłu nad istotą procesu wychowania, nad jego przesłankami aksjologicznymi, antropologicznymi i ontologicznymi, co może wzmocnić duchowo dotychczasowy wysiłek edukacyjny nauczycieli i wychowawców<sup>476</sup>.

W tym kontekście Bojanowski odwoływał się do religii, która staje się podstawą do określenia właściwej perspektywy dla życia i wychowania, a więc jego celu, zasad, hierarchii wartości. Treść Objawienia zawarta w Piśmie św. Starego i Nowego Testamentu jest źródłem wiedzy na temat człowieka – osoby, jego relacji z Bogiem i innymi ludźmi, celu i sensu jego życia i działań. Ona nadaje tę transcendentną perspektywę wychowaniu, bez której zmierza ono do próżni wartości<sup>477</sup>. Nie jest ono odniesieniem do idei, lecz do osób, a „Jezus Chrystus jest środkowym punktem tak historii, jak i żywiołów wychowawczych”<sup>478</sup>. To ujęcie, przyjmujące ścisły związek między wychowaniem człowieka a religią,

<sup>475</sup> Zob. K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. UŚ, Katowice 2000, s. 11–24.

<sup>476</sup> Por. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna...*, s. 8–12.

<sup>477</sup> Por. tamże, s. 95–97.

<sup>478</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. II, s. 112.

wiąże się ze wskazaniem roli jaką „pełni religia w wychowaniu rozumianym jako proces rozwoju człowieczeństwa, a nie tylko jako pomoc człowiekowi w okresie dzieciństwa i młodości. Relacji między religią i wychowaniem nie da się ująć w sposób uproszczony. W XX wieku pod wpływem pewnych prądów myślowych i ideologii pojawiły się rozwiązania skrajne, powstały deformacje dotyczące rozumienia wychowania, jak i religii, a przede wszystkim człowieka”<sup>479</sup>.

Dlatego dla właściwego rozumienia pojęcia i rzeczywistości wartości w wychowaniu i jego odniesieniu do religii należy korzystać z dorobku filozofii wychowania. Ważne jest tu wskazanie na te relacje: „Człowiek ma więc wymiar transcendentny – życie na ziemi jest ważnym etapem, śmierć jednak nie jest końcem życia człowieka. Religia wskazuje perspektywy życia wiecznego, czyli życia w nowej formie po śmierci biologicznej. Religia wskazuje na ostateczny cel i sens życia ludzkiego. Jest nim pełny rozwój ludzkich możliwości poznawczych i moralnych (czynienie dobra, miłość). Sięga związku człowieka z osobowym Bogiem przez poznanie i miłość. W języku religii chrześcijańskiej ostatecznym celem człowieka jest związek człowieka z Bogiem-Miłością przez miłość, czyli świętość. Świętość jest świadomym osobowym przyporządkowaniem przez akty miłości wszystkich przejawów życia Bogu jako Osobie kochającej i kochanej. Jeśli istotą świętości jest związek osoby ludzkiej z Bogiem – Prawdą i Miłością – w akcie miłości – to nie stanowi ona tego rodzaju wartości, która istniałaby obok prawdy, dobra i piękna, które człowiek powinien rozwijać przez całe życie. Świętość jest wartością swoistą, która implikuje i przenika wszystkie inne wartości ludzkie (prawdę, dobro, piękno). Stanowi ich dopełnienie, jest formą przenikającą i ożywiająca je. Ona ostatecznie je usensownia – usensowniając życie ludzkie. Stanowi klamrę spinającą ludzkie życie („węzeł miłości”). Pozostałe wartości ludzkie bez świętości byłyby martwe, bo pozbawione ostatecznego horyzontu, perspektyw, a nawet sensu”<sup>480</sup>.

Bojanowski odwoływał się także do natury, która, będąc dziełem Boga i pozostając pod Jego opieką, jest źródłem wiedzy na temat rozwoju człowieka i ludzkości, jego praw i uwarunkowań dotyczących osoby i środowiska. Prawo natury, które jest wieczne i niezmienne to prawo oparte o wspólną dla wszystkich ludzi naturę. Odnosi się również do świata przyrody, który człowiek przekształca i w którym żyje zgodnie z jej rytmem. Jednak człowiek stanowi wartość centralną w świecie i nie może być w żaden sposób utożsamiany z innymi stworzeniami, tylko on może być wychowywany. „Człowiek nie rodzi się gotowy, ukształtowany, z natury posiada dyspozycje, władze (rozum i wolę), ukierunkowany jest na prawdę, dobro i piękno w nieskończonym zakresie,

<sup>479</sup> Z.J. Zdybicka, *Wychowanie a religia*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2005, s. 79.

<sup>480</sup> Tamże, s. 83.

jest więc otwarty na Prawdę i Dobro absolutne, czyli na osobowego Boga. Jest *capax Dei*, czyli zdolny poznać i pokochać Boga. Taka jest pojemność ludzkiego poznania i ludzkiej miłości. W naturze człowieka wpisane jest pragnienie takiego dobra, które ostatecznie zaktualizowałoby ludzką osobową możliwość poznania i miłowania. Tylko osobowy Bóg – pełnia Prawdy, Dobra (Miłości) i Piękna może zaspokoić to ludzkie pragnienie”<sup>481</sup>.

Historia jest płaszczyzną celów, wzorców, ideałów i społecznych odniesień w wychowaniu realizowanych na przestrzeni czasu, uwzględniającą przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w perspektywie wartości religijnych i narodowych. Jako człowiek świecki Bojanowski miał głęboką świadomość czym jest Kościół i doskonale rozumiał w nim swoją rolę. Znał również wartość Ojczyzny i swoje obowiązki wobec niej, które realizował na miarę swych możliwości.

Między tymi trzema komplementarnymi tajemnicami, w których znajduje uzasadnienie ideałów i działań, powinna panować pełna harmonia. Ma ona swe analogie najpierw w samym człowieku, a następnie w jego działaniu, w życiu społecznym, narodowym, a przekazywana jest w tajemnicy wychowania. To w wychowaniu i poprzez wychowanie człowiek rozwija się integralnie, poznaje wartości, jako trwanie relacji osobowych oraz wynikające z tego skutki i uczy się realizować je w swoim życiu. Tak kształtuje się jego osobowość, nawiązuje odpowiedzialne relacje, przechodzi od wychowania do samowychowania i stopniowo przejmuje odpowiedzialność za siebie, za innych, za Ojczyznę pozostając w pełnej harmonii z religią, naturą i historią uwzględniając tym samym pełną przestrzeń ducha, świata i czasu.

Człowiek, który rozwija się integralnie, w swoim życiu odkrywa, poznaje i respektuje ten porządek, budując właściwe relacje z Bogiem, drugim człowiekiem i samym sobą, szanując i troszcząc się o wspólnotę i świat, w którym żyje, i w imię odpowiedzialności w sposób twórczy go przekształca. Rytm tej harmonijnie złożonej rzeczywistości jest naturalnym środowiskiem, w którym może się urzeczywistnić pełny rozwój człowieka.

W przekazie wartości najważniejszy jest człowiek – wychowanek, będący autonomicznym podmiotem tego przekazu. Przekazem wartości powinna rządzić postawa prawdy, serdeczności i szacunku wobec wychowanka. Nie jest to jednak proces jednokierunkowy. Istotną zasadą wychowawczego przekazu wartości jest dwustronność tego procesu, wzajemna wymiana wartości, wychowawca i wychowanek czerpią z niego korzyści. Wychowawca, prezentując swoje wartości i umiejętności, utwierdza się w nich i na miarę możliwości udoskonala się zawodowo i etycznie, pobudza rozwój własny i wychowanka.

Przekaz wartości ma osobowościowo twórczy wpływ, który dokonuje się poprzez przekazywane treści oraz w wyniku doskonalenia, dojrzewania świata

<sup>481</sup> Z.J. Zdybicka, *Wychowanie a religia...*, s. 82.

wewnętrzny wychowawca tylko wtedy, gdy jest prowadzony umiejętnie, z całą znajomością jego prawideł i potrzeb dziecka. Choć „ważna jest znajomość metodologii przekazu wartości, nie jest to wystarczające «narzędzie» w rękach wychowawcy. O wiele ważniejsza jest jego dojrzała osobowość, podbudowana wartościami, którymi uzasadnia on swe życie i postępowanie, a które zarazem wyznaczają mu drogę, którą ma zmierzać, by nie zatracić swej dojrzałości, lecz wciąż ją ubogacać o nowe treści. Dojrzały wychowawca to osobowość o szerokich horyzontach myślowych, pozostająca w służbie wartości, umiejąca doprowadzić wychowanków do rozumienia i emocjonalnej akceptacji obowiązującego systemu wartości i jednocześnie umiejąca kierować ich wolę ku postępowaniu według akceptowanych powszechnie norm”<sup>482</sup>. Wprowadzanie w świat wartości powinno dokonywać się od najmłodszych lat przez dyskretne wspomaganie dziecka w samodzielnym myśleniu i poprzez zachętę do urzeczywistniania wartości w organizowanych sytuacjach wychowawczych, życiu codziennym i uroczystych wydarzeniach.

Bojanowski uwzględniał cały kontekst odnoszenia się do chrześcijańskiej hierarchii wartości, które w cyklicznie powtarzających się sekwencjach czasu i wydarzeń – osoba może poznawać, przyswajać je sobie, przeżywać i realizować. Wszystko to dokonuje się w czasie otwartym, co wyrazić możemy w modelu spiralnym, koncentrycznym. W następujących po sobie cyklach zwiększa się zakres wiadomości i umiejętności w obrębie tych samych treści, postępując także w układzie linearnym. Spiralskość wiąże się bowiem z dynamicznym charakterem rozwoju, co zakłada stałe doskonalenie, zmianę, stawanie się, wynikające z konieczności uwzględniania realiów, czyli kontekstu realizacji wartości w życiu osoby. Ujął to krótko: „Pory roku kościelnego, w cudownej zgodzie i następstwie z jawami natury, przedstawiają cały szereg dziejowy i rozwój tajemnic wiary – a lud święcąc te tajemnice, obchodzi razem z nimi corocznie odpowiednią kolej potoczniejszych spraw domowego życia i wszystkie religijnym życiem namaszcza. A tak cały jego świat moralny jedną koleją z całym widomym światem się obraca”<sup>483</sup>.

Dziecko w ochronie miało znaleźć odpowiednie warunki rozwoju we wszystkich obszarach z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości oraz z wykorzystaniem wszelkich dostępnych środków i metod właściwych dla realizacji tak ważnego zadania wychowawczego. Bojanowski zwracał uwagę na ogromną wartość i trwałość doświadczeń dziecka na jego późniejsze życie. Z mądrości ludowej, obserwacji i doświadczeń wychowawczych oraz dostępnej wiedzy pedagogicznej formułuje wskazania wychowawcze, w których wyraża się jego znajomość małego dziecka i przekonanie o potrzebie zaspokojenia

<sup>482</sup> Por. A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty...*, s. 98–99.

<sup>483</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. II, s. 711.

jego potrzeb z wielką wrażliwością i odpowiedzialnością za ukierunkowanie jego życia. Zwraca uwagę na konieczność poznania skłonności i usposobień dziecka, aby zgodnie z nimi wspierać je w rozwoju ku realizacji jego przyszłego zawodu, jako powołania życiowego, stwarzając sprzyjające warunki i sytuacje dla ich wyrażania i rozwijania. Najbardziej odpowiednią małym dzieciom aktywnością, nie tylko sposobem poznawania świata, ale przede wszystkim stopniowego i harmonijnego rozwoju dziecka jest zabawa. Z wiekiem i rozwojem dziecka przybiera ona różne formy – od najprostszych igraszek po złożone gry. Wszystko to bł. Edmund uwzględnił, opisując stopnie rozwoju poszczególnych sprawności i umiejętności z zastosowaniem odpowiednich rodzajów zabaw.

Szczególny nacisk kładł na integralne wychowanie dzieci i ludu w kontekście przeżywania i przyswajania przez osobę i wspólnotę wartości religijnych i kulturowych pielęgnowanych przez naród, zachowanych w najczystszej formie przez lud. Opierając się na tym przekonaniu stworzył spójny i dynamiczny system wsparcia społecznego, w którym najważniejsze było wychowanie, określił wszystkie jego elementy i sam czuwał nad wprowadzaniem ich w życie. Sformułował jasno cele i wskazał konkretne zadania wychowawcze, uczył posługiwania się metodami i technikami oddziaływania wychowawczego, dobierania ich do indywidualnych możliwości dzieci, ich potrzeb rozwojowych i konkretnej sytuacji wychowawczej, poszukiwał najbardziej odpowiednich form organizacyjnych. Przedmiotem szczególnej jego troski i dociekań stała się sprawa wczesnego wychowania dziecka, które stanowi podstawę pełnego rozwoju osobowości.

## 2. Priorytet rodziny w przekazie dobra i rola wczesnej edukacji

Szczególne obowiązki wsparcia rodziny poprzez swoje instytucje mają państwo i Kościół. Papież Leon XIII w 1890 r. zaliczył sprawę wychowania dziecka w rodzinie do ważnych obowiązków chrześcijan jako obywateli. Pisał: „Rodzice mają naturalne prawo wychowywania swoich dzieci. A obok tego prawa mają też obowiązek, ażeby wychowanie i wykształcenie dzieci odpowiadało celowi, w jakim Bóg raczył obdarzyć ich potomstwem. Stąd rodzice winni się starać i dążyć do tego, by odeprzeć wszelki zamach na swoje przyrodzone prawa w tej materii i żeby zdecydowanie wywalczyć sobie możliwość odpowiedniego wychowania swoich dzieci w duchu chrześcijańskim. Zwłaszcza powinni je trzymać z dala od tych szkół, w których kryje się dla nich niebezpieczeństwo przesiąknięcia jadem bezbożności. W tym względzie zaprawdę godni podziwu

są ci katolicy rozmaitych narodowości, którzy z wielkim nakładem sił i z jeszcze większą wytrwałością starali się o dobre szkoły dla swoich dzieci”<sup>484</sup>.

Już Pius XI w swojej encyklice pisał: „Na pierwszym miejscu należy postawić rodzinę, która bezpośrednio przez Boga została ustanowiona dla właściwego sobie celu, jakim jest rodzenie i wychowywanie potomstwa. Stąd właśnie rodzina ma w stosunku do państwa pierwszeństwo natury i, konsekwentnie, posiada również wyższość nad nim pod względem praw”<sup>485</sup>.

Według encykliki „rodzina ma bezpośrednio od Stwórcy zadanie, a stąd także i prawo do wychowania potomstwa. Prawa tego zrzec się nie można, ponieważ jest ono w sposób nierozdzielny związane ze ścisłym obowiązkiem. Przy tym prawo to jest wcześniejsze od prawa ludzkiej społeczności czy państwa, a stąd nietykalne ze strony jakiegokolwiek ziemskiej władzy. Co się tyczy nietykalności owego prawa, to jej powód podaje św. Tomasz z Akwinu: „Dziecko z natury samej ma w sobie coś z ojca (...). Samo prawo przyrodzone oddaje je pod opiekę ojca, dopóki nie dojdzie do używania rozumu. Stąd byłoby sprzeczne z prawem przyrodzonym, gdyby dziecko, nim dojdzie do używania rozumu, było wydarte spod opieki rodzicielskiej albo też zdecydowano coś o nim bez zgody rodziców”. A ponieważ obowiązek opieki rodzicielskiej trwa aż do czasu, kiedy dzieci będą w stanie same dać sobie radę, do tego też czasu trwa nienaruszalne prawo wychowawcze rodziców. „Natura bowiem – powiada Doktor Anielski – dąży nie tylko do wydania na świat potomstwa, lecz także do jego rozwoju i postępu aż do stanu doskonałego człowieka jako takiego, który to stan jest stanem cnoty”. Odwołuje się do Kodeksu Prawa Kanonicznego ujmującego to w sposób ścisły, jasny i zwięzły: „Rodzice mają, wedle możliwości, najściślejszy obowiązek troszczyć się o wychowanie swego potomstwa tak religijne i moralne, jak fizyczne i obywatelskie, oraz o zabezpieczenie temuż potomstwu także dóbr doczesnych”. Wyraża również powszechną opinię, że każdy, kto ośmieliłby się twierdzić, że dziecko naprzód należy do państwa, a potem dopiero do rodziny, i że państwo ma bezwzględne prawo do jego wychowania, stawałby w najjaśniejszej z nią sprzeczności”<sup>486</sup>.

Papież wskazał na prawdę, że „sama historia dowodzi niezbicie, że Kościół zawsze strzegł i bronił praw rodziny. Najlepszym tego dowodem jest szczególne zaufanie rodzin do szkół kościelnych. Kościół ofiarowuje rodzinom swoje usługi w dziedzinie nauczania i wychowania – rodziny zaś spieszą, by z tego skorzystać, powierzając Kościołowi setki i tysiące swych dzieci. Te dwa fakty przypominają i głoszą wielką prawdę, bardzo ważną pod względem moralnym

<sup>484</sup> Leon XIII, Encyklika *Sapientiae christianae* o obowiązkach chrześcijan jako obywateli, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, Kraków 2009, s. 43.

<sup>485</sup> Pius XI, *Divini illius Magistri*, Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu...*, s. 47.

<sup>486</sup> Tamże, s. 52–53.

i społecznym, a mianowicie, że wychowawcze posłannictwo w pierwszym rzędzie należy do Kościoła i rodziny, i to na mocy prawa naturalnego i Bożego. I dlatego właśnie nic nie można ująć z tego prawa ani żeń się wyłamać, ani też zastąpić go czym innym<sup>487</sup>.

Współcześnie także, w metafizycznym ujęciu wartości podkreśla się, iż to „właśnie w rodzinie kształtuje się nasz stosunek do wartości, to, czy zaakceptujemy prawdę i dobro, czy przeciwnie, nasze działanie zdominuje użyteczność i subiektywizm. To w rodzinie człowiek uczy się miłości, otwartości i zaufania, gdyż ich źródłem i zarazem podmiotem są realne i kochające osoby, a nie książki czy instytucje. Tak często od środowiska rodzinnego zależy, czy nie popadniemy w resentyment, nienawiść i inne postawy, które zagrażają osobie<sup>488</sup>. Należy jednak w tym kontekście przypomnieć, że w tak rozumianym ujęciu „wartości nie są bytami idealnymi, nie są wobec nas czymś zewnętrznym, nie są też własnościami człowieka, ponieważ to człowiek je podmioty. Są trwaniem podstawowych relacji osobowych: miłości, wiary, nadziei, rozpoznawanych przez nas i akceptowanych. Realistycznie ujęta teoria wartości wprowadza zatem do humanizmu rozumianego jako powiązanie osobowymi relacjami i do *metanoi*, czyli zmiany sposobu myślenia i postępowania<sup>489</sup>. Ta zmiana dokonuje się w wychowaniu, a zatem relacje osobowe odgrywają w nim zasadniczą rolę, szczególnie zaś we wczesnej edukacji, dlatego rodzina i osobowe relacje w niej nawiązane są dla organizacji tego procesu najlepszym przykładem.

W kontekście wspierania rodziny w deklarowanym wszędzie „przekazie wartości” zwraca szczególną uwagę na rolę szkół katolickich, co analogicznie możemy rozumieć dla przedszkoli. Ważne i wciąż aktualne jest tu wskazanie Piusa XI: „Niech więc ten głos usłyszą wszyscy i dobrze zrozumieją, że katolicy nie uprawiają jakiejś polityki partyjnej, gdy domagają się katolickiej szkoły dla swoich dzieci, lecz z nakazu sumienia wypełniają swój obowiązek religijny. Przy tym zgoła obce jest im nastawienie antypaństwowe czy antynarodowe. Przeciwnie, pragną oni wychować swe dzieci najdoskonalej i jak najbardziej korzystnie dla prawdziwego pożytku narodu. Okazuje się bowiem, że dobry katolik, właśnie dzięki swemu wychowaniu według zasad katolickich, jest zarazem najlepszym obywatelem, miłującym swą ojczyznę i lojalnym wobec każdej prawowitej władzy państwowej. W takiej szkole, zjednoczonej z Kościołem i rodziną chrześcijańską, nie zdarzy się, by – z oczywistą szkodą dla wychowania – przy nauczaniu różnych przedmiotów zaprzeczano temu, czego dzieci dowiedzą się na nauce religii<sup>490</sup>.”

<sup>487</sup> Tamże, s. 56.

<sup>488</sup> M. Krasnodębski, *Teoria osobowych relacji...*, s. 57.

<sup>489</sup> Tamże, s. 55.

<sup>490</sup> Pius XI, *Divini illius Magistri...*, s. 67–68.



We współczesnej pedagogice chrześcijańskiej podkreśla się rolę wychowania do wartości. Wychowanie rozumiane jako budzenie w człowieku tego, co ludzkie, jest procesem, w którym człowiek otrzymuje pomoc umożliwiającą mu pełną realizację samego siebie. Wychowywać tzn. „formować określone dziecko należące do danego narodu, określonego środowiska społecznego, w danym historycznym momencie tak, aby mogło osiągnąć pełny kształt ludzki”<sup>491</sup>. W podobnym kontekście odniesień Bojanowski wzywał słuźebniczki do ochrony dziecka poprzez wychowanie. Nie używał pojęcia *wartość*, a rzeczywistość jaka dziś określana jest w takim znaczeniu, określał mianem *dobra*.

Bojanowski korzystał bowiem z dorobku filozofii klasycznej, w której dobro w jego wymiarze transcendentalnym spełnia funkcję przyczyny celowej, jest motywuem zaistnienia każdego osobowego działania<sup>492</sup>. Zatem „wychowanie jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem, co usprawnia nas w mądrości i doskonali w nas wolność. Dominującą w nas mądrość i wolność, przejawiająca prawość woli, powodują integrację osobowości, w swoisty ład w działaniach dzięki temu, że wszystkimi działaniami kieruje intelekt, usprawniony w mądrości, już wiemy istnieniu, prawdzie i dobru osób”<sup>493</sup>.

Mówiąc o wychowaniu *podług natury*, nie rozumiał go tak, jak np. Rousseau, ale wskazywał na konieczność odkrywania i rozwijania indywidualnych możliwości i skłonności dziecka dla dobra jego samego, jego rodziny i ojczyzny. Z drugiej strony proces wychowania kierowany przez wychowawczynię, która ma oddziaływać przede wszystkim własnym przykładem, powinien wprowadzić wychowanka w świat – po pierwsze – osobowych relacji z Bogiem i drugim człowiekiem, a po drugie w świat wartości religijnych, społecznych, narodowych poprzez dostosowane do wieku i możliwości metody i środki wychowawcze. Wartości dziecko nie może odkryć samo, ale może je poznawać przeżywając w obrzędach *pobożnych, światowych i domowych*, poznawać z historii, w przykładach życia świętych i bohaterów narodowych, z historii naturalnej i w kontakcie z kulturą i środowiskiem naturalnym. Swą wiedzę pedagogiczną budował na podstawie rozumienia procesów przyczynowo-skutkowych ludzkich dziejów. Fascynując się odkrywaniem procesów dziejowego rozwoju ludów i zjawisk, przede wszystkim dotyczących wychowania począwszy od starożytności, buduje kontekst organizowania instytucji ochronki oraz umieszcza w nim pojęcia i zasadniczą wiedzę na temat dziecka, wychowawczynie, środków, metod i organizacji ogólnej. Wnioski z tych dociekań wyprowadził jasne: „niech każde

<sup>491</sup> Por. T. Ożóg, *J. Maritain – przedstawiciel personalizmu w wychowaniu*, w: *Teoria wychowania*, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1996, s.123.

<sup>492</sup> Por. M. Krąpiec, *Wartość...*, s. 704.

<sup>493</sup> M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 19.

dziecko, zacznie się na tych samych rozwijać żywiołach, od których cały naród swe rozwinięcie zaczynał, a z których, tym samym i nadal będzie się w duchu rodzinnym nieustannie odmładzał”<sup>494</sup>.

Biorąc pod uwagę równoległość wielu celów pośrednich, które realizujemy w wychowaniu, zmierzamy do realizacji celu ostatecznego. Uwzględniamy przy tym cele, które są normami świadomie umieszczonymi w wychowaniu i które są wyraźnie określone przez Kościół, naród, tradycję. Realizacja wychowania integralnego domaga się całościowego ujmowania człowieka. S. Kunowski, pisząc o istocie wartości i kultury, stwierdza, że „jeśli weźmiemy religię rzymskokatolicką, to uderzy nas w niej cena uniwersalizmu, w tym także znaczeniu, że ta religia gruntowana jest na konstelacji, obejmującej w harmonijnym połączeniu wszystkie pierwiastki całego człowieka, a więc wiarę i rozum, uczucie i wolę, intuicję i czyn”<sup>495</sup>.

W praktycznej zaś pracy wychowawczej, w zależności od wychowawcy, od wychowanków, ich zainteresowań, postaw i zdolności, mamy jeszcze własne cele wychowania, które różnie mogą być realizowane i pojmowane. Zasadniczego znaczenia nabiera tu postawa i zachowanie wychowawcy. Przykład życia ochroniarek był niezastąpionym środkiem ich wpływu na dzieci – skutecznego i najbardziej odpowiedniego w wieku przedszkolnym. Wpływ słowa niepopartego przykładem jest znikomy w wychowaniu przedszkolnym, które Bojanowski rozumiał jako naukę życia: „Słowa nauki tu nie wystarczą: dzieci, lud, nie słowem, lecz życiem uczyć trzeba, jak żyć mają”<sup>496</sup>. Jak ważną sprawą był osobisty wpływ na dzieci, osobisty kontakt z nimi oraz liczenie się z ich możliwościami świadczy również fakt, że w *Regule* Bojanowski osobnym paragrafem zaznaczył, że „wszelka nauka ma być opowiadana, a nie czytana”<sup>497</sup>.

W ujęciu Bojanowskiego w wychowaniu najważniejszy jest cel ostateczny, który ogólnie można określić jako wychowanie człowieka nie tylko na perspektywę najbliższej przyszłości, lecz na całe życie i na wieczność. Bojanowski ujmował go jednoznacznie: „Jak najwyższym celem wychowania jest: aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi, tak lud głęboko tenże cel pojmując obrał dla dziecięcia wzór jedyny Wcielonego Boga, Zbawiciela świata. Od samego powicia naśladowanie Jego zaczyna i w pierwszych latach właśnie, kiedy zmysłowe wrażenia skuteczniejszym są środkiem nad wszelką przedwczesną naukę, lud daje dziecięciu ciągłe przypomnienia pierwszej młodości Zbawiciela. Jeżeli zatem znajdujemy częste upodobanie w naśladowaniu choć najdrobniejszych spraw wielkich ludzi, jakże pięknie pojął lud wpływ

<sup>494</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 40.

<sup>495</sup> S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków 2003, s. 34.

<sup>496</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 186.

<sup>497</sup> *Reguły w szczególności* § 28.

wychowawczy, gdy dziecięciu, od samego przyjścia na świat, każe naśladować Zbawiciela”<sup>498</sup>.

Chodzi tu o stawanie się obrazem Boga, o naśladowanie Jezusa, o wzrost ku doskonałości polegający nie na jakiejś nieskazitelności, lecz osobowe zjednoczenie z Bogiem jak dziecka z ojcem, o dążenie do świętości. Cel ten, zakładając realizację celów doczesnych w pełnym rozwoju osobowości wychowanka, wytycza ostateczny sens i horyzonty rozwoju człowieka. W rozumieniu Bojanowskiego osiągnięcie go ma się dokonywać poprzez budowanie harmonii ducha i natury. „Skierowanie ducha do zrosłej harmonii ze wszystkimi stopniami zewnętrznego życia, dążność prowadząca nas do sprawiedliwego uznania ich odrębnych właściwości i przywrócenia praw żywiołom naturalnym do ich połączenia z żywiołami ducha”<sup>499</sup>. Podkreślał przy tym wartość wczesnego wychowania, nastawionego na rozwijanie osobistego potencjału przez właściwe ukierunkowanie wrodzonych zdolności.

Należy zauważyć, że zwracanie uwagi na znaczenie natury i wychowywanie dziecka zgodnie z nią nie oznaczało u Bojanowskiego bezkrytycznego przyjęcia naturalizmu Rousseau, lecz było wyrazem reakcji na rozpowszechniającą się w tym okresie negację prawa naturalnego oraz jego roli w dziedzinie moralnej i socjalnej. Takie negatywne nastawienie do prawa naturalnego prezentował historyzm i pozytywizm XIX wieku<sup>500</sup>. Przyjęta przez niego filozoficzna koncepcja człowieka oraz odniesienie do wartości chrześcijańskich pozwoliło mu właściwie poznawać i rozumieć wartość świata natury, którego człowiek jest częścią, jego cielesności, jak i odwiecznego prawa naturalnego, wpisanego w naturę człowieka. Wiedzę na temat natury i praw rozwoju fizycznego człowieka dostarczają nam nauki szczegółowe, empiryczne, posługujące się często poznaniem ilościowym. Natomiast poznanie podstaw prawa naturalnego, w którym wszystkie wymiary rozwoju człowieka zyskują właściwe znaczenie, wymaga badań jakościowych, poznania analogicznego i transcendentalizującego. Bojanowski opierając się na wierze uwzględniał odrębność tego prawa jako dzieła Bożego w stosunku do prawa stanowionego przez człowieka i wpisanego w historię ludzkiego działania. Z prawa naturalnego wynika, że człowiek zawsze pozostaje człowiekiem, który jest zdolny do czynienia i rozumienia naturalnego układu rzeczy, ludzkiego dobra i zła spełnianego przez człowieka w stosunku do innych. Ta zdolność rozumienia dobra i zła, realizowanie odczytanego dobra w swoim postępowaniu wiąże się z rozumieniem obecności prawa naturalnego wewnątrz człowieka i między ludźmi. Chodzi o podstawowe intelektualne rozumienie rzeczywistości świata i rzeczywistości człowieka zanurzonego w świecie i współżyjącego

<sup>498</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 41–42.

<sup>499</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. 1, s. 265.

<sup>500</sup> M. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 2009, s. 11–13.

z innymi osobami<sup>501</sup>. Takie rozumienie prowadzi do odkrywania wewnętrznego imperatywu do życia i działania zgodnie z tym prawem oraz wynikających stąd powinności. Przyjmując analogiczną strukturę rzeczywistości oraz właściwy jej sposób poznania i rozumienia Bojanowski sytuuje się w relacji do realistycznej filozofii tomistycznej. Dlatego rekonstrukcja jego integralnej pedagogiki znajduje tutaj swoje podstawy.

### 3. Wartości chrześcijańskie i wynikające z prawa naturalnego w edukacji

Bojanowski nie tylko czerpał inspirację, ale także zdobywał głębokie wewnętrzne przekonanie o porządku w życiu człowieka i dążenia do jego celu z przeżywanych ćwiczeń duchowych według metody św. I. Loyoli. Na tej podstawie budował swą teo-, czy chrystocentryczną wizję istoty życia i rozwoju człowieka. Rdzeń tej wizji stanowiło uporządkowanie przez św. Ignacego wartości, celów i środków służących jego integralnemu rozwojowi, który ma zmierzać do osiągnięcia doskonałości chrześcijańskiej. Dla osiągnięcia wartości najwyższych, niezmiennych, których uosobieniem jest Bóg, przez którego i na obraz którego człowiek został stworzony, ma używać wszelkich innych wartości o tyle, o ile mu pomagają do tego celu dążyć<sup>502</sup>. Takie ukazanie pełnej perspektywy ludzkiego życia i prawdy o nim wymaga wielkiego szacunku wobec osób, odpowiedzialnego wprowadzania nowych pokoleń w poznawanie prawdy, rozwijanie umiejętności wybierania dobra.

Wolność, która leży u podstawy odpowiedzialnych wyborów, polega nie na wybieraniu wszystkiego, lecz tych wartości, które prowadzą do osiągnięcia celu. Wszystko, co stoi na przeszkodzie, wymaga decyzji związanej z rezygnacją nawet z rzeczy dobrych. Wybór zatem, jakiego powinien dokonywać człowiek wolny, kierujący się prawdą to nie jest jedynie umiejętność przyjmowania, ale także rezygnacji. Nie jest możliwe, by właściwie wspierać w rozwoju dziecko i wychowywać go do takich życiowych postaw bez odniesienia do motywacji wpływającej z innego systemu wartości niż chrześcijański. One bowiem zobowiązują do bezwarunkowego szacunku dla osoby ludzkiej na każdym etapie jej życia ze względu na fakt, iż swoje uosobienie znajdują w samym Bogu. Z nich wynika właściwa relacja osoby do innych osób, której istotą jest miłość bliźniego oraz właściwy stosunek do wszystkich rzeczy stworzonych również

<sup>501</sup> Por. tamże, s. 13–17.

<sup>502</sup> Por. E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 86o.

przez Boga, który uznał je za dobre. To od wolnego i świadomego wyboru osoby zależy, czy będą użyte dla dobrego celu, czyli czy będą służyć osiągnięciu celu, do jakiego człowiek został stworzony.

Tu bardzo istotne jest wyróżnienie pedagogiki potrzeb i pedagogiki wartości, przedstawione przez A. Brühlemeiera, odwołującego się do filozofii i pedagogiki Pestalozziego, głoszących ideę całości kształtu człowieka i odpowiadającego jej całościowego kształcenia i wychowania. Na niej także opierał się Bojanowski. Przedstawiona w tym kontekście koncepcja jest pożyteczna do przekroczenia pewnych ograniczających nas dzisiaj modnych tendencji. One to sprawiają, że nie ufamy już dzisiaj pojęciom „prawa dziecka”, „dobro dziecka”, twórczość, podmiotowość, wolność itp. Według Brühlemeiera ten, kto wychowuje – z jednej strony musi zwracać się ku dziecku, podejmować z nim rozmowę i dopingować je do wykonywania wymaganych od niego czynności, z drugiej zaś musi reagować na zachowanie dziecka przez to, że akceptuje i chwali pozytywne sposoby zachowania, a odrzuca takie, które uważa za niewskazane. Stąd wypływają trzy rodzaje oddziaływania wychowawcy na dziecko: pobudzanie względnie wymaganie, wspieranie, przeciwdziałanie.

Pestalozzi widział człowieka jako tkwiącego w konflikcie pomiędzy trzema różnymi sposobami egzystencji: stanem naturalnym, gdzie posłuszny i wydany jest swoim popędom i instyktom, stanem społecznym, gdzie korzysta z praw i musi wypełniać obowiązki, i stanem moralnym, gdzie rezygnuje ze swego egoizmu i rozwija swoje właściwe człowieczeństwo. Autor zauważa, że dzieci i młodzież próbują w sytuacjach konfliktowych zaspokoić swoje – najczęściej w pełni egoistyczne – potrzeby i wymagania; działają oni jako istoty w „stanie naturalnym”, częściowo przy wykorzystaniu środków społecznych (uregulowań, praw). Ciężej im jednak przychodzi postępowanie według zasad „moralnych”, ponieważ oznacza to rezygnację z samolubnych wymagań na korzyść innego, na korzyść wspólnoty czy na korzyść własnego rozwoju osobowego. Pestalozzi ze szczególną dobitnością wymagał zaspokajania potrzeb dziecka, jeśli miało ono dojrzeć do moralności, ale obok tych prawdziwych potrzeb istnieje ogromna ilość wymagań, które nie służą rozwojowi. Tu jest ogromna rola wychowawcy w rozróżnianiu, kiedy żądania zaspokojenia potrzeby przez dziecko wypływają z dążenia do celów moralnych, a kiedy i na ile ich zaspokojenie służy tylko sprawieniu sobie przyjemności, względnie odsunięciu od siebie nieprzyjemności. Zadaniem pedagogiki nie może być jednak zaspokajanie wszystkich egoistycznych życzeń, przeciwnie – należy ograniczać egoizm. W ramach „pedagogiki potrzeb” dzieje się to przez wskazanie na własne potrzeby odpowiednich osób. Autor stawia jednak pytanie: „Czym mogą więc zostać uzasadnione wymagania

czy ograniczenia dotyczące działania innych ludzi, jeśli nie osobistymi potrzebami człowieka, którego to dotyczy?”<sup>503</sup>.

Z punktu widzenia Pestalozziego jest to tylko wtedy możliwe, kiedy podstawą naszych działań są motywy ponadspołeczne, wartości, które wcale nie stoją otwarcie do dyspozycji społecznej. Żadnemu społeczeństwu nie wolno narzucać czy obalać absolutnych wartości. Te wartości są o wiele bardziej ponadczasowe i mogą w toku dziejów objawiać się co najwyżej w różnym stopniu. Takie podstawowe wartości są prawdziwe, dobre, piękne i święte. To są podstawy, które dopiero dają wychowawcy prawo, aby trwale wpływał na zachowanie dziecka. Nie można jednak mylić norm społecznych z wartościami absolutnymi. Jeśli już dochodzi do konfrontacji z dzieckiem, również wychowawca walczy nie o swoją własną, osobistą pozycję, lecz reprezentuje zaakceptowany przez niego system wartości, któremu podlega w tym samym stopniu, w jakim wymaga tego od dziecka. Jego autorytet nie jest więc uzasadniony jego wyższością fizyczną, psychiczną, duchową czy społeczną, lecz stopniem jego zakorzenienia w systemie wartości. Innymi słowy: z własnego posłuszeństwa wobec nadrzędnych wartości wypływa prawo wychowawcy, aby wymagał podobnego posłuszeństwa od dziecka – nie wobec własnej osoby, lecz wobec systemu wartości, który w jego osobie się odbija. To jest istotą wychowania w poszanowaniu wartości, ma to być wpływ na zachowanie dziecka. Podstawą i uzasadnieniem tego wpływu jest – uważany za obowiązujący – system wartości, któremu sam wychowawca gotów jest się podporządkować<sup>504</sup>.

Wychowanie zorientowane na wartości musi troszczyć się o rozwinięcie w dziecku poczucia prawdy, co oznacza więcej niż tylko unikanie kłamstwa ze względów etycznych, następnie poczucia piękna i w końcu też szacunku dla świętości. Oznacza to, że musi stopniowo nauczyć się wyczuwać różnicę między rzeczywistym dziełem sztuki a tanią, a nawet wyrafinowaną tandetą. Musi mieć poczucie piękna występującego w naturze, jak również w świecie stworzonym przez człowieka, żeby ewentualnie być zdolny samemu stworzyć coś pięknego. I musi on również przekonać się, że życie prowadzone w uwielbieniu Boga i w odpowiedzialności przed Bogiem nabiera ważnych treści.

Z punktu widzenia pedagogiki potrzeb wymagania tego rodzaju nie są usprawiedliwione, ponieważ taki model wychowania upoważnia ucznia do zadania nauczycielowi pytań: Co Panu przeszkadza, że niszczę to, co do mnie należy? Co ma Pan do plakatów, którymi tapetuję ściany? Co Panu przeszkadza, że nie modłę się do ukochanego Boga? Z punktu widzenia pedagogiki potrzeb, dziecko ma rację, to wszystko wychowawcy nie przeszkadza; nie ma podstaw

<sup>503</sup> A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 86.

<sup>504</sup> Por. tamże, s. 83–89.

ani prawa pytać ucznia o jego sprawy, ponieważ nie ograniczają one w żaden sposób osobistych potrzeb wychowawcy.

Natomiast z punktu widzenia pedagogiki wartości, określone wymagania wychowawca stawia wtedy już nie jako istota indywidualna, lecz jako rzecznik porządku wartości, według którego nie tylko on konkretnie, lecz człowiek w ogóle ma postępować. Tak więc dziecko ma rozwijać swoją wrażliwość na piękno w naturze i sztuce, prawdę w sztuce, nauce i filozofii oraz świętość w życiu religijnym i czuć się z tym związanym nie dlatego, że to jest dobre dla wychowawcy jako wychowawcy, lecz dla niego jako przyszłego człowieka kształtującego swoje życie duchowe<sup>505</sup>.

Edukacja przedszkolna polega na harmonijnej realizacji zadań w zakresie wychowania i nauczania dzieci, kształcenia umiejętności oraz otaczania opieką. Oddziaływanie pedagogiczne powinno obejmować całego człowieka – jego sferę psychofizyczną, społeczną i duchową. Dojrzałość duchowa, religijna może być budowana jedynie na dojrzałej osobowości. Ta z kolei rozwija się w pełni w dialogu z dzieckiem, w którym trzeba nawiązywać i odwoływać się do jego codzienności. Chodzi o klimat zaufania i życzliwości, który sprzyja osiągnięciu celu wychowania. Poczucie bycia zrozumianym staje się podstawą tego, by dziecko rozumiało, że miłość to także wymagania. Połączenie łagodności, wyrozumiałości i empatii z byciem wymagającym i konsekwentnym wymaga ogromnej, zarówno osobowościowej, jak i duchowej dojrzałości wychowawcy. W pedagogii tej chodzi głównie o to, aby pomóc wychowankowi w odkryciu wolności, by umiał się nią cieszyć i nauczył dobrze z niej korzystać, rozwijając w sobie postawę i pragnienie wzrastania w tym wielkim darze przez całe życie. Skuteczną metodę całościowej formacji człowieka, niezawodną szkołą wprowadzenia go w integralnie rozumiane samowychowanie stanowi pewien wzorzec, w którym rola wychowawcy to rola autentycznego świadka wartości, które ukazuje dziecku w codzienności. Wychowanie integralne dokonuje się nie tyle poprzez przedstawianie „intelektualnych” treści, ale przede wszystkim poprzez osobowe spotkanie wychowanka z wychowawcą. „Treści” wychowawcze przekazuje wychowawca-świadek. Spotkanie pedagogiczne wymaga stworzenia klimatu otwartości, akceptacji, życzliwości, wzajemnego słuchania, uwagi i poświęconej każdemu wychowankowi odpowiedniej ilości czasu. Należy jednak troszczyć się o stosowanie języka odpowiadającego całemu procesowi wychowania. Język powinien mieć na uwadze nie tylko potrzeby dziecka, ale także wartości, które mają być przekazane w procesie wychowania.

---

<sup>505</sup> Por. tamże, s. 92.

#### 4. W jakim celu wychowywać?

W ujęciu M. Gogacza i M. Krasnodębskiego wychowaniu i kształceniu podlega cały człowiek (cielesność i intelektualność). Nie można pedagogiki redukować do któregoś z elementów struktury bytowej człowieka, do jakiegoś aspektu jego egzystencji lub działania. Człowiek zjednoczony z duszą i ciałą powinien być wychowywany integralnie, tzn. zgodnie ze swoją bytową strukturą (ludzką naturą). Integralność wychowania oznacza tu harmonię władz, sprawności i czynów człowieka.

Według Gogacza osobowy wymiar pedagogiki wyklucza z niej ujęcia aksjologiczne. „Aksjologia wyznacza pedagogikę, która kieruje do wytworów, a nie do osób. Przyzwyczajają do wierności ideom, teoriom, skonstruowanym rzeczom, a nie do trwania w powiązaniach z ludźmi przez stałą życzliwość i zaufanie. Jest teorią idealistyczną. Filozofia człowieka wyznacza pedagogikę, która kieruje do osób, a nie do wytworów. Wychowuje do wierności prawdzie i dobru realnych bytów, a nie do powiązań z tezami wskazanych ideologii. Uzasadnia swoje propozycje realnymi zasadami nabywania usprawnień intelektu i woli, których działania chronią nasze trwanie w wyznaczonych przez przejawy istnienia relacjach osobowych. Pedagogika idealistyczna oparta na aksjologii przenosi człowieka w świat sztucznych kompozycji myślowych. Sytuuje w ideologii i technice, które czyni celem działań człowieka. Pedagogika realistyczna doskonali działanie duchowych władz człowieka i utrwała jego istnieniowe i istotowe więzy z realnymi osobami”<sup>506</sup>.

Pedagogika realistyczna to pedagogika spotkania i obecności, afirmująca osobę, jej rozumność i wolność. U Gogacza osoba jest głównym zadaniem pedagogiki. Problematykę osobowych relacji wprowadza on do pedagogiki z etyki chronienia osób. Na płaszczyźnie aktu istnienia chroni się przejawy istnienia człowieka oraz oparte na realności, prawdzie i dobru osób, osobowe relacje. Na płaszczyźnie istoty osoby chroni się decyzje, poznanie. Konsekwentnie w pedagogice realistycznej wyznacza się dwie płaszczyzny, na których wychowuje się i kształci człowieka. Pierwsza z nich to „płaszczyzna kontaktu z osobą (intelekt możliwościowy) – tu właściwy wymiar kontaktu zapewniają osobowe relacje i uczucia, które są wrażliwe na to, co piękne. Druga to płaszczyzna kontaktu z wytworami ludzkimi, czyli z kulturą (intelekt czynny) – tu kontakt z wytworami zapewnia wiedza oraz inne władze zmysłowe. Te dwie płaszczyzny są kompatybilne, ponieważ dotyczą bytu, jakim jest osoba”<sup>507</sup>.

<sup>506</sup> M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, s. 50–51.

<sup>507</sup> Por. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia...*, s. 157–158.



Określenie celu wychowania jest związane ze świadomością, iż „zadaniem wychowania – według personalizmu chrześcijańskiego – jest pomóc człowiekowi budować siebie w miłości – rozumnie i celowo. Proces wychowania wzięty w całej rozciągłości polega na tym, by nieświadomą jednostkę ludzką przetworzyć w samodzielną osobowość, umiejącą świadomie i sprawnie kierować swymi możliwościami, uzdolnieniami w perspektywie podstawowych, czyli równocześnie najwyższych wartości. Wychowanie chrześcijańskie jest wychowaniem personalistycznym, w którym harmonijnie łączy się czynniki naturalne (przyrodzone) z czynnikami nadprzyrodzonymi. W tej perspektywie układają się harmonijnie wychowanie i wykształcenie (edukacja). Proces rozwoju, który od pewnego momentu życia jest samowychowaniem, nigdy się nie kończy, trwa przez całe życie, a jego ostatnim aktem jest śmierć rozumiana jako ostateczna decyzja, ostateczny wybór Boga lub siebie”<sup>508</sup>.

Osiąganie tego celu przez całe życie człowieka wiąże się ze stałym nabywaniem i doskonaleniem sprawności moralnych, którym Św. Tomasz poświęcił największą część swej *Sumy Teologicznej* (II-II). W pedagogice katolickiej nadal aktualne pozostaje ich rozumienie jako „udoskonalających postępowanie człowieka przez spełnianie uczynków cnotliwych, a więc środków w dążeniu do właściwego celu życia ludzkiego”<sup>509</sup>.

Wychowanie jako świadoma działalność pewnych osób, zmierzająca do wywoływania przez osobisty wpływ i wzajemne relacje zamierzonych zmian w osobowości osób wychowywanych, zmusza osobę wychowawcy do uświadomienia sobie celu, jaki pragnie osiągnąć w swym działaniu. Świadomość celów wychowawczych jest zasadniczym warunkiem pomyślnej realizacji całego procesu wychowawczego. Sformułowanie ostatecznego (ogólnego) celu wychowania i w konsekwencji celów kierunkowych (pośrednich)<sup>510</sup> zależy od przyjętej antropologii, drogę do ich osiągnięcia określa odpowiednia im teoria czy koncepcja pedagogiczna. To właśnie zdefiniowanie istoty człowieka uwzględniające kierunki jego pełnego rozwoju oraz jego miejsca i roli w świecie wyznacza horyzonty jego życia i cele wychowania. Odpowiedź na pytanie o to, kim jest człowiek i jak ma on postępować, by osiągnąć szczęście i intelektualno-moralną doskonałość daje filozofia, a przede wszystkim antropologia i etyka. Skoro od starożytności do XIX wieku teorią wychowania zajmowali się przede wszystkim filozofowie, idee filozoficzne, poczynszy od greckiej kultury, i religia chrześcijańska, stały się podstawą chrześcijańskiej koncepcji człowieka zbudowanej na bazie refleksji nad Objawieniem, a szczególnie nad Nowym Testamentem. To ona daje obiektywne rozumienie człowieka i jego

<sup>508</sup> Z.J. Zdybicka, *Wychowanie a religia...*, s. 84.

<sup>509</sup> F.W. Bednarski, *Przydatność etyki św. Tomasza z Akwinu w wychowaniu młodzieży i dorosłych w naszych czasach*, *Studia Philosophiae Christianae* 31/1(1995), s. 228.

<sup>510</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 358.

działania, a uwzględniając treść Objawienia, otwiera wychowanie nie tylko na perspektywę doczesną, ale i wieczną. Nie jest zatem obojętne to, jaką w teorii wychowania przyjmujemy koncepcję człowieka i wizję jego moralnego działania, bo od niej zależy to, jak określone zostaną cele wychowania i czy będzie ono służyło integralnemu rozwojowi osoby.

Kościół poucza, że w perspektywie chrześcijańskiej antropologii, wychowanie w każdym wymiarze ludzkiego życia (fizycznym, emocjonalnym, umysłowym, społecznym, moralnym, duchowym) powinno mieć na uwadze całościową wizję osoby i dążyć konsekwentnie do integracji elementów biologicznych, psychoemocjonalnych, umysłowych, społecznych i duchowych. Integracja ta stała się trudniejsza, ponieważ wierzący również nosi w sobie konsekwencje grzechu pierwotnego. Celem zatem jest prawdziwa „formacja”, sięgająca poza ramy zwykłej informacji intelektualnej, a zwracająca szczególną uwagę na kształcenie woli, uczuć i emocji. W istocie dążenie do dojrzałości w jednym wymiarze życia jednostki implikuje z konieczności panowanie nad sobą, które z kolei zakłada m.in. takie sprawności, jak opanowanie, szacunek dla samego siebie i innych, otwarcie na drugiego<sup>511</sup>.

Zatem cele pośrednie muszą być spójne z ogólnym celem wychowania, bo stanowią one jego równoważny zbiór<sup>512</sup>. Nie jest to jednak zwykłym zabiegiem operacjonalizacji prowadzącym do zamiany celu ogólnego stanowiącego piękną i dobrą ideę pedagogiczną na cele operacyjne, które raczej wyznaczają kolejne etapy procesu wychowania zmierzającego do osiągnięcia tegoż celu niż go zastępują. Ich realizacja oznacza stopniowe urzeczywistnianie ostatecznego celu w rozwoju i wychowaniu osoby. Cele czy idee pedagogiczne wypełniają koncepcje pedagogiczne, np. Edmunda Bojanowskiego. U podstaw jego koncepcji leży idea integralnego wychowania i pełnego rozwoju dziecka, w odniesieniu do chrześcijańskiego systemu wartości. Stopniowe wprowadzanie go w świat wartości uwzględnia jego potrzeby i możliwości rozwojowe, dokonuje się w klimacie miłości i szacunku oraz wzajemnej wymiany wartości w odniesieniu do ich wymiaru doczesnego i nadprzyrodzonego.

Cele w wychowaniu formułowane są w kategoriach wartości odpowiadających poszczególnym sferom rozwoju osoby. W odniesieniu do wczesnego wychowania dziecka uwzględnia się jego indywidualne potrzeby i możliwości rozwojowe oraz wynikające z koncepcji człowieka zasady. W odniesieniu do koncepcji Bojanowskiego chodzi o rozwój harmonijny, łączny, stopniowo postępujący od dominacji sfery fizycznej, poprzez umysłową, społeczną, kulturową, moralną do duchowej, realizowany w procesie wychowania. Każdej z nich od-

<sup>511</sup> Por. Kongregacja do spraw wychowania katolickiego, *Wytuczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, Watykan 1983, nr 35.

<sup>512</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje*, s. 362–363.

powiada właściwa kategoria wartości z hierarchii wartości chrześcijańskich. To całościowe ujęcie powoduje, że ten styl wychowania nigdy się nie przedawnia, bo otwarty jest na zmiany warunkowane przemianami społeczno-kulturowymi. Stawianie przed pedagogiką problemu zmiany i niespójności jako głównego dla niej wyzwania, nie wydaje się zabiegiem pożytecznym dla realizacji celów wychowania. Zmiana jest koniecznością, ale niespójność jest błędem, na który Bojanowski odpowiada ideą harmonijnego wychowania i budowania jasnych zasad działań edukacyjnych w swoim systemie wychowania. W całym kontekście zarzutów pod adresem podobnych koncepcji, jako zbyt dogmatycznych, czy utopijnych, są niezdolne do uwzględniania nowych okoliczności „obróbki pokoleń młodzieży”, spór się toczy o koncepcję człowieka. Chociaż jako pożądanym sposobem rozwiązania tego problemu stawia się postulat „alternatywnej pedagogiki humanistycznej”, „alternatywnej radykalnej teorii edukacji” czy „pedagogiki krytycznej”<sup>513</sup>.

Kunowski wskazuje, że brak pełnej syntezy, stan rozbicia pogładowego i chaos pojęć są największą bolączką pedagogiki, która przez to jest prawie bezużyteczna dla praktyki procesu wychowawczego. Zaznacza, że „najbardziej chaotyczne w pedagogice są nie metody, których pewne kanony się przyjęły, lecz podstawowe określenia celów i zadań wychowania. Cele i zadania w wychowawczej teorii uzupełniają się, choć to uzupełnianie się nie zawsze jest bezpośrednio. Prawdziwym dramatem jest natomiast to, że dla różnych celów różnych teoretyków nie można znaleźć wspólnego języka porozumienia. (...) Chaos polegający na sprzeczności poglądów między autorami wynika głównie z tego, że różnice dotyczą podstawy (oparcie na woli, uczuciu, inteligencji). Różnice te zaś wynikają z głębszych założeń światopoglądowych czy filozoficznych danych autorów. Wielka różnorodność systemów i poglądów pedagogicznych tłumaczy się już samym charakterem problemów wychowawczych, które, jako odnoszące się do natury i przeznaczeń człowieka, zmieniają się zależnie od fluktuacji teorii pedagogicznych i moralnych”<sup>514</sup>.

M. Kwiatowska wskazywała na wartości społeczne jako istotne w układzie wartości wyznaczających cele wychowania. Integrują one wartości ogólnoludzkie i osobiste, nadając im społeczny sens. Do tych celów w najogólniejszym ujęciu należy kształtowanie integralnie rozwiniętej osobowości człowieka, umożliwienie mu twórczej realizacji swego potencjału we wszystkich wymiarach życia oraz czynnego udziału w życiu społecznym. W tym kontekście jako podstawę należy ukazać wartość, jaką przedstawia okres dzieciństwa w rozwoju człowieka, gdyż sam rozwój dziecka i jego aktywność należy do wartości. Aktywność ta

<sup>513</sup> Por. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, s. 95–96.

<sup>514</sup> Por. S. Kunowski, *Wartości w procesie...*, s. II–12.

ma charakter twórczy, co przejawia się w jego zabawie, działalności plastycznej, ekspresji słownej i ruchowej. Podkreślała, że „wychowanie osiągnie swoje cele, gdy wzbudzi poczucie sensu życia oparte na systemie wartości odpowiadających godności osoby ludzkiej, w które człowiek wrasta i urzeczywistnia, znajdując drogę do pełnego rozwoju i motywację dla odpowiedzialnego zaangażowania w społeczeństwie”<sup>515</sup>.

Dzisiaj wskazuje się na „wdrażanie do efektywnego pełnienia wyróżnionych ról społecznych, zaadaptowania do zastanych wymogów i konwencji porządku i instytucji życia zbiorowego, uczestnictwa w afirmacji wyróżnionej tradycji kulturowej, zgodnie z lokalną presją socjalizacyjną” jako niepożądane w edukacji. Ze względu na fakt, iż funkcją praktyki pedagogicznej jest wdrażanie wychowanków do uczestniczenia w kulturze zwraca się uwagę na konieczność rozstrzygnięcia dla systemów edukacyjnych. Dotyczą one koncepcji tego wdrażania, zakresów i form owego uczestnictwa, modeli pożądanых i postulowanych zachowań i kompetencji do działań oraz wyobrażenia o kulturze, jako właściwej przestrzeni do działania<sup>516</sup>.

Ten aspekt odniesień jest ważny dla koncepcji E. Bojanowskiego, który wychowanie rozumie jako „zachowywanie obyczajów rodzinnych, zwracając na jego charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje”<sup>517</sup>, a za najwyższy jego cel przyjmuje: „aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi”<sup>518</sup>.

Podjmujących się dzieła wychowania w jego szerokim znaczeniu, Bojanowski pozbawia złudzenia, że ukształtują idealnego człowieka, wykorzystując naukowe metody czy jedynie tworząc dobrze zorganizowane struktury. Pisze: „Środki dziś rzucone mają być nasieniem, które same z siebie rozwijać i zakwitać mają. Dotąd padały te ziarna na dzieci przypadkowo, jak wiatrem rzucone na niewprawną niwę – dziś mają być starannie zasiewane na tej samej oczyszczonej niwie, z której każdy chwast niepotrzebny wrywany będzie i rozrastać się mają jakoby w ogródku. Plon też i wzrost będzie bujniejszy”<sup>519</sup>. Chodzi przede wszystkim o *wzgląd pedagogiczny*, którym jest dobro osoby (dziecka, człowieka dorosłego), stworzenie odpowiednich warunków i danie jej dobrego narzędzia do własnego pełnego rozwoju, wykorzystania wszystkich jej możliwości dla twórczego, choć niełatwego radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie życie.

<sup>515</sup> M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 85.

<sup>516</sup> Por. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, s. 90–91.

<sup>517</sup> Por. E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 253.

<sup>518</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 41.

<sup>519</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 253.

Bojanowski jednoznacznie określił, że „zadaniem pierwotnego wychowania nie jest żadna szkolna nauka, jeno nauka życia”<sup>520</sup>. Owa *nauka życia* to nic innego jak wychowanie w najgłębszym jego znaczeniu. Bojanowski doskonale wiedział, jak ważna w tym była znajomość dziecka, precyzja i odpowiedzialność za prawidłowy rozwój jego ciała, intelektu i ducha we wczesnych latach życia, by dać mu dobre podstawy do samodzielnego życia i ciągłego rozwoju w przyszłości. Po ukazaniu kim jest dziecko – *fizycznie, umysłowo i obyczajowo* – określił – kto i w jaki sposób ma uczyć dzieci życia. Zadanie to sformułował jako wskazanie dla służebniczek zawarte w *Regule*: „Dzieci – w Ochronce mają być już zaprawiane z małości do spraw całego życia ludzkiego”<sup>521</sup>. Mając świadomość tego, jak ważne jest to zadanie, w ostatnich minutach życia, w swym duchowym testamentie zostawionym Służebniczkom zobowiązał je poleceniem: „Co do prowadzenia dzieci zachowywać najdrobniejsze szczegóły, które są przepisane, bo nie uwierzycie jak wielkiej w tym jest wagi każda, choćby rzecz najdrobniejsza”<sup>522</sup>. Im samym zaś stawiał wysokie wymagania co do jakości przykładu życia, jaki miały obowiązek dawać. Dlatego ukazując wielką godność kobiety, jej rolę oraz zadania i odpowiedzialność wpisane w jej naturę wysoko postawił także cele ich samowychowania i formacji na właściwym każdej etapie rozwoju. Wzajemne wspomaganie się osób w drodze do jak najpełniejszego rozwoju każdej, a przez to służba bliźnim, Bogu i Ojczyźnie, zawsze były przedmiotem jego wielkiej troski i życiowych dociekań dotyczących ochrony przez wychowanie dzieci, kobiet i ludu.

Osiągnięcie tego celu związane jest ze zdobywaniem sprawności, co łączy się z trudem i nie może być ani oderwane od konkretnej rzeczywistości, w jakiej człowiek żyje, ani ludzeniem nierealnym stanem powodzenia. Wychowanie dziecka od najmłodszych lat, jako integralne, stanowiące ochronę osoby, polegało na izolowaniu, zabieraniu z sytuacji niebezpiecznych, ale nie od sytuacji trudnych. Wręcz przeciwnie, chodziło o przygotowanie do radzenia sobie z tym, co w życiu trudne zarówno w wymiarze wewnętrznym, osobistym, jak i zewnętrznym, społecznym. Poznanie i zrozumienie realnie istniejącej rzeczywistości, w jakiej człowiek żyje i działa oraz zachodzących wokół niego zmian, pozwoli na taką jego edukację, by zmierzał do integralnego rozwoju w konfrontacji z tą rzeczywistością. Charakterystyczny jest tu zapis Bojanowskiego: „Owóz przede wszystkim leży nam na sercu, aby sierotom powierzonym naszej opiece, podać rękę rzetelnej pomocy; – przeto opłakanego ich stanu nie śmiemy końć bynajmniej, tuszeniem dla nich zbyt błogich na dalszy zawód życia widoków, – poczuwamy się owszem do obowiązku zawczasu oswajając je mężnie

<sup>520</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 134.

<sup>521</sup> *Reguły w szczególności* § 15.

<sup>522</sup> A. Brzeziński, *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim...*, s. 12.

z twardym położeniem sierocym, – bo już ta sama chwila, która im rodziców do grobu wtrąciła, zepchnęła je zarazem ze stanowiska na jakimkolwiek się zrodziły, w ubogie położenie najniższego stanu. A z niego je wydobywać nie zdaje nam się być jeszcze tak koniecznym warunkiem ich uszczęśliwienia, jak raczej je nauczyć, aby w nim umiały się obyć, za konieczniejszą poczytujemy sobie powinność”<sup>523</sup>.

Bojanowski wyrażał się jednoznacznie, wskazując na najwyższy cel wychowania, w dążeniu do którego osoba, wzrastając w swej doskonałości ludzkiej i chrześcijańskiej, staje się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi<sup>524</sup>. Nie jest to efekt jedynie teoretycznych rozważań, ale głębokiego przekonania o jego słuszności, popartego doświadczeniem życia i tradycji. Świadectwo temu daje lud, który głęboko ten cel pojmując obrał dla dziecka najlepszy wzór i jedyny, bo jest nim Jezus Wcielony Bóg, Zbawiciel świata. Jezus jako dziecko dawany był za wzór dziecku, które od urodzenia naśladowanie Jego zaczynało, bo w zwyczajach i obrzędach ludowych miało to szczególne miejsce<sup>525</sup>.

Cały wiek później Kościół w swoim nauczaniu potwierdza, że „prawdziwe wychowanie stawia sobie za cel ukształtowanie osoby ludzkiej w odniesieniu do jej celu ostatecznego”<sup>526</sup>, a „harmonijny rozwój osobowości ludzkiej stopniowo odsłania w człowieku Syna Bożego”<sup>527</sup>. W tym kontekście wychowanie jest dziełem Boga, misją człowieka i zadaniem społeczeństwa, w którym osoba ludzka dojrzewa we wzajemnych relacjach do pełni swych możliwości, w każdym wymiarze życia. Polega na ustawicznej przemianie zmierzającej do uzyskania coraz pełniejszej wewnętrznej integracji osoby oraz zewnętrznej harmonii w wymiarze religii, natury i historii.

Jeżeli zatem wychowanie dotyczy zarówno rzeczywistości doczesnej, jak i nadprzyrodzonej, koniecznym następstwem tak postawionego celu wychowania jest określenie celów pośrednich istotnych w praktyce wychowawczej, prowadzących do celu najwyższego. Określenie najwyższego celu wychowania zakłada osobową relację miłości. Ta praktyka została powierzona człowiekowi, jego rozumności, miłości, wolności i twórczości. To właśnie troska człowieka o wychowanie swego potomstwa oraz troska wspólnoty ludzkiej o wychowanie nowych pokoleń powinna być owocem miłości i odpowiedzialności. Cel ostateczny zawiera w sobie określenie ideału, do jakiego człowiek dochodzi przez swoje życie, a którym jest coraz pełniejsza harmonia, scalenie wewnętrzne

<sup>523</sup> *Korespondencja*, t. I., s. 127 – E. Bojanowski do Magistratu i Rady Miejskiej w Gostyniu, 15.02.1853 r.

<sup>524</sup> Por. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 41.

<sup>525</sup> Por. tamże, s. 42.

<sup>526</sup> Sobór Watykański II, Deklaracja *Gravissimum educationis*, nr 1.

<sup>527</sup> Kongregacja do Spraw wychowania katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, Watykan 1983, nr 1.

wokół wartości, których uosobieniem jest osoba Jezusa Chrystusa. Potwierdza to nauczanie Kościoła: Tajemnica człowieka wyjaśnia się naprawdę dopiero w tajemnicy Słowa Wcielonego, a istnienie człowieka nabiera pełnego sensu w powołaniu do życia nadprzyrodzonego. Jedynie idąc za Chrystusem człowiek odpowiada na to powołanie i staje się w ten sposób w pełni człowiekiem, wzrastając aż do osiągnięcia stanu człowieczeństwa doskonałego w mierze, która odpowiada pełni dojrzałości Chrystusa<sup>528</sup>.

Żeby jednak dojść do takiej osobowej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej, nie można zaniedbać niczego, co pozwoli budować osobie ludzkiej jej mocne podstawy już we wczesnym wychowaniu. Szukając potwierdzenia prawdy o potrzebie i znaczeniu wczesnego wychowania dla rozwoju osoby, ludów i narodów Bojanowski sięga do historii i tradycji wychowawczych, poczynając od starożytności. Nawiązuje do osiągnięć myślicieli i praktyków, doświadczeń narodowych i Europejskich, Zachodu i słowiańszczyzny, stanów oświeconych i prostego ludu.

Analizując poglądy i działania filozofów, pedagogów, społeczników w dziedzinie wychowania na przestrzeni czasu, których efekty znajdują wyraz w literaturze, kulturze, zwyczajach i obyczajach życia społecznego, wyciąga wnioski dla własnej myśli pedagogicznej. Buduje ją na tradycji, uwzględniając współczesne warunki i potrzeby oraz patrzy w przyszłość. Przeszłość jest dla niego fundamentem i źródłem wiedzy o sprawdzonych w praktyce teoriach, teraźniejszość – polem do działania odpowiadającego potrzebom, możliwościom realizowanych w szczegółach, ale w otwartości na przyszłość, której horyzonty określają najwyższe wartości i wynikające z nich cele. Dostrzega, że problemem kolejnych epok w dziejach ludzkości było to, iż w teorii i praktyce – z jednej strony opacznie rozumiano lub pomijano w wychowaniu jego cel najwyższy, redukując osobę albo do wymiaru natury, albo ducha, albo rozumu, pomijając pozostałe. Z drugiej strony, kiedy z postępem cywilizacji oddalano się od natury, a prawo będące umową społeczną nie uwzględniało dostatecznie praw natury, nie liczono się z potrzebami i możliwościami dziecka, a wychowanie traktowano instrumentalnie.

Bojanowski przyjął i wnikliwie interpretował ogólny cel wychowania w ochronkach oraz cele pośrednie, które mają do jego realizacji prowadzić. Poszukując najlepszych sposobów wychowania dzieci zwracał uwagę na to, co jest godne wykorzystania w ochronkach jako ważna kontynuacja tradycji. Wskazał także na błędne idee i kierunki, które należy zaniechać jako prowadzące do błędnych rozwiązań praktycznych. Wiązały się one z nastawieniem realizacji celów wychowania jedynie na jakiś aspekt ludzkiej osobowości, jedną jej sferę, z przeakcentowaniem jej znaczenia, a pominięciem proporcjonalnego potrak-

<sup>528</sup> Tamże, nr 29.

towania pozostałych, co doraźnie przynosiło skutek, ale w dalszej perspektywie okazywało się niepożądanym efektem<sup>529</sup>.

Na podstawie wnikliwych analiz Bojanowski wyznaczył cele dla praktycznej działalności wychowawczej. Zgodnie z duchem czasu, odnosił się w swych dociekaniach do tych wymiarów rzeczywistości, w których należy formułować cele i organizować działania, aby człowiekowi zapewnić integralny rozwój, godny jego ludzkiej kondycji oraz odpowiadający potrzebom rozwoju wspólnoty ludzkiej, w której żyje. Ze względu na przyjętą antropologię w koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego źródłem wiedzy w tej dziedzinie jest Biblia, w której odnajdywał najwyższy cel wychowania i jego zasady oraz to, co osiągnęła nauka, która wskazuje, jak do tego celu dojść, uwzględniając rzeczywistość natury i historii. Mając świadomość, że realizacja tak ważnego zadania, jakim jest sprawa wychowania dziecka wiejskiego w jego środowisku, nie jest sprawą łatwą nie poprzestał na teoretycznej koncepcji, ale zbudował system wychowania, którego istotę stanowi idea ochrony jako instytucji i czynności.

---

<sup>529</sup> Por. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 71–72.



## OCHRONA OSOBY I RODZINY WOBEC WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH W KONCEPCJI PEDAGOGII INTEGRALNEGO ROZWOJU I EDUKACJI EDMUNDA BOJANOWSKIEGO

**B**ogata spuścizna E. Bojanowskiego, szczególnie jej zasób i charakter dotyczący sprawy wychowania, pozwala jego pedagogikę pisać na nowo, kontynuując i realizując jego zamiar w zmieniających się warunkach miejsca i czasu<sup>530</sup>. W tym bardzo bogatym zasobie wiedzy dotyczącej istotnych elementów procesu wychowania, a przede wszystkim jasne wskazanie na koncepcję człowieka oraz harmonię wymiaru natury, religii i historii tak ważnych dla rozwoju osoby i pomyślności narodu, przejawia się specyfika jego myśli pedagogicznej. Na jej podstawie można zatem wskazać ważne wymiary pedagogii, która była prawdziwą sztuką wychowania najmłodszych, wprowadzanych razem z dorosłymi na dalsze etapy edukacji z zastosowaniem odpowiednich form i środków. Zachowała aktualność i kontynuację poprzez podejmowane z biegiem czasu zmiany adaptacyjne jako odpowiedź na pojawiające się nowe potrzeby i możliwości jej realizacji. Jest zatem sprawdzoną praktyką wczesnej edukacji i myślenia o niej w perspektywie dobra rozwojowego człowieka realizującego się w przyszłości poprzez pełne spotentjalizowanie jego człowieczeństwa. Stąd zawiera konkretne i wciąż aktualne praktyczne wskazania, które można wykorzystać jako odpowiedź na współczesne wyzwania edukacyjne.

<sup>530</sup> Zob. M.L. Opiela, *Aktualność myśli pedagogicznej i dzieła Edmunda Bojanowskiego*, Zeszyty Naukowe KUL 60(2017), nr 4 (240), s. 227–239; tematyce tej został poświęcony cały zeszyt Roczników Pedagogicznych 9(45) numer specjalny 2017, wydany pod tytułem *Edmund Bojanowski jako pedagog. Jego myśl pedagogiczna i jej realizacja współcześnie* oraz M.L. Opiela (red.), *Aktualność koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSI. BDNP, Dębica 2011.

## 1. Aktualność założeń koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego

Edmund Bojanowski zwracał uwagę na wskazywanie genezy ważnych wydarzeń, spraw, a takim było zarówno opracowanie rodzimej koncepcji, jak i założenie ochron. Stworzył zatem spójny i dynamiczny system, określając jego elementy strukturalne, czyli ogólne ramy organizacyjne, które obejmowały pełny kontekst ochrony dzieci, kobiet i ludu przez właściwą dla nich edukację. Pojęcie edukacji zawierało tu dynamiczną harmonię opieki, wychowania, kształcenia oraz zachowania i przekazania dorobku rodzimej kultury następnym pokoleniom. Każdy element tej struktury uzasadnił doświadczeniem przeszłości i potrzebami współczesności, natomiast koncepcja ochrony i wychowania odnosiła się do konkretnej antropologii. W centrum systemu stoi dziecko, bo to ze względu na jego pełny i harmonijny rozwój oraz odrodzenie społeczne narodu i ludzkości, został on stworzony<sup>531</sup>. Nie chodzi tu o pajdocentryzm, ani naturalizm lecz o realizację przekonania, że „według narodowości w połączeniu z naturą – rozwijać się winien system wychowania”<sup>532</sup>, a w imię troski o prawdziwy postęp – od dzieci trzeba zacząć odrodzenie ludzkości<sup>533</sup>.

Odczytanie dziś na nowo zarówno myśli pedagogicznej, jak i zamiaru założyciela ochron, ich misji wpisanej w dzieło edukacji, pozwala sformułować wprost innowacyjne wskazania. W każdej konkretnej sytuacji miejsca i czasu powinny one zostać odpowiednio wykorzystane przez wychowawców, nauczycieli we współpracy z rodzicami tak, by służyły ochronie osoby i rodziny przez wysoką jakość prowadzonej edukacji. Musi się to dokonywać w odniesieniu do wskazanych wyżej założeń, gdyż „nie zrozumiemy do końca sytuacji wychowania dziś, jego dróg i bezdroży, jeśli nie odwołamy się do filozofii, pamiętając o wzajemnych związkach pedagogiki i filozofii wpisanych na trwałe w scenę i horyzonty myśli europejskiej. Nie jest bowiem możliwe rozumienie pedagogiki i myśli pedagogicznej bez ich odniesień do metapedagogicznych założeń, szczególnie w obszarze filozofii rozumianej jako najbardziej pierwotna refleksja nad rzeczywistością, tzn. tym, co jest”<sup>534</sup>. Odpowiedzialne podejście jest tu konieczne, gdyż „pedagogia może być albo twórczym działaniem na dzieci i młodzież, płynącym z talentu wychowawcy, albo rzemieślniczym naśladowaniem wzorów postępowania, zależnym od nabytej wprawy i rutyny. W pierwszym wypadku praktyczne wychowywanie graniczy ze sztuką, a nawet staje się „sztuką

<sup>531</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 75–76.

<sup>532</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 32.

<sup>533</sup> Por. tamże, s. 38.

<sup>534</sup> M. Sztaba, *Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem*, *Roczniki Pedagogiczne* 7(2015), nr 1, s. 28.

sztuk”, gdyż działa w trudnym materiale ludzkim, który przejawia dążenie do samodzielności, w drugim natomiast jest techniką postępowania z dziećmi lub młodzieżą, techniką pedagogiczną, którą można przekazać innym w kształceniu kandydatów na wychowawców”<sup>535</sup>.

Poszukiwanie propozycji pedagogii odpowiedniej na dany czas, czyli służącej integralnemu rozwojowi, edukacji i ochronie osoby i rodziny wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych, nie mogą dokonywać się jedynie w sferze teorii i projektów badawczych. Rozwiązania muszą odnosić się do pełnego kontekstu życia i rozwoju człowieka oraz rzeczywistości społecznej. Trzeba zatem twórczo powrócić do tego, co podstawowe w wychowaniu, co sprawdzone i wartościowe, służące budowaniu na mocnym fundamencie wartości i tradycji, a odpowiadające realnej rzeczywistości indywidualnej i społecznej. Ta refleksja o edukacji powinna przywrócić współczesnej pedagogii jej perspektywę filozoficzną, teoretyczną i historyczną, a to stanie się czynnikiem sprawczym właściwie określonej relacji pedagogiki ze społeczną praktyką edukacyjną. Wtedy dokona się powrót nie do technik, lecz do adekwatnej antropologii, niezmiennych wartości i zasad pedagogicznych, czyli do tego, co podstawowe i spójne, zdolne przekraczać to, co fragmentaryczne, doraźne, aspektowe. Przykładem jest sposób poszukiwań oraz pedagogia i koncepcja ochrony Edmunda Bojanowskiego, który z takim zadaniem zmierzył się teoretycznie i praktycznie.

Wykorzystanie dziś dorobku personalistycznej pedagogiki katolickiej rozwijanej na bazie realizmu filozoficznego, metafizyki i etyki wychowawczej, wypracowanej w Szkole Lubelskiej oraz psychologii rozwojowej, socjologii i historii wychowania, umożliwi odczytanie na nowo złożonych analiz Bojanowskiego i rekonstrukcję jego pedagogii. Nie podejmował walki z istniejącymi wówczas prądami i praktykami pedagogicznymi, lecz dał konkretną propozycję. Na bazie dogłębnej diagnozy wykazał zasadność przyjętych idei i zasad, stworzył nową koncepcję pedagogiczną oraz system dla jej realizacji, określając go mianem ochrony. Założył instytucję i zorganizował jej działalność, sam spełniając swe życiowe powołanie, otwarty na proste wezwanie: „Przez czynną religijność więcej zdziałać, niż zdziałano przez gadaninę wrzaskliwą. Poświęćmy się religijnemu wychowaniu dzieci, a spełnimy swe przeznaczenie”<sup>536</sup>. Pozostaje ono wciąż aktualne i staje się szczególnie ważne dla osób i rodzin żyjących dziś, by odpowiedzieć na współczesne wyzwania cywilizacyjne.

W dogłębnych analizach, szkicach struktury i organizacji procesu edukacji, i działań Bojanowski prezentował wiele aspektów swego systemu zarówno w wymiarze instytucji, jak i organizacji pracy pedagogicznej oraz służby w środowisku. Jasno określił jej cele, wskazał metody i środki do ich osiągnięcia,

<sup>535</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 26.

<sup>536</sup> *Przyjaciel Ludu*, nr 4, R. XIV, 23.01.1847 r., s. 31.

zgodnie z naturą człowieka, tradycją i kulturą narodową oraz dorobkiem cywilizacji łacińskiej. To było klarowne odniesienie do natury, religii i historii, które ukazywały znaczenie i określały istotę i pedagogię tej instytucji. Z nich bowiem wynikała ich misja.

W zrozumieniu istoty koncepcji ochrony określonej przez E. Bojanowskiego należy brać pod uwagę jego ujęcie celu, dla jakiego została stworzona, uwzględniając odniesienie do realnej rzeczywistości. Odnosił się bowiem zarówno do wniosków z analizy dziejów, społeczno-kulturowych uwarunkowań oraz doświadczeń w tej dziedzinie w zakładanych wcześniej ochron na Zachodzie i rozwijanych koncepcji organizowanej w nich pomocy i wychowania. Służyły one szczególnie środowiskom dotkniętym nędzą materialną i moralną. Pisał: „Między zaradczymi przeciw tej niedoli środkami zawdzięczają dobroczynności najnowszych czasów swoje powstanie ochrony dla biednych dzieci, ale jak instytucja ta na pozór skromna wielkie i nieocenione zazwiastowała nadzieje i jakie zbawienie dla człowieczeństwa poczęło się w łonie jej ubożego przytułku – tego zrazu ani przewidywali może pierwsi jej nawet założyciele i kierownicy; bo instytucja ochron rzeczywiście mieści w sobie zaród odrodzenia społecznego i nosi widocznie charakter jednego z owych wielkich środków, których Bóg w pewnych epokach używa ku doskonaleniu rodzaju ludzkiego”<sup>537</sup>.

W ten sposób wchodził ze swoją koncepcją w kontynuację rodzimych tradycji, nawiązując do KEN, w rozwijające się w Europie formy stowarzyszeń realizujących społeczne inicjatywy, związane z rozwojem instytucjonalnych form wychowania w powiązaniu z rozwojem przemysłu, podejmowania pracy poza domem, także przez matki. Formułował te założenia następująco:

„Nowożytna potęga stowarzyszeń, w swych coraz liczniejszych zastosowaniach, wywołała młodą instytucję ochron dla biednych dzieci, przy której zakładaniu oprócz samego względu ludzkości głównym było celem:

I. Z fizycznej strony:

1. Uwolnienie rodziców od pieczy nad drobnymi dziećmi, czyli podanie im sposobności do pracy.
2. Umniejszenie śmiertelności dzieci, a tym samym pomnożenie populacji i obfitszej pracy.

II. Z moralnej zaś strony:

1. Ochronienie dzieci od wszystkich złych wpływów, a nastęrczenie im wczesnych i na całe życie stanowczych nawyknień do dobrego, tudzież rychłe rozwijanie ich wrodzonych zdolności.

Wspólność wczesnego wychowania dzieci, bez zniesienia ich rodzinnych związków z rodzicami, oraz obfitość i systematyczność środków przewyższająca zwykłą możność prywatną, okazały się wkrótce nie tylko naocznie korzystnymi

<sup>537</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 72.

dla zamożniejszych stanów wskazówkami, ale nawet dały powód do zakładania na ten wzór osobnych dla majątniejszych dzieci instytucji (w Erlangen i Hütteldorf pod Wiedniem), tudzież w niektórych miejscach za pośrednictwem ochron zaczęto kształcić niańki (jak np. w Berlinie w Instytucie Aleksandryjskim i w Freibergu Saskim). Pojedyncze te wszakże usiłowania nikły w porównaniu z ogólną potrzebą i stały się przesłańcami, zaradzając już w tym względzie potrzebom prywatnym, o budzących się potrzebach społecznych, o kierunku, w jakim instytucja ochron rozszerzać się winna<sup>538</sup>.

Bojanowski, utwierdzony przez słowa H. Pestalozziego, w przekonaniu, że nie ma innej drogi dla odrodzenia ludzkości, wybawienia jej z upadku moralnego, który był powodem wielu nieszczęść i zagrożeń, jak jedynie przez wychowanie<sup>539</sup>, starał się w sposób twórczy korzystać z tych osiągnięć. Nie poszedł jednak w naturalizm, ale poszukując wskazań w doświadczeniach przeszłości i dobroku ludzkości wytrwale zmierzał do stworzenia rodzimej koncepcji ochron, która odpowiadała warunkom i potrzebom jemu współczesnym. Wpisując ją w cały system określił znaczenie jego istotnych elementów: osób, procesów (opieka, wychowanie, nauczanie, uczenie się, ochrona – profilaktyka, działania kompensacyjno-korekcyjne), współczynników (metody, środki, zasady, treści, formy organizacyjne i instytucjonalne)<sup>540</sup> i ich wzajemne zależności. Przedstawił uzasadnienie i uwarunkowania ochrony przez wychowanie, rozpoczynając od małego dziecka, koncepcję ochrony jako pojęcia, czynności, miejsca, instytucji i wizji rzeczywistości oraz strukturę systemu i organizację działań edukacyjnych i instytucji. Tak przemyślana organizacja systemu, zgodnie z zamiarem Bojanowskiego, miała stanowić ochronę dla budowania fundamentów silnych charakterów i osobowości dzieci, które w przyszłości, w swym życiu i działaniu, miały budować i służyć rodzinie, narodowi i Kościołowi<sup>541</sup>. Wymagało to pracy organicznej od podstaw, czyli oświatowo-charytatywno-gospodarczej, co wpisywało się w ducha czasu i pracę nad podnoszeniem ogólnego poziomu życia społecznego realizowaną z harmonijnym uwzględnieniem wymiaru natury, religii i historii.

Uwzględniał kontekst dziejów cywilizacji europejskiej, by określić uniwersalne zasady, bo chociaż Polska jako państwo nie istniała wówczas na mapie Europy, jednak naród jako rodzina rodzin wciąż tworzył jej wspólnotę, wnosząc w nią swe dziedzictwo kulturowe. Rozpoznając dobro, z którego należało korzystać, identyfikował zagrożenia, przed którymi trzeba było ochronić. „Jako największe zagrożenie dla osoby, rodziny, narodu, ludzkości Bojanowski widział upadek moralny, zachwianie się tego porządku, jego podstaw spowodowany

<sup>538</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 254–256.

<sup>539</sup> Por. tamże, t. I, s. 237.

<sup>540</sup> Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 272–273.

<sup>541</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 76–78.

brakiem równowagi między tym, co określamy w kategoriach ducha, natury i czasu. Najkrócej mówiąc, nie liczenie się z porządkiem i prawami wpisanymi w stworzenie przez Stwórcę. Podjął zatem wysiłek poznania rzeczywistości w jej naturze, najbliższej i najprostszej postaci, jaka została zachowana w kulturze ludowej, a dopiero wtórnie wyprowadzał refleksje teoretyczne dla określenia procesu wychowania, jako drogi rozwoju osoby i społeczeństwa i ich ustawicznej odnowy w drodze do doskonałości w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym. Istnienie Boga jest źródłem i gwarancją istnienia stałych, niezmiennych wartości i praw, które człowiek i ludzkość powinna odkrywać, na nich się wzorować, respektować i urzeczywistniać je we własnym życiu, dążąc do upodobnienia się do Stwórcy. To miało swoje konsekwencje wychowawcze, które Bojanowski wskazał przy krytycznej analizie procesów dziejowych, w czym sprzeciwiał się tendencjom płynącym zarówno z idealizmu, jak i behawioryzmu. Przeciwny zresztą był wszelkim skrajnościom, przesadnym akcentowaniem jednego aspektu ludzkiego życia i rozwoju, a zabiegał o harmonijne, integralne połączenie wszelkich żywiołów tak, by wychowanie odpowiadało ludzkiej naturze<sup>542</sup>.

Takiemu ujęciu rzeczywistości wychowania w ochronie i duchowego odniesienia przyświecało przekonanie, że w ludzie tkwi siła do odrodzenia narodu, ludzkości. Lud przechowywał najczystszy pierwiastek życia, największe skarby wiary i kultury, które stanowiły o jego wartości i sile. Skoro więc odrodzenie narodu mogło się dokonać przez wychowanie, przez odrodzenie moralne ludu, dążył do syntezy tego, co ludzkość osiągnęła w wyniku dziejowych procesów dla budowania jedności i harmonii nie tylko w wymiarze społecznym, ale także w wymiarze indywidualnym. Wiedział doskonale, że „duch religijny, to jedyny klucz do wszelkich tajemnic ducha ludowego”<sup>543</sup>.

Analiza dotycząca cywilizacji i podkreślanie potrzeby, a nawet konieczności zachowania i przekazywania skarbów rodzimej kultury następnym pokoleniom jest bardzo cennym wskazaniem Bojanowskiego dla współczesnych pedagogów. Cywilizacja bowiem i kultura są niezwykle ważną płaszczyzną dla ludzkiej edukacji, a ich rola nie może być pomijana, gdy ma ona prowadzić do integralnego rozwoju osoby i budowania wspólnoty na każdym poziomie od rodziny począwszy na ludzkości kończąc. Sięgając do filozofii klasycznej, na bazie której określamy podstawy koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego, należy uświadomić sobie ich znaczenie. Kultura otwiera perspektywę ludzkiego rozwoju ze względu na prawdę (wiedza), dobro (moralność), piękno (twórczość), świętość

<sup>542</sup> M. Opiela, *Pedagogia bł. Edmunda Bojanowskiego realizowana przez Siostry Służebniczki NMP (Na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP)*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*, Impuls, Kraków 2012, s. 456.

<sup>543</sup> *Dziennik*, 26.10.1853, t. I, s. 218.

(religia). Cywilizacja natomiast umożliwia edukację w ramach społeczności zorganizowanej, szerszej niż rodzina i dłuższej niż aktualnie żyjące pokolenie<sup>544</sup>.

E. Bojanowski określił istotę ochrony i wskazał na jej rozumienie w wymiarze instytucji i czynności. Realizacja założeń koncepcji ochrony rozumianej jako czynność, której celem jest integralny rozwój i wychowanie osoby poczynawszy od wczesnej edukacji wymaga doboru odpowiednich metod i środków. W ich wyodrębnianiu kierował się świadomością znaczenia tego etapu, który stanowi fundament dla całego życia człowieka i jego doskonalenia osobowego, na którym opiera się całe dalsze kształcenie i wychowanie. Ze względu na podmiotowy i relacyjny charakter procesu rozwoju i wychowania osoby, przyjęta metoda i metodyka zakłada doskonalenie osoby w wymiarze fizycznym, moralnym i obyczajowym. Bojanowski zatem, proponując metody i «środki wychowania dziecięcego» w odniesieniu do zdiagnozowanej przez siebie aktualnej sytuacji wychowania dzieci w ochronach, w kontekście dorobku ludzkości od czasów starożytnych, wskazuje na konieczność odnowienia przez powrót do źródeł. Uzasadniał to: „nowy ten kierunek wychowania wypływa z kierunku wiedzy słowiańskiej – gdzie te wszystkie żywioły pierwotne, ludowe są dotąd jeszcze dziewicze i obfite”<sup>545</sup>.

Opracowane przez Bojanowskiego metoda i metodyka wykorzystania zebranych zabaw, gier, opowiadań, przysłów, poezji, pieśni, tańców, obrzędów po uwspółcześnieniu ich opisów i treści mogą ubogacić współczesne działania metodyczne w placówkach oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych, grupach formacyjnych, ośrodkach wsparcia i integracji społecznej. Ich odniesienie do przeszłości, związek z naturą, prostota środków i obrzędowy charakter są otwarte na integrację i budowanie wspólnoty w wymiarze także międzypokoleniowym oraz włączenia osób z niepełnosprawnością.

## **2. Ochrona jako instytucja – miejsce *rodzimego wiązania życia rodzinnego* i budowania wspólnoty wychowującej**

Edmund Bojanowski, poszukując sposobów pracy z ludem i dla ludu doskonale wiedział, że nie może ona mieć charakteru doraźnego, będącego choćby nawet najbardziej wspaniałomyślnym reagowaniem na jego wielorakie potrzeby i problemy. Świadomie zmierzał do utworzenia takiej instytucji, która syste-

<sup>544</sup> Zob. P. Jaroszyński, *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz (red.), *Filozofia i edukacja*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 13–15.

<sup>545</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 369–370.

mowo służyć będzie dobru wspólnemu, biorąc pod uwagę całą społeczność wiejską. Sięgał zatem do dziejów ludzkości i narodu, jego tradycji i kultury, by zachowując dorobek przeszłości, dobrze rozumieć potrzeby i problemy współczesności i odpowiedzialnie budować przyszłość. Realizacji tego celu przez pracę organiczną i pracę u podstaw służyła ochrona jako instytucja, a pełniła tu ogromną rolę jako miejsce spotkania, wychowania najmłodszych i oświaty ludu. Wyrosła z potrzeb społecznych, wyrażała dążenia epoki i była przede wszystkim miejscem służby rodzinie, a poprzez nią sprawie narodowej. Miejscem, w którym ludzie mogli służyć sobie nawzajem pomocą, dobrami kultury i osobistych darów, pracą dla dobra wspólnego. „Ta wzajemność zależności i wymiany wartości jest jedną z głównych idei Bojanowskiego oraz dążeń do braterstwa ludów, unii i harmonii – ta wzajemna dopełniająca się wymiana ma się dokonywać między żywiołami świata i ducha, między Zachodem Europy i Wschodem – słowiańszczyzną, między warstwami wyższymi a ludem, między młodością i starością, miastem i wioską. Wszystko po to, by człowiek mógł się rozwijać zgodnie z zamysłem Bożym wpisanym w jego naturę i wypełniającym się w historii z uwzględnieniem swoistego charakteru każdego ludu, narodu, kultury, społeczności, pokolenia, osoby, wieku itd. Jednym słowem wszystkiego co stanowi o tożsamości”<sup>546</sup>.

W kontekście dokonujących się współcześnie procesów, szczególnie w dziedzinie organizacji instytucjonalnych form edukacji, które powinny pełnić funkcję pomocniczą wobec rodziny, warto skorzystać z jego doświadczenia i wniosków ważnych dla zastosowania po adaptacji także dzisiaj. „Jednym z głównych zadań pedagogiki jako nauki o wychowaniu jest nieustanne aktualizowanie wiedzy o rzeczywistości kulturowej. Dalszą konsekwencją owego sejsmograficznego wręcz oglądu powinno być wykrywanie związków i zależności między zaobserwowanymi zmianami a przebiegiem procesów wychowawczych. Obserwacja procesu przyspieszenia zmian jest o tyle istotna, że bez zrozumienia tego, co się dzieje w obszarze dzisiejszej kultury, która zarówno generuje zmiany, jak i im podlega, nie zrozumiemy, na czym polegają dzisiejsze problemy edukacyjne. Jest to podstawowy powód, dla którego należy nieustannie diagnozować przemiany w kulturze jako środowisku życia, rozwoju i funkcjonowania człowieka”<sup>547</sup>.

Działalność w ochronach była nastawiona na rodzinę, o której roli i przeznaczeniu panowało wówczas w świadomości Polaków bardzo wysokie wyobrażenie. Bojanowski uwzględniał szeroki kontekst, poszukując sposobu jej wsparcia, bo jak twierdził: „Młoda instytucja ochron, czyli wczesnego wychowania ubogich dzieci, powstała z historycznego postępu rodu ludzkiego”<sup>548</sup>. Dokładnie też

<sup>546</sup> M.L. Opiela, *Idea ochrony i wychowania integralnego w koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: M.L. Opiela (red.), *Aktualność koncepcji pedagogicznej...*, s. 19–20.

<sup>547</sup> K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, s. 10.

<sup>548</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 68.



rozważył, w wymiarze fizycznym i moralnym, czemu mają służyć ochrony, za zakładaniem których przemawiał «względ ludzkości». Oprócz tego ich celem z jednej strony była pomoc w opiece nad małymi dziećmi, by mogli podjąć pracę oraz «pomnożenie populacji i obfitszej pracy», a z drugiej – ochronienie dzieci przez integralne wychowanie i kształcenie. Podjął dyskusję nad charakterem tej instytucji, dążąc do tego, by względy wychowawcze przeważały nad «szkolnym kształceniem» w działaniach kierowanych szczególnie do dzieci w wieku przedszkolnym.

Troska Bojanowskiego o perfekcyjną wprost organizację instytucji i jej działalności wiązała się także z patriotycznymi dążeniami niepodległościowymi. Chodziło o taki wpływ na lud, by odrodzić naród, a doskonale wiedział, że to musi się dokonać harmonijnie na wszystkich poziomach – indywidualnym, rodzinnym i społecznym. Pisał: „Takie jest pierwotne, wewnętrzne, rodzime wiązanie życia rodzinnego. Zewnętrzna budowa politycznego bytu runęła i rozrzucona leży znów na poziomie rodzinnego, rolniczego życia. Drzewo narodowego żywota własnym spróchnieniem wątle, a burzą zwalone postawić na powrót się nie da, lecz musi z korzeni się odrodzić. Korzeniami jego jest lud trzymający się ziemi, którego burze nie dotknęły, w którym pozostał zdrowy pierwiastek życia”<sup>549</sup>. To, co uważał za korzeń, z którego miało się odrodzić «drzewo żywota narodowego», to historia i rodzima kultura, tak ściśle związana z chrześcijaństwem. Powinny z najwyższą starannością być przekazywane następnym pokoleniom w wychowaniu narodowym przez pracę, modlitwę i oświatę<sup>550</sup>. Zapewnienie realizacji tego celu wobec dzieci i dorosłych wymagało zorganizowania właściwych działań edukacyjnych w ochronie jako instytucji, założonej dla dobra narodu, z którym utożsamiał lud, jego potrzeby i możliwości. Uzasadniał to: „Ochrony wiejskie u nas przede wszystkim zasługują na uwagę. Lud i dzieci zajmują równe stanowisko, najniższą warstwę – lud w społeczności, dzieci ogółem w każdokrotnym pokoleniu”<sup>551</sup>.

Potwierdzenie słuszności takiego podejścia znajdował w przykładzie wielkich Polaków zatroskanych o losy Ojczyzny oraz zachowanie jej tożsamości i tradycji: „myśl wielką 3. maja stopniowego podniesienia i uszlachetnienia stanów niższych rozwijał Kościuszko przez cały ciąg swego prywatnego życia, mianowicie po upadku kraju, a szczególnie zwracając się na wychowanie ludu. Okoliczności zaprowadziły go właśnie do Szwajcarii, gdzie największe w tym względzie postępy uczynili Pestalozzi i Fellenberg. Zakłady obydwóch Kościuszko zwiedzał i pragnął założenia podobnych w Polsce. I doprawdy

<sup>549</sup> Tamże, s. 44.

<sup>550</sup> Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 90–93.

<sup>551</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 69.

uszlachetnianie ludu w myśl 3. maja tylko przez wychowanie ludu skutecznie da się”<sup>552</sup>.

Związek między istotą życia rodzinnego a istotą ochrony Bojanowski określał jako analogiczny. Instytucja ochrony była ściśle powiązana z rodziną, gdyż miała służyć «rodzinnemu wiązaniu życia rodzinnego». Z jednej strony życie rodzinne było wzorem dla organizacji wychowania w ochronach, a z drugiej – ochrony służyły rodzinie. Powołane były dla jej wsparcia i ochrony oraz dopełnienia i ubogacenia jej wychowawczego wpływu. „W ochronce obok dzieci, które zachowały nam zabytki przeszłości, mają starsi życie swe odświeżać w duchu rodzimym. Wpływ dzieci na rodziców i starszych. «Jeśli się nie nawrócicie i nie staniecie się jako małe dziatki, nie wejdziecie do Królestwa Niebieskiego»<sup>553</sup>. Nie mamy powrócić do pierwotnego stanu, lecz się nawrócić, uczynić zwrot bez utracenia nabytych na przebytej drodze postępów. Odmłodzić się, zorganizować luźne żywioły”<sup>554</sup>.

Styl poznawania, organizowania i realizacji koncepcji ochrony przez Bojanowskiego w tym wymiarze może być inspiracją do poszukiwania odpowiedzi na współczesne zagrożenia wobec rodziny. Nie chodzi o ingerencję w jej wewnętrzne relacje i sprawy, lecz o towarzyszenie rodzicom i wsparcie w umacnianiu więzi oraz realizacji opiekuńczo-wychowawczych funkcji. Chodzi o stworzenie środowiska wychowawczego, nie jedynie sformalizowanego pod względem biurokracji i zarządzania, chociaż i to należy zgodnie z prawem oświatowym urządzić, co raczej o miejsce spotkania oraz wzajemnej wymiany wartości i obdarowania sobą. Dokładniej, pozwoli to budować wielopokoleniową wspólnotę wychowawczą w dobrze zorganizowanej i zarządzanej instytucji, która służy integralnemu rozwojowi wszystkich podmiotów, na właściwym etapie życia każdej osoby.

Podstawą takiego podejścia jest katolicka tożsamość koncepcji oraz wynikające stąd zasady i normy relacji międzypersonalnych z pełnym szacunkiem i odpowiedzialnością za drugich. Uszanowanie rodziny jako naturalnego i niezastąpionego środowiska wychowawczego wyraża się nie tyle słownymi deklaracjami, co w realizowanych treściach, działaniach i współpracy z rodzicami i środowiskiem. Zgodnie z zamiarem Bojanowskiego, zadaniem ochrony było nie tylko wychowanie i opieka nad dziećmi, lecz także edukacyjne oddziaływanie na otoczenie. Polecał zatem, by „zachęcać wszystkich mieszkańców wioski do posyłania dzieci do ochronki. Miejsce na pewno na 20–30 dzieci będzie dostateczne, a wspólność wychowania i otwarty przystęp do korzystania z dobroczynnej instytucji jak wyrzucić może błogi wpływ na całą wioskę

<sup>552</sup> Tamże, s.106.

<sup>553</sup> Por. Mt 18, 3.

<sup>554</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 465.

i tak przeciwnie wyłączenie uczyniłoby pewne niekorzystne pomiędzy dworem a resztą wioski rozerwanie, zamiast tak pożądanego w każdym razie jednoczenia całej gminy w jedną rodzinną całość<sup>555</sup>.

O potrzebie integracji społecznej, współpracy placówek oświatowych z otoczeniem dużo współcześnie się mówi i organizuje wiele działań. Wskazówką może być tutaj zasada przyjęta przez Bojanowskiego dotycząca wpisywania działań w życie, a nie jedynie ich dorywczość, akcyjność. Na tę rzeczywistość życia składała się dynamiczna harmonia żywiołów, wydarzeń, działań – zgodnie z naturą, właściwą osobie i rzeczywistości stworzonej przez Boga; z religią wyznawaną przez daną osobę i wspólnotę oraz z historią tworzenia tradycji, kultury i przemysłu. Przyjął zresztą, że rozumienie istoty rzeczywistości, określonej pojęciem *życie*, zawiera w swej prostocie rzeczywistość ludowa, pisał: „Życie jest harmonijne – działanie różnorodnych żywiołów, ducha i ciała. Ileż życia u ludu, gdy wszystko, co go otacza, ożywia. Duchem ożywia wszelkie ciało zewnętrzne i każde poruszenie ducha przyobleka w ciało, w plastyczność. Personifikuje rzeczy wewnętrzne i uduchowia rzeczy zewnętrzne. Dla ludu nie ma formy bez ducha i nie ma ducha bez formy. Oto nieustanne działanie niewidomego świata na świat widomy. W tym jest poezja, jest życie, jest działanie<sup>556</sup>”.

Szczególna rola, jaką ma tu do odegrania kobieta, wymaga dziś również pogłębionej refleksji, a wskazania Bojanowskiego mogą stanowić cenną inspirację do odczytania jej współcześnie na nowo. W jego koncepcji ochrony znalazły wyraz ówczesne tendencje emancypacji kobiet, wyzwalania ludu i dowartościowania dziecka w odniesieniu do chrześcijańskiej koncepcji człowieka<sup>557</sup>. Istotny jest fakt, że owo wyzwolenie kobiety, uwolnienie od zależności, poddaństwa, ucisku, usamodzielnienie, uzyskanie równouprawnienia miało polegać na obdarzeniu szacunkiem godności kobiety. To wyraziło się w docenianiu jej wyjątkowej roli i właściwego jej wpływu na życie rodzinne, społeczne i narodowe: „Jak wewnętrzne życie naszego ludu, jego religijność, jego ustna i obrzędowa poezja, jego zwyczaje i cała rodzima tradycja jest wyłącznym dziedzictwem kobiet, tak i obyczaje, cnoty i wady ludu są kobiet zasługą lub winą<sup>558</sup>”. Z kolei uwolnienie się od zależności w rozumieniu wolności nie tyle „od” co „do” ma służyć wolnemu i odpowiedzialnemu przyjmowaniu i wypełnianiu przez nią właściwych sobie ról – dziewicy, matki i wychowawczyni oraz związanego z nimi macierzyństwa.

Jest to niezwykle ważne dla wypełnienia jej osobistej misji i powołania oraz dla dobra wspólnego, które szczególną realizację znajduje w rodzinie. Z ogromnym szacunkiem dla kobiety, jej godności, misji jako matki i wychowawczyni,

<sup>555</sup> Tamże, s. 465.

<sup>556</sup> Tamże, s. 47–48.

<sup>557</sup> Por. tamże, s. 72.

<sup>558</sup> Tamże, s. 48.

wiązano wielkie nadzieje na odrodzenie i umocnienie rodziny i życia rodzinnego. W sytuacji niewoli czy słabości państwa stanowi ono ochronę dla narodu jako wspólnoty o jednej tożsamości, którą łączy tradycja, kultura, historia. „Jak zaś o całą pobożność i tradycje domowe u naszego ludu dbają głównie kobiety, tak i pielęgnowanie obyczajów rodzinnych zostaje im w większej mierze powierzone. Kobieta jest tu jakby urodzoną kapłanką domową, troszczącą się o obyczaje rodzinne i dlatego nasz lud hołduje duchowi kobiecemu, bo w nim wyczuwa najgłębszą istotę własnego ducha. W kobiecie widzi dziedziczne części swojego bytowania, uosobione swoje dziewicze i macierzyńskie usposobienie”<sup>559</sup>. Podjęty świadomie i odpowiedzialnie trud wypełnienia tych zadań prowadzi kobietę do jej pełnego, integralnego rozwoju, gdyż „swoje człowieczeństwo człowiek osiąga przez aktualizację, rozumne ukształtowanie swoich możliwości zgodnie z ich naturą”<sup>560</sup>.

Bojanowski nie pomniejszał roli mężczyzn zarówno w rodzinie, jak i ochronie, bo jej organizacja i utrzymanie jako instytucji to „obręb działalności opieki męskiej”<sup>561</sup>, rolę kobiety była opieka i wychowanie małych dzieci. Także uważał, że charakter zachowań, prac dziecięcych więcej jeszcze jest kobiecy niż męski, zatem i oddziaływanie kobiet na dzieci jest szczególnie ważne w takich wymiarach, jak np.: „Im zaś pochopniejszymi są dzieci i kobiety do naśladowania, tym bardziej ta obczyzna szerzyć się będzie. Wpływ bowiem kobiecy większy jest niewątpliwie od męskiego tak w utrzymaniu swojskości, jak też zaprowadzeniu obczyzny”<sup>562</sup>. Zaangażowanie w tworzenie właściwych warunków dla ochrony dzieci przed zagrożeniami i złym wpływem otoczenia nie miało zatem polegać na izolacji ich od innych, ale wymagało świadomego i odpowiedzialnego wprowadzania w społeczeństwo. Dopełniając się nawzajem „ojciec i matka, którzy dali dzieciom samo życie biologiczne, muszą z kolei żmudnym wysiłkiem dopełnić swe rodzicielstwo ojcostwem i macierzyństwem duchowym przez wychowanie. To ostatnie jednak jest udziałem również innych ludzi poza nimi, rodzice muszą tutaj poniekąd dzielić się z innymi, a raczej umiejętnie włączać w swoje wychowanie to wszystko, co mogą ich dzieci wziąć od innych w znaczeniu cielesnym, duchowym, moralnym, wewnętrznym”<sup>563</sup>. Dlatego otwarcie instytucji ochron na oświatę ludu, pomoc charytatywną ubogim i chorym, jako wsparcie rodzin wiązało się także z zaangażowaniem mężczyzn i kobiet we właściwych im rolach i zadaniach, którzy sami korzystali dla własnego rozwoju osobowego i działania dla dobra wspólnego.

<sup>559</sup> Tamże, s. 35.

<sup>560</sup> M. Krasnodębski, *Integralna antropologia wychowania...*, s. 131.

<sup>561</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 134.

<sup>562</sup> Tamże, s. 186.

<sup>563</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 2001, s. 232.

Ochrona jako instytucja służyła zarówno prowadzącym je siostronom służebniczkom, jak i matkom dzieci oraz dziewczętom ze wsi w ich edukacji i formacji do spełniania właściwych im ról życiowych. Dlatego w ochronie były organizowane tzw. wieczornice dla dziewcząt i kobiet w celu nauki czytania i pisania, wyuczenia dobrych sposobów w prowadzeniu gospodarstwa, higieny, umiejętności praktycznych oraz odciążenia od demoralizujących zabaw karczemnych i zwalczania zabobonów. „Doprawdy ważnym jest to już, co do dzieci, a tym potrzebniejsze, aby służebnice ochron, czyniąc nowe w domowym gospodarstwie doświadczenia i próbując rozlicznych sposobów, szerzyły między ludem ich używanie oraz wytępiały przesady gospodarcze lub też przywiarki sprawdzały te, które są godne zachowania i wyjaśnienia, a uchodzą za zabobony”<sup>564</sup>. Wieczornice miały również na celu pożyteczne spędzanie wolnego czasu, co chroniło od wszelkich złych wpływów nie tylko dzieci, ale i dorosłych. Pisał: „W ochronce obok dzieci, które zachowały nam zabytki przeszłości, mają starsi życie swe odświeżać w duchu rodzimym. Wpływ dzieci na rodziców i starszych”<sup>565</sup>.

Ochrona zatem stała się także miejscem spotkań, które służyły zachowaniu tradycji we wspólnym ich kultywowaniu i w wielopokoleniowym wymiarze, co w sytuacji niewoli, zaborów miało ogromne znaczenie. „W całej Polsce panuje pomiędzy prostym ludem zwyczaj schodzenia się licznie na wieczór; szczególnie zachowują go w Adwencie, gdyż wieczory są wówczas najdłuższe, a do pracy najmniej zostaje. Po zmierzchu i wieczery hoże dziewczki, zasiadłszy na długiej ławie ponad ścianą, zanucą kantyczki i przy świetle dokładanego na kominek luczyna len przędą albo drą pierze. Powoli schodzić się zaczną kumy i kumoszki, chłopaki i różne dziewczątka; w niedzielę to i z sąsiedniej wioski jaki gach zawita na pogadankę. Tam to nasłuchać się można długich rozmów pomiędzy starymi i młodymi, o tym, co się stało w mieście, co ksiądz powiedział z ambony, co za nieszczęście kogo spotkało albo też jaki się bierze do jakiej i o tym podobnych nowinkach. Co chwilka jakiś żarcik krotochwilny zmysłnego chłopaka przerwie rozmowy i całe rozśmieszy towarzystwo. Gdy już treści do gawędki zabraknie, poczną wywodzić stare dzieje, różne dykteryjki, gadki. (...). Wieczornice adwentowe przedłużają się i po Bożym Narodzeniu. Tym samym trybem i inne, periodyczne zwyczaje naszego ludu najpierw poprzedzają w znamionach swoich nadchodzącą jaką uroczystość, a po niej znów znamiona jej przedłużają się i zasuwiają, jakoby jej wspomnieniem w period następny”<sup>566</sup>.

Spotkania te wpisane w wydarzenia roku kalendarzowego i liturgicznego budowały i pogłębiały relacje między członkami społeczności lokalnej, odpo-

<sup>564</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 448.

<sup>565</sup> Tamże, s. 465.

<sup>566</sup> Tamże, s. 448–449.

wiadając na konkretne ich potrzeby. Bojanowski określił charakter ochrony poprzez edukację ludu we wszystkich wymiarach – natury, religii i historii. Stała się więc instytucją, która służyła i poprzez którą ludzie mogli służyć sobie nawzajem w rozwoju umiejętności potrzebnych w życiu, pracy godziwej rozrywce, doskonaleniu umysłowym, duchowym i moralnym oraz poznawaniu i zachowaniu rodzimej tradycji i kultury. Chodziło o uświadomienie wartości tego dziedzictwa, które lud posiadał, by świadomie je pomnażać i zachowywać wprowadzając w życie, oczyszczając z zabobonów i przekazywać następnym pokoleniom. Motywacja płynęła tutaj przede wszystkim z wiary i prowadziła do budowania prawdziwej wspólnoty, bo „związki religijności z duchem tradycji rodzinnej to najgłębsza istota i dziedziczna częśćka nasza. Ochronę obieramy za ognisko moralnego oświecenia i zagrzewania ludu”<sup>567</sup>. Na tej bazie Bojanowski kontynuował konsekwentnie swój zamiar budowania wizji harmonijnej rzeczywistości określonej mianem *ochrony*: „Na podobieństwo tej widzialnej ochrony cały nasz lud jest jakby jedną, wielką i żywą ochroną tradycji oraz starodawnych, a świętych obyczajów rodzinnych; jednorodnym domem patriarchalnym, a serdecznym Kościołem ducha Bożego, karmiącą i troszczącą się o nas drugą macierzyńską ziemią, a wierną Bogarodzicy czeladką i nieodrodnym potomstwem piastowym”<sup>568</sup>.

Opierając się na dorobku myśli pedagogicznej i doświadczeniach jej praktycznej realizacji zarówno na Zachodzie, jak i w rodzimych warunkach, Bojanowski dążył do stworzenia tej szerokiej płaszczyzny dla edukacji najmłodszych. Szczególnie brał pod uwagę to, by dziecko znalazło się we właściwym miejscu w świadomości społecznej, a jednocześnie rozwijało się w harmonijnie zorganizowanej rzeczywistości odpowiadającej jego naturze. Nie chodziło bowiem ani o wyszukane metody, ani o pajdocentryzm, ale o *normalne* wychowanie dzieci. Ten „wzgląd pedagogiczny, nie dorównując jeszcze ani swemu celowi, ani ekonomicznym korzyściom tej instytucji, nie mógł też jeszcze okazać w niej naocześnie tych przeważnych skutków normalnego wychowania, które dopiero za bezpośrednim w ochronie wydoskonaleniem, nie tylko niewątpliwą wyższość nad wszelkim materialnym względem otrzyma, ale nadto, jako praktycznie uzasadnione, wyrzecz musi wpływ stanowczy na powyższą ważność wczesnego wychowania”<sup>569</sup>.

Aktualność i znaczenie tak zorganizowanej pracy instytucji ochrony/przed-szkola potwierdza współczesna praktyka. Rodzice zaangażowani w działania edukacyjne i we współpracę z nauczycielami oraz między sobą chętnie podejmują inicjatywy na rzecz pogłębiania świadomości i własnych kompetencji

<sup>567</sup> Tamże, s. 35.

<sup>568</sup> Tamże, s. 45–46.

<sup>569</sup> Tamże, s. 134.

wychowawczych. Przykładem jest fakt, iż na życzenie rodziców w realizowanym programie wychowania przedszkolnego w ramach jego ewaluacji został opracowany i umieszczony w aneksie „Program pracy z rodziną w ochronkach”. We wprowadzeniu zapisano: „Dobra współpraca z rodzicami we wczesnej edukacji i opiece nad małym dzieckiem zakłada znajomość roli rodziców i znaczenia rodziny w tym ważnym etapie życia i rozwoju dziecka. Istotne jest tu uwzględnianie integralnego wymiaru wychowania w rozumieniu zgodnym z nauczaniem społecznym Kościoła. Organizacja stałych i systematycznych działań przedszkola na rzecz rodziny została ujęta w program pracy z rodziną, opierający się na podstawach spójnych z założeniami *Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*”<sup>570</sup>. Rodzice także chętnie tworzą i uczestniczą np. w scholi, w grupach wsparcia, co stanowi odpowiedź na współczesne wyzwania przed jakimi staje rodzina. „Rodzice coraz częściej doświadczają potrzeby wsparcia w działaniach wychowawczych. Wynika to głównie z powszechnego zakwestionowania autorytetów i wartości, w tym wartości chrześcijańskich. Istnieje potrzeba podejmowania kompleksowych działań różnych środowisk na rzecz rodziny, by mogła na nowo stać się środowiskiem wychowania integralnego”<sup>571</sup>.

Całe rodziny chętnie uczestniczą także we wspólnych spotkaniach modlitewnych, kulturalnych i rekreacyjnych związanych z wydarzeniami dotyczącymi uroczystości kościelnych, patriotycznych i np. dniami dziecka, matki i ojca, babci i dziadka, tworząc wielopokoleniową wspólnotę. Członkowie rodzin dzieci biorą także udział w spotkaniach szkoleniowych, wykładach otwartych także dla środowiska, organizowanych na tematy zaproponowane przez uczestników. Najczęściej dotyczą one wychowania dzieci i młodzieży, mediów i współczesnych wyzwań oraz wydarzeń historycznych, kulturalnych związanych z regionem bądź lokalnym środowiskiem. Organizują także i uczestniczą w działaniach dobroczynnych na rzecz osób i rodzin potrzebujących pomocy. Powstają także i działają grupy absolwentów ochronki i często są to grupy wielopokoleniowe, jeśli placówka istnieje w danej miejscowości od dawna. Także wiele działań wolontariackich w środowisku podejmowanych jest przez młodzież i dorosłych tworzących grupy apostołskie – Rodzina bł. Edmunda Bojanowskiego, które często współpracują z ochronką/przedszkolem. Wszystkie te działania prowadzone są w stylu harmonijnego łączenia treści, działań i form, by w relacjach osobowych, pełnych wzajemnego szacunku, poznawać prawdę, wybierać dobro

<sup>570</sup> M. Opiela, M. Kaput, E. Piekarczyk, A. Kornobis, Z. Zymróz, S. Chudzik, *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSi. BDNP, Dębica 2015, s. 80.

<sup>571</sup> A. Jasnos, *Motywacje i oczekiwania uczestników spotkań dla rodziców „małe kroki w Wielkiej Sprawie” – analiza wyników badań*, w: M.L. Opiela, K. Braun (red.), *W kręgu integralnego wychowania. Refleksja teologiczno-pedagogiczna*, Wyd. Werset, Lublin 2017, s. 113.

i podejmować odpowiedzialne decyzje ważne dla życia i rozwoju własnego i drugich, budowania wspólnoty i dobra wspólnego. Kultywowanie form obrzędowych, wpisana w nie bogata symbolika, wspólna i wzajemna modlitwa, odniesienia do tradycji i historii, otwartość wspólnoty na wszystkich bez względu na status społeczny, materialny, sprawność, wiek itp. służą integracji społecznej i budowaniu postaw obywatelskich. Porządek i stałość działań wynika z norm i zasad określonych w odniesieniu do wymiaru natury, religii i historii.

Współczesna rzeczywistość testów, plebiscytów, rankingów tworzonych po to, by wskazać pierwszych, którzy odnieśli sukces, a zawstydzić tych, którzy są niżej itd. skutkuje brakiem szacunku dla normalności, czy tak ocenionej przeciętności wielu. Może warto zatem zacząć pielęgnować skromność i umiarkowanie według zasady Arystotelesa „cnota leży pośrodku”? Należy też zmierzać do właściwego docenienia dobra rozwijanego przez osobę na miarę jej możliwości, szczególnie, gdy jest ona na etapie dorastania do samowychowania. Chodzi o docenianie osoby ze względu na to, kim jest i dobro, jakie czyni, a nie ze względu na gadżety, styl ubierania, odżywiania, zachowania uznawane za modne, a niejednokrotnie prymitywne i złe. Zastosowanie normy personalistycznej na każdym etapie edukacji i animacji działań integrujących osoby jest tutaj bardzo ważne, bo „zwłaszcza gdy chodzi o wychowanie małych dzieci, nie wolno nigdy traktować osoby jako środka do celu. Zasada ta ma zasięg jak najbardziej powszechny; nikt nie może posługiwać się osobą jako środkiem do celu: ani żaden człowiek, ani nawet Bóg-Stwórca”<sup>572</sup>.

Współcześnie wsparcie rodziców poprzez ich zaangażowanie we współpracę z przedszkolem, ale także uświadamianie im właściwych ról i znaczenia jest koniecznością, już nie ze względu na zabory i zesłania, ale z racji współczesnych wyzwań. W metafizycznej koncepcji wartości zwraca się uwagę na komplementarność ról ojca i matki. „Rola ojca w rodzinie to wyzwolenie i ochrona osobowych relacji oraz trwanie przy nich w przyjaźni. Ojciec wyznacza w rodzinie kierunek zainteresowań i działań, zachowań i ich realizacji. Ojcostwo uczy otwartości, zaufania, życzliwości. Wyraża się umiejętnością zafascynowania wartościami. Matka jest środowiskiem osobowych relacji. Dzięki niej rozwijają się wartości, które zapoczątkuje ojciec. Jeżeli ojciec nie wnosi wartości, zadanie to przypada matce, która w tej sytuacji pełni podwójną rolę: wnosi i chroni osobowe relacje. (...) Podtrzymaniu osobowych relacji służy właśnie *metanoia*. Wskazuje na rolę zaufania, otwartości, życzliwości, dobra, nadziei oraz samej osoby – jej doniosłości. W ten sposób wpływa też na współczesną kulturę, w której można zaobserwować negację osoby, jej zdrowia i życia. Kulturę osobową zastępuje się „kulturą” wytworów. Analogicznie można powiedzieć o rodzinie – wydaje się, że współczesna postmodernistyczna i konsumpcyjna

<sup>572</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 29.



kultura nie sprzyja jej ochronie<sup>573</sup>. Wspierając w ten sposób rodziców warto dzisiaj zwracać uwagę również na potrzebę i właściwe rozumienie autorytetu w rodzinie, który może przysługiwać każdemu jej członkowi. „Aby jednak być autorytetem, należy być psychicznie i moralnie dojrzałym, pokornym, dobrym, mądrym, i umieć kochać. Autorytet, jako władza, z konieczności wyzwala siłę, co skutkuje przemocą, jako sposobem „wymuszania owego autorytetu”. Jeżeli autorytet pojawi się w rodzinie w tym ujęciu, wówczas ją niszczy. Potrzebne jest zatem samowychowanie i wychowanie osób stanowiących wspólnotę, służące ochronie więzi osobowych<sup>574</sup>. Budowanie ich, poprzez tworzenie szerszej wspólnoty wychowującej przez rodziców i nauczycieli dzieci w danej placówce, sprawia, że następuje wzajemna formacja dla dobra dzieci i własnego rozwoju.

Nawet w wielopokoleniowej wspólnocie może stanowić podstawę do wprowadzenia w świadomie organizowane działania edukacyjne formowania każdej osoby pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym na właściwym jej etapie rozwoju ze względu na jej dobro najwyższe. Takie ujęcie zapewni integralność podejścia i otwarcia pedagogii dla wszystkich wychowanków bez względu na ich zdolności, sukcesy, religie, pochodzenie, status materialny i społeczny. Stworzy zatem odpowiednie warunki dla integralnego rozwoju i edukacji we wspólnocie wychowującej, a przez to ochroni osobę, rodzinę, naród i ludzkość, służąc odrodzeniu moralnemu i cywilizacji życia.

### 3. Podmiotowy wymiar pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego

W kontekście dobrze zorganizowanego środowiska wychowawczego, Bojanowski w planowaniu działań edukacyjnych zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym, w centrum stawiał osobę dziecka i wychowawczyni. To w ich wzajemnej relacji osobowej, w pełnym zaangażowaniu na rzecz harmonijnego rozwoju i wychowania dziecka, także wychowawczyni realizowała swój proces samowychowania. Stosując odpowiednie metody przekazu treści, kształtowania jego zmysłów zewnętrznych i wewnętrznych, rozwijania sprawności w wymiarze fizycznym, umysłowym i obyczajowym, sama miała możliwość doskonalenia siebie. Świadomość ważności wczesnej edukacji dla całego życia osoby prowadziła do formułowania wskazań i zastosowania metod ich realizacji opartych na znajomości potrzeb i możliwości dziecka, doświadczeniu przeszłości oraz

<sup>573</sup> M. Krasnodębski, *Teoria osobowych relacji...*, s. 56–57.

<sup>574</sup> Tamże, s. 56.

odniesienia do rodzimej kultury. Ochroniarka miała nie słowem, lecz życiem uczyć jak żyć trzeba. W prostocie, której uczyła się od dziecka, miała dawać swoim życiem przykład do naśladowania i jak matka służyć ochronie dzieci przez wychowanie.

Należało przy tym wracać do tradycyjnych i bardziej bliskich naturze dziecka wartości i treści, które zachowały się w rodzinnych tradycjach ludu. W wyższych warstwach natomiast zostały zdominowane przez zbyt wyszukane i pedantyczne metody nieliczące się z potrzebami i możliwościami wieku dziecięcego. Mając zatem na uwadze, zgodnie z przyjętym rozumieniem kim jest dziecko jako osoba, odnosił się do rozwoju poszczególnych sfer i jego dynamiki, by określić cele i zasady ich realizacji. Podstawą wszelkich działań edukacyjnych była osobowa relacja i wzajemny wpływ w procesie rozwoju dziecka i wychowawcy. Jak matka, realizując swe powołanie do macierzyństwa poprzez służbę wychowaniu najmłodszych w wymiarze duchowym, spełniała swą rolę w ochronie, jak w rodzinie, na której wzór jest urządzona. „Kobieta jest tu domowego koła środkiem i piastą, do której zbiegają się wszystkie promienie rodzinnego życia, ona podtrzymuje pobożność i tradycje domowe, ona jest urodzoną kapłanką domową i do jej rąk oddana jest książka, która ma kapłańskie znaczenie dla ludu, i stąd czytelnictwo wiejskie prawie wyłącznie należy do kobiet. I stąd tę duchową ochronę naszą powierzamy osobliwej pieczołowitości kobiet, a powierzamy jako wewnętrzne ognisko domowe, które świętymi płomieniami Wiary, Nadziei i Miłości oświecać ma nasze progi i ściany rodzinne, a z ukochaniem matczynym ogrzewać tulącą się do nich czeladkę Bożą”<sup>575</sup>.

Odpowiadało to jego filozoficznej koncepcji człowieka, na której budował system wychowania oraz przyszłą koncepcję życia i formacji służebniczek. Z obrzędowości i pojęć ludu czerpał inspirację do organizacji pracy i życia w ochronkach, by służyły wychowaniu dzieci i uświęceniu kobiet wiejskich. Zachwycały go prostota i harmonia życia u ludu występujące w czystej formie. Pisał: „Jak życie kobiece, tak i życie naszego ludu rolniczego ściśle się wiąże z tajemnicami natury, i z kobiecą oraz dziecięcą wiarą powierzone jest opiece nieba oraz w sposób widoczny opieki tej doznaje. Kobieta i lud są żywą religią, czyli powiązaniem stworzenia ze Stwórcą, świata widomego ze światem niewidomym i jakby cały jego świat moralny jedną koleją, porządkiem z całym widomym światem się obraca. Stąd w obojgu jest takie głębokie uczucie przyrody i przywiązanie do ziemi rodzinnej, a także w obojgu taka głęboka i rzewna pobożność. A stąd i całe domowe życie jest tu urządzane na wzór Matki Kościoła, którego święte tajemnice najgłębiej z tajemnicami natury także się wiążą”<sup>576</sup>. Tak w życiu i wychowaniu dopełniały się nawzajem, harmonijnie

<sup>575</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 35–36.

<sup>576</sup> Tamże, s. 36.

natura i kultura, zgodnie z tym jak „realistyczna filozofia wychowania wskazuje na pierwszeństwo natury przed kulturą (w sensie przedmiotowym). Natura jest tym, co realne, zaś kultura jest tym, co jest wytworzone przez człowieka. Nie oznacza to wykluczenia kultury na rzecz natury, ale podporządkowanie kultury naturze, stąd kultura w sensie podmiotowym jest uprawą intelektu i woli człowieka”<sup>577</sup>.

Organizowana w takiej koncepcji wczesna edukacja w ochronie wychodziła naprzeciw zwyczajom związanym z wychowaniem w rodzinie, ale też służyła pogłębieniu społecznego przekonania o jej słuszności i wartości. Odpowiadała na pojawiające się możliwości w zdiagnozowanych procesach cywilizacyjnych, a taką służącą harmonijnej organizacji działań edukacyjnych była „słowiańska dążność skierowania udoskonalonego już wewnętrznie ducha do zrosłej harmonii ze wszystkimi stopniami zewnętrznego życia, dążność prowadząca nas do sprawiedliwego uznania ich odrębnych właściwości i ogarnięcia ich we wzajemnie wspierającą i dopełniającą się całość. Słowem, dążność oderwanego ducha do kojarzenia się z brakującym mu zupełnie odwrotnym życiem zmysłowym jest przez to samo wylaniem się jego aż na owe czysto naturalne żywioły dziecięce, aby je upłodnić i podnieść do właściwej harmonii z następnymi szczeblami rozwinięcia ludzkiego”<sup>578</sup>.

Chodziło o wychowanie dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli, którzy w przyszłości przyjmą odpowiedzialność za swoje życie, losy Ojczyzny, Kościoła i świata. Bojanowski doskonale rozumiał jak ważne jest budowanie fundamentu pod całe przyszłe życie człowieka w jego wczesnej edukacji i określenie szczegółowe jej najdrobniejszych szczegółów. Potwierdza to J. Woroniecki w swej koncepcji etyki wychowawczej, co daje możliwość dzisiaj dopełnienia i aktualizacji wskazań Bojanowskiego zarówno w zakresie podstaw teoretycznych, jak i praktycznych integralnego rozwoju i wychowania osoby. W odniesieniu do wczesnego wychowania Woroniecki poleca: „Należy tu wziąć więc pod uwagę całokształt warunków, w jakich się dziecko znajduje od pierwszych chwil po przyjściu na świat. A więc najistotniejsze warunki zdrowotne powietrza, ciepła, światła, odżywiania, pierwsze wrażenia, jakie od otoczenia odbiera, sposób, w jaki jest traktowany, cechy charakteru, zalety i przywary osób, które je otaczają i które nieświadomie zaczną naśladować o wiele wcześniej, niż one sobie z tego zdają sprawę. Wszystko to, najdrobniejsze nawet okoliczności codziennego życia, oddziałują powoli i stopniowo na niesłuchanie plastyczną psychikę dziecka i nadają trwałą determinację nawykom i sprawnościom, które w nim powstają. W ten sposób nieokreślone w swym kierunku siły życiowe, które w małej istocie

<sup>577</sup> M. Krasnodębski, *Integralna antropologia wychowania...*, s. 130.

<sup>578</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 134.

wciąż rosną, nabierają w sposób dla niej zupełnie nieświadomy coraz bardziej określony kierunek, utrwalając się w nim i usprawniają”<sup>579</sup>.

Na temat znaczenia warunków, w jakich dziecko się rozwija i sposobu prowadzenia go Bojanowski podobnie polecał, „aby zbyt wiele ani zbyt mało po dzieciach nie wymagać, należy zawsze szczegółowo ich indywidualność, ogólnie zaś ich wiek dziecięcy mieć na uwadze i nie żądać za nagłego odmienienia się. Otoczenie, jako przykład dobry, działa silnie na dzieci, które gdziekolwiek spojrzą, niech widzą wzór dla siebie. Powaga nauczycielska wywiera wpływ jak najdzielniejszy, wymagania po dzieciach powinny być umiarkowane, ale spełnienie ich najsurowiej przestrzegane. Źle jest, gdy rozkaz powtórzony być musi. Ton, mina, każde poruczenie i obejście się z dziećmi silniej do nich przemawia nad wszelkie słowa. Dlatego w zewnętrznosci swojej nigdy nie należy zdradzać uniesienia, porywczosci itd.”<sup>580</sup>. Stąd wskazania szczegółowe dla prowadzących dotyczyły ich zobowiązania nie tylko do zwracania uwagi na jakość realizowanej metodyki, ale przede wszystkim na osobistą formację. Przez ochroniarzki w relacjach osobowych, budowanych na wzór relacji rodzinnych, dokonywał się proces integralnego rozwoju dziecka i ich samych, na miarę możliwości i specyfiki właściwych im etapu życia. Podstawą była prostota i pokora, by w prawdzie i miłości odpowiedzialnie realizować dobro, co służyło nabywaniu sprawności w ich urzeczywistnianiu, osobowemu doskonaleniu i budowaniu wspólnoty.

Bojanowski określił także, korzystając krytycznie z dorobku w tej dziedzinie, specyfikę procesu, który nazwał nauczaniem, ale chodziło o adekwatne wychowawcze podejście do małego dziecka. „Nauczanie odbywa się bez ścisłej systematyczności, albowiem dziecięcy okres równy jest starożytności, która odpowiada kategorii całości, przypadkowości, naturze empirycznego rozumu. Jest to systematyczne dobranie kolorów, które się kalejdoskopicznie przerzucają. Jest to igraszka, w której mieszają się lekkie wskazówki wszystkich następujących stopni rozwinięcia, lecz do wyraźnego rozróżnienia nie dochodzą. Jest to mleko zawierające w sobie pierwiastki wszelkich pokarmów duchowych, płynące jeszcze w jednolitej białości. Metoda Czecha Swobody jest już tego rodzaju, ta metoda przyjęta została w Warszawie, gdzie indziej była rozerwana jak w Anglii i Niemczech, pedantyczna”<sup>581</sup>.

Wyciągał w ten sposób wnioski do zastosowania właściwego podejścia, uwzględniającego specyfikę możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka oraz wykorzystanie skarbów rodzimej kultury, którą lud zachował, także dla dobra innych. „Ród słowiański to najmłodszy brat narodów w rodzinie europejskich narodów. Dlatego może dotąd cały nie zdołał osiągnąć albo utrzymać samo-

<sup>579</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 352.

<sup>580</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 456–457.

<sup>581</sup> Tamże, s. 134.

istności politycznej. „Lud ludów” – jak nazwał go Mickiewicz – jego charakter sielski i młodociany, wobec przemysłowego i starzejącego się Zachodu. U niego dopiero wschód, u innych już zachód. U niego wszystko jeszcze w kwiecie wiosennym, w poezji, a brak wytrwałej i poważnej pracy. Młodość wyraźna, dla której świat i wielka przyszłość dziejowa, dopiero się otwiera. W takiej społeczności, lud wiejski żyjący na łonie natury zachował też najpierwotniejsze żywioły dziecięcej prostoty i dziewiczych wdzięków, bo i z kobietą jak z dzieckiem na identycznym stanowisku stoi<sup>582</sup>. Realizacja tej wizji przyszłości wiązała się z budowaniem silnych fundamentów pod dorosłe życie młodego pokolenia od najwcześniejszych lat przez integralny rozwój i edukację, co jest ponadczasową zasadą.

Wymagało to usprawnienia funkcji życiowych osoby, szczególnie w dziedzinie moralnej, które nie będą jedynie nawykami, ale sprawnościami, czyli cnotami. Różnica, „polega na tym, że pierwsze powstają nieświadomie, mechanicznie i stąd też działają automatycznie i odruchowo, podczas gdy drugie są dziełem świadomego wysiłku i dalej też działają świadomie”<sup>583</sup>. Współcześnie także należałoby wskazać jasno drogę do takiego usprawnienia osoby, by ochronić ją przez właściwe wychowanie przed zagrożeniami, które rozpozna, podejmie trud pokonania lęku i odpowie na wyzwania, wybierając dobro. „Cnota chroni intelekt przed fałszywym poznawaniem, by człowiek nie mieszał dobra ze złem, zaś wola chroni przed uleganiem pożądlivościom, strachowi czy nadmiernej brawurze. Wychowanie moralne ukierunkowane aretologicznie sprawia, że władze człowieka zostają poddane wpływowi rozumu i woli”<sup>584</sup>. Proces kształtowania stałych sprawności dokonuje się w realistycznym wychowaniu, którego istota zawiera się w koncepcji Bojanowskiego i może zostać wykorzystana w jego pedagogii współcześnie. Podstawę stanowi opracowanie przez filozofów wychowania prawidłowości tego procesu: „Intelekt człowieka, gdy kieruje się do prawdy, usprawnia się w wiedzy. Wola człowieka, gdy kieruje się do dobra, usprawnia się w prawości. Gdy tę prawość woli orientuje prawda, wola usprawnia się w wolności. Prawda wskazuje na powiązanie woli z intelektem, który kierując się prawdą i dobrem usprawnia się w mądrości”<sup>585</sup>. Drogę tę przechodzi każda osoba przez całe swoje życie, która dzięki potencjalności, plastyczności natury aktualizuje swe wrodzone uzdolnienia. To potwierdza „zjawisko, które polega

<sup>582</sup> Tamże, s. 70.

<sup>583</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 334.

<sup>584</sup> J. Lisica, *Dynamizm aretologicznego ukierunkowania wychowania moralnego w świetle cnoty cierpliwości hypomone*, *Studia Humanistica Gedanensia*, M. Paracki (red.), 2014, t. 3, s. 46.

<sup>585</sup> M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, s. 16.

na tym, że rozwój potencjalności poszczególnych naszych uzdolnień nie może jej nigdy całkowicie i we wszystkich kierunkach wyczerpać<sup>586</sup>.

Bojanowski, biorąc pod uwagę wielość potrzeb i problemów oraz ich uwarunkowań, zmierzał do opracowania najdrobniejszych szczegółów związanych z przygotowaniem i ochroną człowieka do życia w zmieniającej się rzeczywistości od wczesnego dzieciństwa. Wyzaczył rodzime płaszczyzny oddziaływania, które określał mianem środków kształcenia dzieci, czy żywiołów wychowania ludów, a chodzi o naturę, religię i historię. Opisał je w odróżnieniu od innych krajów: „Powszechne żywioły wychowania ludów znajdują u nas najodpowiedniejsze pole: 1. Natura piękniejszą jest na zachodzie, bo tam idealność się rozwinęła, malowniczość, poezja, widoki ciaśniejsze, w pewnych ramach piękne ogrody. U nas zaś natura jest mniej piękną, ale użyteczniejszą, odpowiedniejszą do zastosowania ku potrzebom ludzkim. Tu też nie malowniczość, nie sama poezja, nie ogrody w ciasnych ramach zamknięte, ale względne upiększenie całych pól i zamienienie pracy całego kraju w ogród użyteczny jest zadaniem nowej estetyki. (...) 2. Religia. Równiny nasze odpowiadają równości w obliczu religii. Równy znaczy tyle co prosty, zatem i równość tyle, co prostota; prostota zaś znaczy tyle, co szczerość (szczere pole), otwartość (otwarte pole), a znowu szczerość i otwartość znaczy tyle, co prawdziwość, a prawdziwość tyle, co czystość (szczere, czyste, prawdziwe złoto, także czyste pole), niewinność (dziewczość, dziecięcość), skromność (skromić, poskramiać) tyle, co powściągliwość i skromność znowu tyle, co pokorność. Należy jeszcze zauważyć, że w narzeczu Slav. prosty znaczy wolny (otwarte, wolne pole). Stąd wypada, że religia, będąc czystą prawdą, musi się objawiać otwarcie na zewnątrz, w życiu, w uczynkach, w prostocie, w równości. (...) 3. Historia jako trzeci żywioł wychowania ludów, gdzie jest z większą ciężą połączona jak u nas?”<sup>587</sup>.

Opierając się na tym obrazie rzeczywistości i przyjętych podstawach teoretycznych, „w procesie wychowawczym konsekwentnie postrzegał dziecko w trzech obszarach: fizycznie, umysłowo i obyczajowo<sup>588</sup> i do nich wyznaczał szczegółowe wskazania. Takie integralne wychowanie, to z jednej strony świadomy rozwój wszystkich trzech obszarów, z drugiej zaś strony równie świadoma integracja każdego z nich z dwoma pozostałymi: w tym, co fizyczne, powinno wyrażać się to, co duchowe, i rozświetlać się to, co umysłowe; to, co duchowe, powinno dawać wiadomości o stanie zewnętrznym i być przeniknięte przez to, co umysłowe; a to, co umysłowe, powinno być zakorzenione tak w tym, co zewnętrzne, jak i w tym, co duchowe. Syntetyczne spojrzenie na wszystkie te trzy zasady nie wyklucza jednak hierarchicznego ich wartościowania<sup>589</sup>.

<sup>586</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 331.

<sup>587</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 74–75.

<sup>588</sup> Zob. tamże, s. 143.

<sup>589</sup> Por. A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 16.

Wczesne wychowanie ma wymiar indywidualny i społeczny. Ukazując je jako niezbywalne prawo i potrzebę człowieka oraz podstawowe zadanie społeczne, Bojanowski wskazywał na jego szerokie historyczno-społeczne uwarunkowania i konsekwencje<sup>590</sup>.

Z dziennika prowadzonego przez Bojanowskiego, jego korespondencji i notatek poznajemy jak organizował proces edukacji, jakie metody zastosował i skąd czerpał środki, by zrealizowane zostały jego cele, zgodnie z przyjętą filozofią wychowania. Wskazał również i podjął w różnych sytuacjach konkretne zadania wychowawcze wynikające z tych sytuacji, dobierał do nich najbardziej odpowiednie formy organizacyjne. Posługiwał się bardzo elastycznie wszelkimi możliwymi metodami i środkami w oddziaływaniu wychowawczym, dopasowując je do potrzeb i możliwości wychowanków oraz konkretnej sytuacji wychowawczej. Przyjęta koncepcja człowieka jako osoby i odniesienie celu do wartości najwyższych pomagało mu uniknąć dowolności i możliwości błędu w ich dobieraniu. Cel bowiem wyznacza drogę, na której wybierać należy wszystko, co sprzyja jego osiągnięciu i równie stanowczo odrzucać wszystko, co temu przeszkadza. Wskazał także odpowiednie metody i środki wychowania, które służyły także wprowadzaniu ich w życie społeczne poprzez budowanie relacji w zabawie, pielęgnowaniu zwyczajów, pracy i wielorakich aktywnościach mających na celu ich integralny rozwój i wychowanie.

#### **4. Ochrona osoby w pedagogii integralnego rozwoju i wczesnej edukacji w koncepcji E. Bojanowskiego – metody, formy i środki**

Na bazie analizy procesów dziejowych w aspekcie przemian cywilizacyjnych Bojanowski poszukiwał rozwiązań metodycznych, które współcześnie mogą stanowić inspirację dla innowacyjnych działań pedagogicznych. Wobec wskazywanych przez badaczy przemian społeczno-kulturowych i wyzwań cywilizacyjnych potrzeba dziś jasno zdefiniowanych i, opartych na adekwatnej antropologii, propozycji edukacji ujętej integralnie w nurcie katolickiej pedagogiki. Szczególnie na etapie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem potrzeba propozycji, którą rodzice mogą świadomie wybrać dla swego dziecka, ze względu na uniknięcie skrajności naturalizmu i supranaturalizmu<sup>591</sup>. Tu ważne jest wskazanie, że „wychowanie chrześcijańskie winno w całej pełni uwzględniać

<sup>590</sup> M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 303–304.

<sup>591</sup> Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 409–411.

oba pierwiastki: przyrodzony i nadprzyrodzony, bo tylko z ich wewnętrznego powiązania może powstać to, co nazywamy charakterem chrześcijańskim<sup>592</sup>.

Znalazło to wyraz w zachowanych teoretycznych analizach i szkicach Bojanowskiego oraz praktycznej realizacji jego myśli pedagogicznej. Dzisiaj możemy słowami współczesnych filozofów opisać zasadniczą perspektywę i uzasadnienie jego refleksji nad wychowaniem człowieka i jego pedagogii. „Podstawowa prawda klasycznej filozoficznej antropologii mówi, że człowiek jest osobą. Jako osoba ma strukturę moralną i religijną. Moralność i religia są związane ze sposobem istnienia człowieka. Będąc osobą, człowiek jest świadomym i wolnym podmiotem, czyli sprawcą działań ludzkich: poznania, dzięki któremu zdobywa prawdę o rzeczywistości i o sobie, oraz miłości, przez którą łączy się z dobrem, które go rozwija. Człowiek nie rodzi się gotowy, ukształtowany, z natury posiada dyspozycje, władze (rozum i wolę), ukierunkowany jest na prawdę, dobro i piękno w nieskończonym zakresie, jest więc otwarty na Prawdę i Dobro absolutne, czyli na osobowego Boga”<sup>593</sup>.

Na takich podstawach bazując, Bojanowski opracował zarys i uzasadnienie spójnej i całościowej koncepcji podejmowanych działań wychowawczych. Jej odczytanie dziś na nowo w dziedzinie pedagogii wymaga z jednej strony dogłębnej analizy treści zapisów, ich przesłania oraz zamiaru, jakim kierował się Bojanowski, tworząc całość koncepcji ochrony i realizowanej w niej pedagogii. Na tym etapie pracy nad jej opracowaniem należy wskazać kontekst jej tworzenia oraz współczesne uwarunkowania jej napisania na nowo w perspektywie kontynuacji i zmiany, by zachowując jej tożsamość otworzyć ją dzisiaj na możliwości i potrzeby integralnego rozwoju i edukacji. Tym bardziej, że tradycja katolickiej pedagogii daje ku temu podstawy, a dorobek rodzimej myśli pedagogicznej oraz filozofii, teologii i innych nauk – metody i narzędzia, by kontynuować pedagogię ochrony osoby i rodziny przez wychowanie. „Pedagogia chrześcijańska wyrastająca z tradycji biblijnej Starego i Nowego Testamentu, a także z kultury grecko-rzymskiej (po koniecznym oczyszczeniu z nadużyć dotyczących przesadnego kultu ludzkiego ciała – przeakcentowanej cielesności) – wpisała się w cywilizację i kulturę europejską złotymi zgłoskami. I czyni to w dalszym ciągu, broniąc konsekwentnie godności człowieka i jego podstawowych praw: do życia – od urodzenia do naturalnej śmierci, prawidłowego wychowania, wolności sumienia (i słowa), a także do zakładania i utrzymania normalnej rodziny”<sup>594</sup>.

Rzeczywiście, także w edukacji przedszkolnej budowany jest fundament dla przyszłych życiowych postaw wobec tajemnicy życia i godności osoby ludzkiej,

<sup>592</sup> Tamże, t. I, s. 411.

<sup>593</sup> Z.J. Zdybicka, *Wychowanie a religia...*, s. 82.

<sup>594</sup> M. Rusiecki, *Pedagogia w służbie wiary*, Kieleckie Studia Teologiczne 11 (2012), s. 165, (s. 161–191).



obrazu Boga i rozumienia oraz realizacji celu i sensu własnego życia, i osiągnięcia szczęścia wiecznego. Dokonuje się to poprzez wychowanie moralne, którego cel św. Tomasz określił jako „osiągnięcie tak doskonałego dobra, które by zaspokoilo wszystkie prawdziwe potrzeby człowieka, uszczęśliwiając go przez zjednoczenie z Nieskończonym Dobrem, a więc z Panem Bogiem, który jest nieskończoną pełnią doskonałości i szczęśliwości. Drogą do tego celu jest zdobywanie sprawności przez naśladowanie osób prawdziwie cnotliwych, a przede wszystkim Jednorodzonego Syna Bożego Jezusa Chrystusa”<sup>595</sup>.

Osiągnięcie tego celu wymaga nabycia przez osobę potrzebnych sprawności we wszystkich wymiarach życia cielesno-psychiczno-duchowego. Bojanowski ujął te wszystkie wymiary w organizacji pedagogii, a rozwijająca się pedagogika i etyka katolicka, szczególnie dorobek J. Woronieckiego i F.W. Bednarskiego pozwala ukazać jej istotę i zachować kontynuację. Współpracując z J. Koźmianem oraz zmartwychwstańcami ks. P. Semenenko i H. Kajsiewiczem, Bojanowski uniknął popadnięcia w błędy idealizmu, a korzystając ze współczesnego dorobku oparł swą koncepcję wychowania na realistycznej filozofii oraz etyce św. Tomasza, w której „moralność to zgodność postępowania z prawdziwym celem ostatecznym życia ludzkiego rozumu, woli, popędów oraz ich przejawów, jakimi są uczucia, a nawet samego ciała jako narzędzia owych sił psychicznych w dążeniu do owego celu ostatecznego”<sup>596</sup>.

Dlatego też w zaplanowanych przez Bojanowskiego działaniach edukacyjnych w ochronie zarówno wobec dzieci, jak i dorosłych, znalazło to wyraz w zaspokajaniu wszystkich prawdziwych cielesnych i duchowych potrzeb rozwojowych przez harmonijne usprawnianie w postępowaniu zgodnym z wymaganiami ludzkiej natury. Określając najwyższy cel wychowania człowieka, jako to, aby stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi, oraz cel rozumiany w wymiarze społecznym, jako odrodzenie moralne ludzkości, łączył je w harmonii natury, religii i historii. Realizacja tak ujętej rzeczywistości wychowania może się dokonywać poprzez wytrwałe i harmonijne doskonalenie osoby sprawnościami moralnymi czyli cnotami, ze świadomością potrzeb najmłodszych, by „w zdrowym ciele rozwijać zdrowego ducha”. Sięgał zatem do nauczania i katechizmu Kościoła katolickiego, ale w realizacji zaplanowanych działań wychowawczych, w których miała być realizowana „nauka życia”, chodziło o kształtowanie zmysłów zewnętrznych i wewnętrznych.

Możemy to opisać, odnosząc się do św. Tomasza, który „omówił więc nie tylko owe trzy cnoty teologiczne, odnoszące się do samego celu ostatecznego, a więc cnoty nadprzyrodzone: wiarę nadzieję i miłość, ale także cztery cnoty

<sup>595</sup> F.W. Bednarski, *Przydatność etyki św. Tomasza z Akwinu w wychowaniu młodzieży i dorosłych w naszych czasach*, *Studia Philosophiae Christianae* 31/1(1995), s. 228.

<sup>596</sup> Tamże, s. 228.

kardynalne: roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie – oraz 36 cnót pokrewnych owym cnotom kardynalnym, a więc 1) odnośnie do roztropności: pojętność, przezorność, zaradność, oględność, pouczalność, ostrożność, zaradność, pamięć, rozsądnosc, domyślność, zapobiegliwość; 2) odnośnie do sprawiedliwości: religijność i pobożność, patriotyzm i pietyzm, prawdomówność, szczerosc, grzeczność, posłuszeństwo, wdzięczność, praworządność (epikeia); 3) odnośnie do męstwa: bohaterstwo, cierpliwość, długomyślność, stałość i wytrwałość, wielkoduszność, hojność; 4) w stosunku do umiarkowania: wstrzeźliwość, trzeźwość, czystość, łagodność, wyrozumiałość, pokora, skromność, eutrapelia (czyli sprawność w posługiwaniu się rozrywkami, zabawami, sportem i odpoczynkiem)<sup>597</sup>.

Wszystkie te aspekty znajdują wyraz w koncepcji wczesnej edukacji w ochronie, opracowanej na podstawie przyjętych przez Bojanowskiego założeń i w odniesieniu do wyzwań cywilizacyjnych wobec osoby i rodziny, a w konsekwencji wobec każdej wspólnoty ludzkiej. „Wszelka całej ludzkości działalność odbywa się w świecie fizycznym, duchowym i społecznym, zatem i w pierwotnym wychowaniu dziecięcym pojawiać się już winny te same strony kształcenia<sup>598</sup> (fizycznego, moralnego i społecznego), które wszakże na niniejszym poziomie dziecięcego stanowiska przybrać mogą tylko skromny charakter:

- a) zabaw – ku gimnastycznemu ćwiczeniu ich ciała i umysłu,
- b) zbudowań – ku napawaniu ich mlekiem duchowym,
- c) zatrudnień – ku sposobieniu ich do pracy, nauki i życia społecznego.

A. Kształcenie fizyczne (zabawy):	B. Kształcenie moralne (zbudowania):	C. Kształcenie obyczajowe (zatrudnienia):
I. Igraszki:	I. Powiastki:	I. Roboty:
1. Ćwiczenia ciała, dowozy: a) ćwiczenia w chodzie i bieganiu, gry; b) ćwiczenia rąk, c) ćwiczenie wszystkich części ciała razem, szermierka. 2. Ćwiczenia zmysłów, odgadki: a) wzroku, b) słuchu, c) dotykania, omacki.	1. Bajki: a) bajki, gadki, zagadki b) bajki, klechdy. 2. Powiastki pobożne: a) powiastki święte ze Starego i Nowego Przymierza, b) powiastki cudowne, czyli legendy i podania.	1. Ogrodnictwo. 2. Wyroby.

<sup>597</sup> Tamże, s. 228–229.

<sup>598</sup> Chodzi tu raczej o kształtowanie, a jeżeli przyjąć kształcenie, to nie miała to być „żadna szkolna nauka, lecz nauka życia”.

3. Ćwiczenia wyobraźni, udawanki, rzekomki: a) piasek – klatki – rysunki, b) łątki, sprzęciki, jasełki, cacka, c) dowolne igraszki.	3. Przypowieści: a) Przypowiadki, czyli parable: α) zwyczajne, β) ewangeliczne, γ) historyczne, b) przysłowia: α) przysłowia, β) przykazania, γ) myśli.	3. Posługi domowe.
II. Gry:	II. Pieśni:	II. Przodownictwo:
1. Ćwiczące baczność.  2. Ćwiczące pamięć.  3. Ćwiczące rozum i dowcip.	1. Światowe: a) skoczne (mimiczne), b) dumki, legendy, historyczne, c) krakowiaki – wyrwasy. 2. Nabożne: a) kantyczki, b) modlitwy, c) katechizmowe. 3. Obrzędowe: a) światowe (alegoryczne), b) pobożne, c) domowe: α) przy różnych robotach, β) przy sprawach rodzinnych, γ) przy uroczystościach.	1. Nauka monitorów.  2. Nauczanie przez monitorów.  3. Sądy – kary i nagrody.
III. Tańce:	III. Obrządki:	III. Uroczystości:
1. Pląsy. 2. Tańce. 3. Pochody.	1. Obrządki światowe. 2. Obrządki pobożne. 3. Obrządki domowe.	1. Wiośnianka. 2. Gwiazdka. 3. Wieniec.

Wiek dziecięcy w swym naturalnym stanie, jedynie tylko na stanowisku zabaw samodzielnie się rozwija, dlatego tylko pierwszy stopień kształcenia w zabawie jest tu na swym właściwym, normalnym stanowisku. Nosi słabe pierwiastki przyszłego rozwinięcia dziecka, ale we właściwej swemu stanowisku formie zmysłowej. Dwa następne stopnie są jakby dopiero odbłaskiem przyszłych sfer, w które wiek dziecięcy jeszcze nie wkroczył, a które odbijają się już powinny w obecnym jego stanowisku, mimo iż w oddalonym leżą jeszcze cieniu. Następnie dopiero przechodząc w okrąg więcej już wewnętrzznego, moralnego kształcenia, im jaśniej drugie to stanowisko rozwidniać się zacznie, a tym bardziej opuszczone pole zabaw w cień zachodzić, a z drugiej strony przybliżone już pole zatrudnień praktycznych coraz to więcej z cienia występo-

wać będzie. Ponieważ zaś ono równie od fizycznych, jak moralnych warunków zawisło, zatem w całorocznym życiu dzieci przebiegać się będzie, ale osobnego czasu dla niego nie ma ani na nie wstąpić rzeczywiście dzieciom niepodobna, gdy i cała ludzkość nie wstąpiła jeszcze na stanowisko czynu, nie przewiodła w życiu prawd poznanych i społecznej miłości w Bogu.

Ostatnie to jednak pole doraźnej działalności życia do prawd poznanych zastosowanego przenika, wprawdzie wybitnie we wszystkich powyżej przytoczonych stopniach i rzeczywiście jest ich całkowitym ogarnięciem, bo działalność ta dopiero jest prawdziwą życia energią i tęgości, która równie stanowi czerstwe piętno charakteru ludu prostego, jak i dzieci. W czasowym też wedle pór roku przechodzeniu tych stopni, wedle odpowiednich im pór roku zachowaną już widzimy najpełniejszą poezji harmonię<sup>599</sup>.

Na tej podstawie kształtowała się pedagogia integralnego rozwoju i wczesnego wychowania w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego. Oznacza ona samo dzieło wychowywania, zespół czynności i umiejętności wychowawczych, które możemy twórczo i z pożytkiem wykorzystać współcześnie. Włączenie w ten proces zaangażowania dorosłych na właściwym każdemu etapie rozwoju prowadziło do wzajemnego oddziaływania ubogacającego osoby. Dzięki takiemu oddziaływaniu na środowisko dzieci znajdowały kontynuację wychowania w domu rodzinnym i otoczeniu, a z czasem rozwijały dalej poprzez samowychowanie i przejmowaną odpowiedzialność za własne życie i dobro innych. Określił zatem istotne elementy procesu edukacji i jego praktycznej realizacji, czyli środki i metody wychowania i nauczania w poszczególnych wymiarach integralnego rozwoju osoby. Przypisał je także do poszczególnych zajęć, pór roku czy wydarzeń roku kościelnego i kalendarzowego<sup>600</sup>.

Stosowane przez wychowawczynię metody, Bojanowski rozróżnił na metody nauczania i wychowania, wykorzystywał także metodę monitorstwa<sup>601</sup>, którą w zastosowaniu w ochronie określał mianem środka. „Dotychczasowa instytucja ochron, jak pod wielu już innymi względami, używa trafnych i z natury dziecięcej wpływających środków wychowawczych, tak i urządzenie monitorstwa, czyli przewodnictwa starszych nad młodszymi dziećmi, należy do najskuteczniejszych teje instytucji sposobów kształcenia”<sup>602</sup>. Ze względu na specyfikę wczesnego wychowania brał pod uwagę to, że „nauczanie odbywa się bez ścisłej systematyczności, albowiem dziecięcy okres równy jest starożytności, która odpowiada

<sup>599</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 166–168.

<sup>600</sup> Zob. tamże, s. 460.

<sup>601</sup> Metoda Lancastera (właśc. system monitoralny Bella-Lancastera) – metoda nauczania stosowana przez Josepha Lancastera (1778–1836) w szkole w Southwark (Anglia), polegająca na zaangażowaniu do procesu dydaktycznego najzdolniejszych uczniów, którzy przekazują swoją wiedzę rówieśnikom.

<sup>602</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 461.

kategorii całości, przypadkowości, naturze empirycznego rozumu. Jest to systematyczne dobranie kolorów, które się kalejdoskopicznie przerzucają. Jest to igraszka, w której mieszają się lekkie wskazówki wszystkich następujących stopni rozwinięcia, lecz do wyraźnego rozróżnienia nie dochodzą”<sup>603</sup>. Podał zatem metody i określił formy działań wychowawczych oraz dobrał środki do realizacji celu, którym było harmonijne rozwijanie wszystkich sprawności i wiedzy dziecka z uwzględnieniem indywidualnych możliwości. Stąd wykorzystywane metody wzajemnie się dopełniały, a środki miały odpowiadać i sprzyjać jak najpełniejszej realizacji celów.

Metody wychowania to: pielęgnowanie, zbudowanie i karność<sup>604</sup>. Już w tym miejscu należy odnieść się do metod nauczania, wśród których wyróżnia trzy metody: a) opowiadająca (akromatyczna), b) pytająca (sokratyczna), c) rozmowowa (dialog)<sup>605</sup>. Pielęgnując dzieci wychowawczyni poznaje ich potrzeby i możliwości rozwojowe, dlatego tak powinna planować i realizować zajęcia, by systematycznie i twórczo je rozwijać. Bojanowski poszukiwał także wskazań i doświadczeń pedagogów, by pouczać i doskonalić kompetencje wychowawczyń. Przykładem mogą być wskazania zaczerpnięte od J. Wertheimera<sup>606</sup>, dotyczące realizacji polecenia, że każda nauka ma być opowiadana, a nie czytana: „Przy opowiadaniu powiastek nie być przewlekłym ani zbyt długim opowiadaniem, nie nużyć dzieci, owszem przerwać należy takowe i do następnego dnia odkładać. Do dobrego opowiadania należy:

1. Powiastkę dwa, trzy razy przeczytać i treść jej tak żywo sobie przedstawić, jakby się było naocznym świadkiem tego zdarzenia.
2. Ton mowy, poruszenia działających osób naśladować tak, iżby opowiadanie podobny wywierało wpływ na słuchającą dziatwę, jak w teatrze.
3. W opowiadaniu obok czystości języka i najwłaściwszych wyrazów używać należy także miejscowych prowincjonalizmów.
4. Jeżeli się posiada obrazek z tej powiastki, należy go po opowiadaniu wywiesić i pewien czas aż do zaczęcia następnej powieści zostawić na ścianie, aby treść i moralną dążność tej powiastki głęboko dzieciom wdrażać.
5. Dzieciom ma być dozwolone w ciągu opowiadania prosić o wyjaśnienie niezrozumiałych im wyrazów lub okoliczności.

<sup>603</sup> Tamże, s. 69.

<sup>604</sup> Zob. tamże, s. 140, 452.

<sup>605</sup> Zob. tamże, s. 33, 450.

<sup>606</sup> S. Wilderspin, J. Wertheimer, *Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen*, Aufl. 2, Wien 1828. J. R.v. Wertheimer (1800–1887) austriacki filantrop i autor dzieł pedagogicznych. Podczas pobytu w Londynie specjalnie zajął się obserwacją przedszkola zorganizowanego przez S. Wilderspina w tym mieście w 1824 r. tzw. „Szkółki dla małych dzieci”. Po powrocie przetłumaczył na język niemiecki pracę dyrektora Centralnego Dziecińca w Londynie.

6. W późniejszych napomnieniach dzieci odnosić się do znajomych już powiastek i wyciągać z nich naukę na życie<sup>607</sup>.

Bojanowski korzystał z dorobku obcych pedagogów, dostosowując wskazania do rodzimych potrzeb i warunków, doceniając to, co uniwersalne. Z drugiej strony jasno wyrażał zasadę, że „początkowe kształcenie dzieci tak cielesne, jak i umysłowe odbywać się powinno pod wpływem rodzimych i odpowiednich im żywiołów, a mianowicie igraszek, którymi najtrafniej samo natchnienie dziecięce wypełniło pierwszą dobę swego życia<sup>608</sup>. Wskazywał również inne środki wychowania, które jako skarby narodowej kultury służyły edukacji przez kultywowanie tradycji, a jednocześnie integracji w rodzinie i środowisku, gdyż dotyczyły życia.

Odnowę i zachowanie ducha narodowego można skutecznie jedynie przez przekazywanie go następnym pokoleniom. Wyrażała go natomiast „poezja ludu zaspokajająca najpierwsze potrzeby serca i ducha, cała zawarta w obrębie tylko domowego życia i cnót rodzinnych, a osnuta na zmysłowych obrazach to życie otaczających, wszędzie dostępnych i powszechnie znajomych, odpowiada najwłaściwiej także początkowemu kształceniu dzieci. One zarówno z ludem, nie oddalając się jeszcze od strzechy domowej, ani nie obracając się jeszcze pomiędzy obcymi narodowościami, powinny się rozwijać pod wyłącznym wpływem swojskich i jedynie im rozumiałych żywiołów narodowych<sup>609</sup>. Nie chodziło o izolowanie się, lecz służyło odkrywaniu własnej tożsamości (narodowej, słowiańskiej) i świadomemu jej rozwijaniu, by z szacunkiem dla innych narodów dzielić się dobrem. „Te zaś rodzinne żywioły słowiańskie mogą się swym ożywiającym wpływem pierwotnego wychowania rozlać na resztę ucywilizowanego świata<sup>610</sup>.

Warto tutaj odnieść się do wniosków z analizy zagadnienia osoby a wielokulturowości, w których A. Maryniarczyk, odwołując się do Jana Pawła II, wskazuje na aktualność i potrzebę troski w wychowaniu o budowanie tożsamości narodowej: „polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie. (...) Kiedy zatem wielość kultur i wielość kulturowa buduje społeczeństwa? Odpowiedź jest prosta: wtedy, gdy społeczeństwa są wielonarodowe, kultury zaś są narodowe, a człowiek żyjący w nich i tworzący owe treści kulturowe rozwija pełnię swego człowieczeństwa, bogacąc się dobrem duchowym i osobowym innych kultur. A więc takim dobrem, które buduje człowieka jako człowieka. Natomiast próby oderwania kultury od osoby i od narodów oraz budowanie jakiegoś anonimowego społeczeństwa multikulturowego jest budowaniem utopii, to znaczy formy kultury, której nie ma i nie może być, gdyż

<sup>607</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 457.

<sup>608</sup> Tamże, s. 191.

<sup>609</sup> Tamże, s. 39.

<sup>610</sup> Tamże, s. 40.

nie ma człowieka „multikulturowego”. Multikulturalizm jak każda utopia niesie ze sobą niebezpieczeństwa, które w pierwszym rzędzie uderzają w człowieka i jego naturalne enklawy życia, czyli rodzinę i naród”<sup>611</sup>.

Bojanowski, odwołując się do tezy M.A. Julliena<sup>612</sup>, że różnice między ludźmi w dużej mierze pochodzą z różnic w ich wychowaniu, wyrażał przekonanie o odpowiedzialności i znaczeniu faktu, że „przez dzieci tylko można odrodzić ludzi; wychowanie i nauka podają do tego środki, a pierwiastkowe wodze dziecięcia w rękach biegłych stają się węzłem rządu”<sup>613</sup>. Chodziło zatem o wychowanie mądrych, wolnych, odpowiedzialnych osób, które będą zdolne do przyjęcia i spełnienia ważnych zadań jako obywatele, ale też poradzić sobie z trudnościami i wyzwaniem, ustawicznie wzrastając w swoim rozwoju i dążeniu do pełni człowieczeństwa.

Dla budowania fundamentu pod taką dorosłość w dzieciństwie, uwzględniając naturę, religię i historię jako żywioły wychowania, Bojanowski poszukiwał sposobu ułożenia środków w logiczną i spójną całość. Wychowanie realizowane za ich pomocą „z jednej strony, sprzyjało harmonijnemu rozwijaniu wrodzonych, indywidualnych zdolności i skłonności dzieci, wykorzystując różne żywioły właściwe dla wieku dziecięcego:

- zabawy – igraszki, gry i tańce;
- zbudowania<sup>614</sup> – powiastki, pieśni, obrządki;
- zatrudnienia<sup>615</sup> – roboty, monitorstwo, uroczystości.

Z drugiej zaś strony, wychowanie, dzięki wykorzystaniu konkretnych środków zaczerpniętych z tradycji i kultury ludowej, było zachowywaniem obyczajów rodzinnych, czyli miało charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje. Należy starannie dobierać zabawy, obrzędy, czynności i konkretne bajki, powiastki, legendy, klechdy, przysłowia, pieśni, prace itd. stosując odpowiednio do potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci sposoby ich wykorzystania w procesie wychowania oraz dla wpływu na otoczenie”<sup>616</sup>.

Określił zatem również czemu służą poszczególne aktywności, które ze względu na to, iż odpowiadały naturalnym dyspozycjom dziecka i jego rozwojowi nazywał żywiołami wychowania:

<sup>611</sup> A. Maryniarczyk, *Osoba a wielokulturowość*, s. 24.

<sup>612</sup> Marc-Antoine Jullien (1775–1848), historyk francuski.

<sup>613</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 109.

<sup>614</sup> Terminem „zbudowania” Bojanowski określał metodę wychowania rozumianą jako kształtowanie postaw i zachowań dzieci poprzez stosowane opowiadania, pieśni i obrzędy w celu moralnego wychowania.

<sup>615</sup> Pojęcie „zatrudnienia” używane jest przez Bojanowskiego zamiennie jako „roboty” – to praktyczne działania dzieci obejmujące czytanie, pisanie, rysunki, zaangażowanie w obchody uroczystości, posługi domowe, wyroby, prace w ogrodzie itp. w celu ich obyczajowego kształcenia/społecznego wychowania.

<sup>616</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 197.

- „1. Zabawy – samodzielność dzieci.
2. Zbudowania – zasuwanie się warstwy kobiecej w dziecięcą.
3. Zatrudnienia – jako najdalsze wkraczają w obręb dziecięcy nieco tylko. Stąd charakter prac dziecięcych więcej jeszcze kobiecy niż męski – więcej jest zajęć dla dziewcząt niż dla chłopców. Charakter w zatrudnieniach rolniczy, a nie rzemieślniczy – dziewczęta odpowiednie niż chłopcy”<sup>617</sup>.

Doceniając wartość i znaczenie wczesnego rozwoju i wychowania człowieka Bojanowski opisał bardzo szczegółowo zarówno proces rozwoju, jak i właściwą jego organizację. Wskazał na kolejność stopniowego przechodzenia od ćwiczeń zwinności w chodzie i bieganiu, następnie ćwiczeń zręczności rąk, a potem ćwiczenia wszystkich części ciała, jako połączenie poprzednich ćwiczeń nóg i rąk. Ćwiczenia wzroku dziecięcego rozpoczynane od rozróżniania kolorów, a potem kształtów, doskonalenie słuchu, a na koniec rozwijanie zmysłu „czucia, czyli dotykania, który jest nie tylko biernym przewodnikiem wrażeń, jak poprzedni zmysł wzroku i słuchu, ale także zmysłem czynnym, bezpośrednim, za pomocą którego odbywa się fizyczne na zewnątrz działanie człowieka”<sup>618</sup>. Podchodzenie z szacunkiem do podstawowych potrzeb ciała ludzkiego: odżywianie, higiena, zdrowy rozwój fizyczny i sprawność ciała jest budowaniem płaszczyzny sprzyjającej rozwojowi w wyższym wymiarze – umysłowym i duchowym człowieka. poszukiwanie prawdy – wiedzy, dobra i piękna. Na nich może rozwijać twórcze działanie, pomnażające wytwory kultury i sztuki, zdolność do miłości, pracy, poświęceń i wyrzeczeń – dla innego człowieka i dla ważnych idei. Stąd konieczna jest troska o harmonijny rozwój człowieka od najmłodszych lat i jego kształtowanie:

- 1) fizyczne zewnętrzne (ciało, świat, natura),
- 2) moralne wewnętrzne (duch, Bóg, serce),
- 3) obyczajowe społeczne (życie, stosunki).

Kształcenie w tych trzech obszarach rozumiane tu jako kształtowanie sprawności fizycznej, wiedzy, postaw i umiejętności poprzez ćwiczenia, nauczanie, wychowanie i działania praktyczne mające na celu wprowadzić wiedzę i umiejętności w czyn, wymaga doboru i zastosowania właściwych środków<sup>619</sup>.

W pedagogii integralnego rozwoju i wczesnej edukacji należy uwzględnić to, że dziecko z czasem przechodzi na dalszy etap, a na bazie zdobywanych sprawności wejdzie w proces samowychowania i autoformacji. Potrzebuje zatem optymalnego wsparcia w tym wczesnym etapie i odpowiedzialnie dobieranych metod i środków, bo „twórczość dzieci podsycana właściwymi żywiołami będzie nadal czynną, a to wyrabianie sobie coraz nowych igraszek pod wpływem

<sup>617</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 114.

<sup>618</sup> Tamże, s. 190.

<sup>619</sup> Zob. tamże, s. 190–191.



harmonijnego działania na nich środków wyborowych i coraz czystszych wpływów będzie nie tylko ważnym rozwijaniem się ich z samych siebie, ale nadto pomnażać się będzie skład przerobionych już w duchu dziecięcym środków, które coraz skuteczniej przelewać się będą na upłodnienie przyszłych pokoleń dziecięcych. Środki dziś rzucone mają być nasieniem, które same z siebie rozwijać i zakwitać mają”<sup>620</sup>.

Pełny rozwój osoby dokonujący się w całożyciowym procesie na bazie i jednocześnie z usprawnieniem ciała, zmysłów i umysłu poprzez wychowanie moralne, które polega na oddziaływaniu na osobowość wychowanka, aby umiał on odróżniać dobro od zła, wybierając dobro, a odrzucając zło. Związane jest ono także z przyjęciem i zaakceptowaniem określonych norm postępowania<sup>621</sup>. Zaś F. Bednarski przestrzega, wskazując, iż wychowanie moralne „wychowanie to przede wszystkim usprawnianie ludzi w postępowaniu zgodnym z wymaganiami natury ludzkiej, a więc zdrowego rozumu, jako czynnika, który ją gatunkowo wyróżnia. Nie ma zaś rozumności bez celowości postępowania, która wymaga podporządkowania środków działania celom bezpośrednim i nadrzędnym oraz podporządkowania wszystkich tych celów prawdziwemu celowi ostatecznemu życia ludzkiego. Moralność więc według św. Tomasza to zgodność postępowania ludzkiego z tym bezwzględnie ostatecznym celem życia przez wytrwałe doskonalenie go sprawnościami moralnymi czyli cnotami. Niestety w naszych czasach niewiele się mówi tak w szkołach, jak i w środkach przekazu społecznego o tym celu ostatecznym, o drodze do niego i środkach niezbędnych do jego osiągnięcia, a wskutek tego zwłaszcza współczesna młodzież w praktyce trzyma się zasady, by „użyć świata, póki służą lata”, a to grozi demoralizacją narodu i groźnymi jej następstwami czy wręcz katastrofą narodu”<sup>622</sup>.

Wobec takich konsekwencji wciąż aktualne pozostają wskazania Bojanowskiego dotyczące znaczenia integralności pedagogii w kształtowaniu moralnym dzieci poprzez odpowiednio dobrane środki, które nazywa zbudowaniami. Z przekonaniem stwierdza, iż „w ochronie powinny dzieci pierwiej się nauczyć żyć, niż czytać, pisać. Zatem ważniejsze okoliczności życia, które już i w wieku dziecięcym nie miały wpływ moralny wywierać są zdolne, podkreślać należy uroczystymi znamionami. (...) wszelkie zdarzenia i okoliczności podobne nie tylko za wątek do moralnego pouczenia bierzemy, ale nadto stawiamy je w poczet uroczystych obrządków, jakimi przodkowie nasi i lud nasz dotychczas wszelkie ważniejsze chwile rodzinnego życia święci. Zwyczaj takowe, silnie na wyobraźnię dziecięcą bijące, podnoszą nierównie wyżej wartość moralną

<sup>620</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 166.

<sup>621</sup> Zob. S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, Kraków 2004, s. 12.

<sup>622</sup> F.W. Bednarski, *Przydatność etyki św. Tomasza...*, s. 227–228.

tychże okoliczności życia i zewnętrzną formę obrzędkową, wypowiadają jak najdostępniej ich głębsze znaczenie wewnętrzne”<sup>623</sup>.

Budowanie fundamentu życia i integralnego rozwoju osoby we wczesnej edukacji, zgodnie z koncepcją Bojanowskiego, realizowane jest w tej perspektywie, że dzięki usprawnionemu działaniu przez cnoty może osiągnąć pełnię doskonałości przez dotarcie do Najwyższego Dobra, Prawdy i Piękna<sup>624</sup>. Dążenie do tego celu powinno dokonywać się „w praktyce codziennego postępowania ludzkiego i w urabianiu prawdziwie chrześcijańskiego charakteru tak w poszczególnych wiernych, jak i w społecznościach oraz narodach”<sup>625</sup>.

Wykorzystanie w tym celu bogatej obrzędowości, skarbów polskiej literatury i kultury ludowej, pieśni, przysłów, opowiadań ludowych, zawierających także wiele treści katechetycznych. „Dotyczą one całego spektrum zagadnień, które można ułożyć w krótko ujęte przedstawienie doktryny wiary i obyczajów, używane w katechezie. Aktualność propozycji bł. Edmunda przejawia się również w tym, że we współczesnym świecie, mimo kryzysu religii instytucjonalnych, obserwujemy jednocześnie zwiększony głód duchowości. Do jej źródeł może nam pomóc dotrzeć wspaniałość i głębia sztuki religijnej – towarzyszącej przez wieki ludzkiej modlitwie i wtajemniczającej w misterium wiary”<sup>626</sup>.

Tak realizowane wychowanie zarówno w zajęciach z dziećmi, jak i we wspólnych uroczystościach i wydarzeniach, wpisanych w harmonię łączonych treści, w wymiarze odniesienia do natury, religii i historii, służy budowaniu szlachetnych postaw chrześcijańskich i obywatelskich. „Moralność chrześcijańska głosi zasady ewangeliczne naśladowania życia Jezusa i upodabniania się do Niego, wskazuje na gotowość do miłości i ofiary wobec wszystkich, a szczególnie tych najbardziej potrzebujących. Założenia wychowawcze mają przede wszystkim na uwadze rozwijanie ducha Chrystusowego oznaczające dążenie do dobra z jednoczesnym unikaniem zła, oraz aktywność apostołską wraz z miłosierdziem i współczuciem. Te idee wychowawcze mają na celu przeobrażenie człowieka z naturalnego nastawienia egoistycznego oraz rozwój jego najlepszych cech”<sup>627</sup>. Bojanowski polecał także, iż w tym kontekście „z estetycznego względu należy dzieci wprawiać do zgrabnego stania, siedzenia, chodzenia, do grzecznego proszenia, dziękowania, witania, zapytywania, odpowiadania”<sup>628</sup>.

<sup>623</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 401.

<sup>624</sup> Por. A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy wychowania...*, s. 22.

<sup>625</sup> F.W. Bednarski, *Przydatność etyki św. Tomasza...*, s. 230.

<sup>626</sup> A. Kiciński, *Katechizm według bł. Edmunda Bojanowskiego*, Roczniki Pedagogiczne 9(45) numer specjalny 2017, s. 77.

<sup>627</sup> A. Wysocki, *Ontologiczne podstawy edukacji religijnej w chrześcijaństwie*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(7), s. 136.

<sup>628</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 457.

Bardzo dużą rolę odgrywały tu motywowane religijnie uczynki miłosierne na rzecz innych, modlitwa za innych i różne praktyki ascetyczne podejmowane z okazji okresu Adwentu czy Wielkiego Postu, jako umartwienie. Przybierały formę obrzędową w nawiązaniu do tradycji i zwyczajów ludowych religijnych, świeckich i domowych. Służyły ich zachowaniu przez przekazywanie następnym pokoleniom, ale także rozwojowi uczynności i wrażliwości na potrzeby innych. Bojanowski, analizując dociekliwie epoki, by odkryć kierunek, w jakim ma zmierzać dalszy rozwój ludzkości oraz służący temu rozwojowi właściwy kształt wychowania, tworzył w ten sposób kontekst dla praktycznych już wskazań – wychowanie Starożytne, Średniowieczne, Instytucyjne i ludowe<sup>629</sup>. Na tej podstawie określał zasady i wyciągał wnioski: „Zadaniem pierwotnego wychowania nie jest żadna szkolna nauka, jeno nauka życia. Przedniejszą zaś częścią duchową i jedyną ochłodą ludu jest poezja, której nie tyle w jego pieśniach, powieściach – ile raczej w samymże życiu jego szukać należy”<sup>630</sup>.

Kształcenie obyczajowe realizowane w formie określonej jako zatrudnienia Bojanowski także uzasadniał doświadczeniem przeszłości, pisał: „u nas w dawnych czasach ważność podobnych zatrudnień dziecięcych ceniono i połączono nawet z wpływem moralnym”<sup>631</sup>. Oprócz wychowania przez pracę, do pracy dzieci wprowadzane były stopniowo we właściwe człowiekowi aktywności i role życiowe w taki sposób, by uczyły się nie tylko przyjmowania zadań, ale także samokontroli i odpowiedzialności. Zabawy służyły wychowaniu dzieci do pracy, której rzeczywistość, rodzaje, efekty poznawały i próbowały urzeczywistniać. Wprowadzały one dzieci w rzeczywisty świat w formie dla nich przystępnej, a granica między zabawą i pracą w działalności dziecka powoli się zacierała. Jako zatrudnienia rozumiane były także przygotowanie uroczystości, związane z trudem przygotowania ról, dekoracji, strojów, a przez to działanie dla dobra innych. Bojanowski miał świadomość oddziaływania na rozwój dzieci ich aktywnego zaangażowania w te działania. „Dzielny wpływ wywierać mogą na dzieci małe uroczystości, np. doroczny obchód założenia ochrony, powrót wiosny, przy czym mogą się odbywać igrzyska hailek, tudzież gody albo Gwiazdka. Nade wszystko zaś życzyć wypada, aby przy wyjściu dziecka z ochrony do szkoły uroczysty nań wpływ wywierać, dawać na pamiątkę książeczki, obrazki itp.”<sup>632</sup>.

Realizowana w ten sposób pedagogia była rzeczywiście twórczym działaniem na dzieci i dla nich, wymagającym z talentu wychowawczyń i dzięki formacji, relacjom osobowym i wzajemnym ubogacaniem stawała się sztuką wychowania. *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego* opracowany na podstawie jego spuścizny i wskaza-

<sup>629</sup> Zob. tamże, s. 37.

<sup>630</sup> Tamże, s. 165.

<sup>631</sup> Tamże, s. 439.

<sup>632</sup> Tamże, s. 457.

niach sprawdzonych w ponad 150-letniej praktyce wychowawczej Służebniczek realizowany jest w Polsce, Boliwii, Peru i innych krajach m.in. w Ameryce Południowej, Afryce<sup>633</sup>. Jego ewaluacja w celu dostosowania do zmieniających się wymagań związanych z reformami oświaty i doskonalenia działań wychowawczo-dydaktycznych w poszczególnych obszarach dla ich usprawnienia i lepszego zrozumienia, potwierdziła aktualność myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego. Opracowanie pedagogii stanowiłoby podstawę do jeszcze bardziej konkretnego ujęcia sposobów realizowanych treści i działań dydaktyczno-wychowawczych.

O potrzebie i konieczności takiego wychowania dziś dyskutuje się często. Jednak coraz częściej próbuje się zakwestionować zasadność tego odwiecznego zadania o wielkiej wadze zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Pojawia się pytanie: dlaczego tak się dzieje? Odpowiedź jaka nasuwa się w kontekście współczesności wydaje się prosta. Dziś w wielorakiej literaturze naukowej i poradnikowej znajdujemy różnego rodzaju recepty na wychowanie. Teoretycznie jawi się jako łatwe i wydaje, że jeśli tylko wprowadzimy w życie proponowane pomysły i przykłady osiągniemy sukces wychowawczy. Jednak w praktyce nie tylko zadanie to pozostaje jedną z największych tajemnic człowieka i bardzo trudne, ale staje się coraz trudniejszym wyzwaniem dla rodziców i wychowawców.

Pojęcie wychowania zostało sprowadzone do działania praktycznego, wyposażone w metody i środki doskonalone do granic możliwości. Takie procedury i ich metodyczna obudowa rodzi oczekiwania uzyskania szybkich efektów, stuprocentowej skuteczności i przełożenia odpowiedzialności na techników i usługodawców, jakimi postrzegani są dziś nauczyciele i wychowawcy. Ignorowanie ważności i potrzeby respektowania praw rozwoju i wychowania oraz osobowych relacji, których one wymagają, budowanych na pełnym kontekście ich wymiarów, często nie ma nic wspólnego z humanistycznym modelem badań, teorii i działań pedagogicznych.

Mimo wielokrotnie powracających w dziejach podobnych tendencji, ludzkość popada w te szkodliwe skrajności, co diagnozował Bojanowski: „wzgląd praktyczny, materialny, widoczną trzymał jeszcze przewagę nad duchowym i obyczajowym, ponieważ w epoce duchowości wyłącznie teoretycznej, z której łona instytucja ta wyrosła, trudnym się stawało odpowiednie zastosowanie środków do prostoty dziecięcej. – I lubo już sama natura młodocianego wieku wskazywała potrzebę upłodniania go fizycznym żywiołem, a mianowicie gimnastyką i naocznym nauczaniem, wszelako wybór dalszych przedmiotów

<sup>633</sup> Potwierdzają to publikacje: M. Opiela (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Wyd. KUL, Lublin 2014; A. Spyra, *Aplikacja charyzmatu i myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego przez służebniczki w niektórych środowiskach ich działalności, poza granicami Polski*, *Zeszyty Naukowe KUL* 60(2017), nr 4 (240), s. 241–257.

i naukowa ścisłość ich traktowania nosiły na sobie szkolnicze piętno swej epoki, i wszędzie zbyt naukowe żywioły uzurpacyjnie parły na Ochronę”<sup>634</sup>.

Dzisiaj podobnie ocenia się, że przestrzeń zdobywania doświadczeń dla dzieci i młodzieży jest w wysokim stopniu ograniczona do sztucznego, zawłaszczonego pedagogicznie środowiska, gdzie pobiera się naukę. Jest tam mało miejsca na własne potrzeby. Proces stawania się dorosłym, w porównaniu z przeszłością, dokonuje się w większym stopniu chaotycznie i ułomnie, a to zmienia w zasadniczy sposób stosunki między generacjami<sup>635</sup>.

To samo zauważał Bojanowski: „Im więcej ludzkość z postępem cywilizacji, oddalała się od życia natury, tym sprzeczniejsze musiało się stawać jej oddziaływanie na początkowe kształcenie wieku dziecięcego, który za każdym odradzającym się pokoleniem przechodząc na nową tę samą kolej pierwotnego rozwijania się, znachodził już w życiu starszego społeczeństwa coraz mniej odpowiednich sobie żywiołów naturalnych, a coraz bardziej ulegał wpływowi zbyt rozumowej dla siebie cywilizacji. Przeciwnie zaś, dopóki cała jeszcze ludzkość zostawała w swym przyrodzonym usposobieniu, wtedy i wiek dziecięcy odbierał stąd właściwsze dla siebie wrażenia, jednakie życie harmonijne łączyło z sobą tak młodsze jak i starsze lata, tylko że w pierwszych przejawiały się drobne związki tego, co w drugich stawało się pełniejszym i wyżej spotęgowanym żywiołem; a ten znów odwrotnie tacał się swym upładniającym wpływem na wiek dziecięcy i na jego wrodzoną pochopność czynnego wyrabiania przypadających nań wrażeń”<sup>636</sup>.

Współcześnie zwraca się uwagę, że dzieci „dorastają w środowisku konsumpcyjnym, w którym ciągle doskonalone produkty nie zaspokajają wygórowanych potrzeb, w kulturze multimedialnej, bez możliwości porozmawiania z bliskimi i drugimi o tym, co zobaczyli i przeżyli oglądając, grając” itp. Nie tylko zresztą kulturowo zagubiony jest dzisiaj młody człowiek i wielu dorosłych. Także w środowisku naturalnym, które jest niezdrowe i nieprzyjazne nastawione do ich aktywności i obecności<sup>637</sup> nie rozwija się na miarę głoszonych haseł i teorii pedagogicznych z wysoce wystandaryzowanymi programami i ich bogatą obudową.

Dauber podkreśla, że „miejsce realistycznej codzienności zajmuje nierzeczywista wiedza telewizyjna, medialna namiastki sztucznych światów, różnorodne subkultury, w których najprędzej odnajduje się własną tożsamość, jeśli przyjmie się orientację na to, co w danym momencie jest ważne dla wszystkich. Natomiast rozpowszechniający się standard życia „posiadać coraz więcej” przeczy idei edukacji w zgodzie z człowieczeństwem i z prawami natury. Można dostrzec

<sup>634</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 254.

<sup>635</sup> Por. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej...*, s. 30–31.

<sup>636</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 70.

<sup>637</sup> Por. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej...*, s. 31.

głęboko patriarchalną męską formę zdobywania i utrzymania władzy, w której panuje wiara w bezgraniczne możliwości nauki i technologii<sup>638</sup>. Na miarę XIX wieku Bojanowski zawarł to w krótkim zapisku: „Rozdział materii i ducha w cywilizacji nowoczesnej. Stąd bolesne konanie. Pauperyzm. Ochrony<sup>639</sup>”.

Rozpatrywany obecnie w kontekście troski o dziecko i dzieciństwo problem krzywdzenia dzieci przedstawiany jest jako jeden z „gorących” tematów naukowych i społecznych, ale także politycznych. Na podstawie kilkudziesięcioletnich badań nad tym zjawiskiem, zbudowano rozległą wiedzę o formach jego występowania, uwarunkowaniach oraz ich konsekwencjach. W jej świetle szczególnie powszechną jego formą okazuje się przemoc, jakiej dzieci doświadczają w rodzinie, gdzie dziecku krzywdzonemu najtrudniej jest pomóc. Mimo, iż problem przemocy wobec dzieci określa się jako niezwykle znaczący i pilny, wymagający natychmiastowych działań, zdecydowanych rozwiązań i intensyfikacji działań na rzecz ochrony dzieci przed krzywdzeniem, problem narasta i przejawia ogrom krzywd oraz różnorodność zakresów i form przemocy. P.S. Pinheiro w 2006 r., w swym raporcie, pisał: „Dzieci mają już dość mówienia, iż są przyszością, one chcą cieszyć się swoim dzieciństwem wolnym od przemocy teraz!”<sup>640</sup>. Tylko, jakby na przekór wszelkim teoriom i działaniom, którymi usiłuje się zdyscyplinować rodziców i wychowawców, bardziej przerażające są raporty o wzrastającej przemocy ze strony dzieci<sup>641</sup>.

<sup>638</sup> Por. tamże, s. 32–33.

<sup>639</sup> M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne...*, s. 68.

<sup>640</sup> Por. E. Jarosz, *Wstęp*, Chowanna, T. 1 (34), WUŚ, Katowice 2010, s. 5–7.

<sup>641</sup> Raport o działaniach Policji w zakresie zapobiegania przestępczości oraz zjawiskom patologii społecznej w 2007 roku, Warszawa 2008; Odpowiedź podsekretarza stanu w MEN na interpelację nr 9170 w sprawie zjawiska agresji wśród dzieci występującego w szkołach publicznych, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/45BA8A10>.

## ZAKOŃCZENIE

Temat ochrony osoby i rodziny przez wspieranie integralnego rozwoju i edukacji pozostaje wciąż otwarty i nie tylko bardzo ważny, ale także pilny do realizacji. Ujęcie go w odniesieniu do pedagogii integralnego rozwoju i wczesnej edukacji według koncepcji Edmunda Bojanowskiego nie zostało wyczerpane, a wobec zagrożeń i wyzwań cywilizacyjnych ukazywanie jego podstaw teoretycznych, a także praktycznych rozwiązań jest wielką potrzebą. Odpowiedź na te problemy wymaga rzetelnej wiedzy dotyczącej współczesnych wyzwań cywilizacyjnych, które będą właściwie rozpoznane, interpretowane i rozumiane zarówno w wymiarze szans, jak i zagrożeń z nich płynących. Nie chodzi bowiem o żadne skrajne podejścia, przewrażliwienie, czy budzenie lęku, lecz o właściwe rozeznanie, by wybierać dobro, a unikać tego, co godzi zarówno w integralny rozwój osoby, jak i dobro rodziny, a przez to każdej społeczności, w której żyje.

Istnieje potrzeba dalszych refleksji interdyscyplinarnych i debat mających na celu usprawnienie osoby i szukanie sposobów jej 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. Na podstawie zarysowanego w publikacji kontekstu uwarunkowań i bogatego, a nieopracowanego jeszcze w wymiarze pedagogii, materiału źródłowego, w dalszym projekcie badawczym należy opracować pedagogię edukacji przedszkolnej w koncepcji E. Bojanowskiego. Jej zakres i specyfikę określił następująco:

„Pierwotnemu wychowaniu dziecięcemu właściwe żywioły obejmować winny stronę fizycznego, moralnego i społecznego kształcenia, które wszakże na niniejszym poziomie dziecięcego stanowiska przybrać mogą tylko skromny charakter zabaw (ku gimnastycznemu ćwiczeniu ich ciała i umysłu), zbudowań

(ku napawaniu ich mlekiem duchowym) i zatrudnień (ku sposobieniu ich do pracy, nauki i życia społecznego). Ale ponieważ przystawa wiek dziecięcy w swym naturalnym stanie, jedynie tylko na stanowisku zabaw samodzielnie się rozwija, przeto też tylko pierwszy ten stopień nadobnego w zabawie kształcenia jest tu na swym właściwym, normalnym stanowisku, a dwa następne stopnie – zbudowań moralnych i zatrudnień praktycznych – są jakoby dopiero odbłaskiem przyszlých sfer, w które wiek dziecięcy jeszcze nie wkroczył, a które z oddalenia swego odbijać się już winny w obecnym stanowisku jego”<sup>642</sup>.

Z uwagi na możliwości rozwojowe dziecka oraz stale oddziałujące na nie uwarunkowania życia społecznego, ulegającego ciągłym, dynamicznym przeobrażeniom i powodującym poczucie braku stabilności, bezpieczeństwa, przynależności, wychowanie religijne, moralne i patriotyczne powinno rozpoczynać się od najwcześniejszych lat. Umiejętne przechodzenie od większej koncentracji na zaspokajaniu potrzeb u młodszych dzieci do ukazywania wartości, wdrażania do postępowania i życia zgodnie z nimi w konkretnych sytuacjach jest nie tylko rozwijaniem nawyków i umiejętności potrzebnych w życiu, ale także prowadzeniem do dojrzałości emocjonalnej. Ochrona osoby i rodziny wobec wyzwań cywilizacyjnych w koncepcji pedagogii integralnego rozwoju i edukacji Edmunda Bojanowskiego znajdzie wtedy realne podstawy do realizacji. Oczywiście będzie stanowić propozycję do wyboru dla rodziców, którzy zgodnie z przysługującym im prawem, decydują i wybierają profil edukacji dziecka.

Antropologiczne i metafizyczne podstawy pedagogii integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego, przedstawione w niniejszej publikacji, stanowią punkt wyjścia dla projektowania i realizacji działań na rzecz ochrony osoby i rodziny przez edukację. Tak sformułowane odpowiedzi na pytania: kogo? kto? dlaczego? w jakim celu wychowuje? pozwala odpowiedzieć na pytanie: jak wychowywać?

Konsekwencja w zastosowaniu ich w praktyce jest bardzo ważna, o czym przekonuje św. Tomasz w ostrzeżeniu, że mały błąd popełniony na początku staje się wielkim na końcu<sup>643</sup>. Podkreśla się więc, że „w teoriach wychowawczych, ale także i samej praktyce wychowawczej – tym „małym błędem” jest błędne rozumienie człowieka, czyli tzw. błąd antropologiczny, który skutkuje wielkimi błędami w wychowaniu człowieka. Wychowanie zaś przedszkolne jest jakby zakładaniem fundamentu, na którym będzie budowany gmach ludzkiego osobowego życia”<sup>644</sup>. Unikając w ten sposób błędu antropologicznego i zachowując wierność przyjętym założeniom, możemy świadomie poznawać, interpretować i wybierać takie rozwiązania we wszystkich wymiarach praktyki pedagogicznej,

<sup>642</sup> E. Gigilewicz, M.L. Opiela (red.), *Prace, szkice...*, t. I, s. 324–325.

<sup>643</sup> Zob. M.A. Krąpiec, *Byt i istota. Św. Tomasz De ente et essentia, przekład i komentarz, Dzieła XI*, RW KUL, Lublin 1994, s. 9.

<sup>644</sup> A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy...*, s. 12.



by służyły pełnemu rozwojowi osobowemu adresatów. Poza tym, w omawianej koncepcji, działanie według normy personalistycznej, jako naczelnej zasady etycznej, pozwala na kształtowanie dojrzałej osoby, która staje się zdolna do budowania więzi opartych na miłości i odpowiedzialności oraz do uczynienia bezinteresownego daru z siebie. Tak rozumiana i realizowana pedagogia stanowi fundament budowania „cywilizacji miłości”. Uwzględnienie wymiaru religii prowadzi do postawienia nad zasadą użyteczności przykazania miłości, które nadaje sens, wartość i trwałość relacjom osobowym<sup>645</sup>.

W opracowaniu i realizacji pedagogii wczesnej edukacji w koncepcji E. Bojanowskiego współcześnie na zasadzie jej kontynuacji i aktualizacji należy wykorzystać wskazania J. Woronieckiego zawarte w katolickiej etyce wychowawczej. O spójności tych ujęć przekonują przyjęte założenia: „Zagadnienie wychowania jest przeto jednym z istotnych zagadnień etyki i probierzem jej wartości; tylko ta etyka jest dobra i prawdziwa, która oprócz dobrych zasad postępowania umie wskazać środki do przejęcia się nimi na stałe, która uczy nie tylko o czynach dobrych i złych, ale i o stałych do nich usposobieniach, cnotach i wadach; o pierwszych, jak je zdobywać i utrzymywać, o drugich, jak ich unikać i od nich się uwalniać”<sup>646</sup>. Także wskazania Woronieckiego na obszary wychowania odniesione do zjawiska potencjalności osoby: „Wychowanie zwraca się w pierwszej linii do władz pożądanecznych, tj. do woli i do uczuć, im to właśnie ma nadać te różne wewnętrzne sprawności do czynu, które nazywamy cnotami. Zajmuje się także ono i działalnością rozumu, ale nie jego funkcjami czysto poznawczymi, lecz tymi, za pomocą których kieruje on uczynkami i które z tej racji są ściśle związane z działalnością władz pożądanecznych woli i uczuć”<sup>647</sup>. Zakłada przy tym absolutną konieczność harmonijnego współdziałania wychowania z wykształceniem, wyróżniając pedagogikę i dydaktykę.

Wychowanie ma nadać woli i uczuciom różne wewnętrzne sprawności do czynu, które nazywamy cnotami. „Zadaniem przeto wychowania nie jest wyrobić wzrok i słuch lub wzbogacić wyobraźnię i pamięć, ale nauczyć panować nad nimi i związanymi z nimi podnietami, tak iżby nie one nami rządziły i popychały nas, gdzie zechcą, ale abyśmy je mieli całkowicie w ręku i mogli się nimi posługiwać do celów, wskazanych przez rozum. Wykształcenie, przeciwnie, zajmuje się w pierwszym rzędzie wyrobieniem władz poznawczych: zmysłów, pamięci, wyobraźni i rozumu, a mianowicie jego funkcji poznawczych. Winno ono dać nie tylko pewien zapas wiadomości, ale i sprawność w używaniu tych władz”<sup>648</sup>. Wszystkie te wskazania wymagają odpowiedniego zastosowania z wykorzystaniem ich w dobrze rozpoznanych potrzebach i możliwościach

<sup>645</sup> Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 41–45.

<sup>646</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 329.

<sup>647</sup> Tamże, s. 344.

<sup>648</sup> Tamże, s. 345.

rozwojowych osoby oraz uwarunkowań zewnętrznych stanowiących szanse i zagrożenia dla osiągnięcia celu.

Rzeczywistość tak rozumianego całościowego procesu integralnego wychowania i kształcenia wpisujemy w szersze ujęcie wspomagania osoby w jej integralnym rozwoju określone pojęciem edukacji. W celu konsekwentnej realizacji celu ochrony osoby przez edukację, należy na bazie odpowiedzi na powyższe pytania postawić kolejne: jak organizować i realizować proces edukacji? Tu bardzo ważne jest na jakim etapie życia osoby podejmowane są te działania edukacyjne, by realizować cel integralnego rozwoju osoby oraz cele pośrednie kolejnych etapów jej edukacji. Zatem należy postawić dalsze już bardziej szczegółowe pytania: W jakim wieku są adresaci? Jakie są ich możliwości i potrzeby rozwojowe? Jakie metody i formy działań wybrać? Jakie środki zastosować?

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. Dlatego w opracowaniu pedagogii integralnego rozwoju i wczesnej edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego podstawę stanowić powinna katolicka etyka wychowawcza i w odniesieniu do aretologii, szczególnie w ujęciu J. Woronieckiego i F. Bednarskiego oraz realizmu filozoficznego, metafizyki i etyki wychowawczej wypracowanej w Lubelskiej Szkole Filozoficznej.

Publikacja niniejsza stanowi także ważny dla refleksji nad edukacją punkt wyjścia, jakim jest wczesne wychowanie dziecka i rozumienie jego ważności oraz znaczenia najdrobniejszych jego szczegółów dla integralnego rozwoju osoby. Rozumienie niezastąpionej roli rodziny jako naturalnego środowiska życia i wychowania oraz wzoru dla wszystkich instytucjonalnych form edukacji jest kolejnym ważnym elementem. Zwyczaje i obyczaje stanowiące wyraz życia społeczności lokalnej, będącej częścią wspólnoty narodowej oraz ich pielęgnowanie prowadzące do przekazu tradycji i urzeczywistniania wartości, dopełnia całościowe podejście do edukacji osoby od najwcześniejszych chwil życia aż po jego spełnienie.

## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków 2003.
- Baer M., *Od „kłopotliwych związków” do „wspólnoty krytyków”?* *Antropologia i studia genderowe/queerowe we współczesnej Polsce*, Zeszyty Etnologii Wrocławskiej 2016, nr 1 (24), s. 37–52.
- Bagrowicz J., *Wychowawcza opieka nad dzieckiem w tradycji biblijnej*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, s. 28–40.
- Bahyrycz-Kroczyńska W., *Postępowe i cywilizacyjne uwarunkowanie współczesnej edukacji*, w: <http://docplayer.pl/10898025-Postepowe-i-cywilizacyjne-uwarunkowanie-wspolczesnej-edukacji.html> (dostęp: 12.09.2018).
- Barciński Z., *Edukacja seksualna według gender*, Wyd. Natan, Lublin 2014.
- Bednarski F.W., *Przydatność etyki św. Tomasza z Akwinu w wychowaniu młodzieży i dorosłych w naszych czasach*, *Studia Philosophiae Christianae* 31/1(1995), s. 226–230.
- Benedykt XVI, *Caritas in Veritate*, Watykan 2009.
- Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Wyd. WAM, Kraków 2009.
- Bojanowski E., *Dziennik*, t. I–IV, Objąśnił, skomentował i wstępem poprzedził L. Smółka, Wrocław 2009.
- Brühlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, Impuls, Kraków 1993.
- Brühlmeier A., *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki*, Impuls, Kraków 2011.
- Brzeziński A., *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim Fundatorze Zgromadzenia Służebniczek BDNP*, Poznań 1872.
- Brzuzy W., *W obronie cywilizacji łacińskiej (zachodniej)*, *Studia Ełckie* 17/2 (2015), s. 149–157.
- Cęcelek G., *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*, *Mazowieckie Studia Humanistyczne*, nr 1/2 (2005), s. 239–249.
- Chodubski A., *Zagrożenia cywilizacyjne współczesnego świata*, *Przegląd Naukowo-Metodyczny „Edukacja dla Bezpieczeństwa”* 2014/7, 3(24), s. 331–349.

- Chodubski A., *Jednostka a przemiany cywilizacyjne w perspektywie XXI wieku*, Civitas Hominibus nr 10/2015, s. 17–28.
- Cichosz W., *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, w: W. Deptuła i W. Dyk (red.), *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia*, Wyd. Naukowe USz, Szczecin 1999, s. 119–143.
- Cichosz W., *Chrześcijańskie porządkowanie kultury w świetle wiary i rozumu*, w: T. Sikorski, ks. A. Dymmer (red.), *Kultura chrześcijańska w zjednoczonej Europie*, Szczecin 2007, s. 24–29.
- Cieszkowski A., *O ochronach wiejskich*, Poznań 1849.
- Czachorowski M., *Rodzina a państwo w wychowaniu dziecka*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.) *Katolickie wychowanie dziecka*, Wyd. KUL, Lublin 2016, s. 67–75.
- Czekalski R. (red.), *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001.
- Dancak P., *Mysł Jana Pawła II w kontekście paidei*, Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie 2007, nr 11, s. 73–90.
- Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, Kraków 2001.
- Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1983.
- Furmanek W., *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, vol. XXVI, 1–2, Lublin 2013, s. 11–34.
- Gabryl F., *Polska filozofia religijna w XIX wieku*, t. 2, Warszawa 1914.
- Gajdziszewska-Dudek P., Stańczyk J., *Rodzina a media. O sile wpływu współczesnych mass mediów na przekształcenia roli i funkcji rodziny*, Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ, Nauki Społeczne, Nr 10 (1/2015), s. 137–148.
- Gerlach R., *Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych*, Przegląd Pedagogiczny, nr 2/2014, s. 11–19.
- Gigilewicz E., Opiela M.L. (red.), *Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego. Inedita*, t. I–II, Prace Instytutu Leksykografii KUL 4, Lublin 2016.
- Gizowski M., *Społeczno-polityczny kontekst przemiany modelu rodziny na przestrzeni dziejów świata zachodniego w epokach starożytności, feudalizmu i kapitalizmu*, Roczniki Teologiczne, 2007, t. LIV, z. 10, s. 303–317.
- Gizowski M., *Wybrane problemy teorii kształcenia. Szkice pedagogiczne*, NOND, Szczecin 2012.
- Gizowski M., *Współczesna myśl filozoficzno-pedagogiczna w aspekcie wyzwań edukacyjnych. Koncepcje – nurty – problemy*, Koszalin 2013.
- Gizowski M., *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*, Koszalin 2015.
- Gnitecki J., *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 210–218.
- Gogacz M., *Uwagi do tematu wartości*, Studia Philosophiae Christianae 17/1 1981, s. 200–209.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Wyd. ATK, Warszawa 1987.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, ATK, Warszawa 1985.
- Gogacz M., *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Pallottinum, Warszawa 1991.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.

- Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Wyd. Navo, Warszawa 1995.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Grabowski H., *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Kraków 2000.
- Graca T., Łażewska D. (red.), *Edukacja humanistyczna w kontekście technicyzacji w XXI wieku. W poszukiwaniu pedagogicznej równowagi*, Wyd. WSGE im. Alcide De Gasperi, Józefów 2017.
- Griese H.M., *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*, w: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001, s. 37–38.
- Grocholewski Z., *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, red. M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk, Lublin 2009, s. 17–37.
- Grocholewski Z., *Miłość w służbie prawdziwych wartości w myśli i pracy pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, *Roczniki Pedagogiczne* 9(45) numer specjalny 2017, s. 11–21.
- Gryzenia K., *Filozoficzne uzasadnienie powinności rozwoju osoby*, *Seminare* 28/2010, s. 73–86.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, Pallotinum, Poznań 1995.
- Jan Paweł II, *List do rodzin*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1994.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio (O relacjach między wiarą a rozumem)*, Rzym 1998.
- Jan Paweł II, *List apostołski „Juvenus patris” w 100 rocznicę śmierci św. Jana Bosko*, Rzym, 31.01.1988, w: S. Urbański (red.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999)*, Warszawa 2000, s. 301–325.
- Jaroszyński P., *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz (red.), *Filozofia i edukacja*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 13–15.
- Jasionek S., *Wychowanie moralne*, Kraków 2004.
- Jasionek S., *Wychować człowieka*, Kraków 2007.
- Jasnos A., *Motywacje i oczekiwania uczestników spotkań dla rodziców „małe kroki w Wielkiej Sprawie” – analiza wyników badań*, w: M.L. Opiela, K. Braun (red.), *W kręgu integralnego wychowania. Refleksja teologiczno-pedagogiczna*, Wyd. Werset, Lublin 2017, s. 113–125.
- Kahn Ch.H., *Język i ontologia*. Tłum. B. Żukowski, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Kiciński A., *Katechizm według bł. Edmunda Bojanowskiego*, *Roczniki Pedagogiczne* 9(45) numer specjalny 2017, s. 67–81.
- Kiereś B., *O personalizm w pedagogice*, Fundacja Servire Veritati IEN, Lublin 2009.
- Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, PTTA i Wyd. KUL, Lublin 2015.
- Klag W., *Cywilizacja łacińska w myśli Feliksa Konecznego*, *Racjonalia* nr 4/2014, s. 66–92.
- Kociuba M., *Tożsamość kulturowa cywilizacji europejskiej. O potrzebie aksjologicznej metanoi*, Lublin 2002.
- Koneczny F., *Chrześcijaństwo wobec ustroju życia zbiorowego*, *Ateneum Kapłańskie* 18/30 (1932), s. 131–147.

- Koneczny F., *O wielości cywilizacji*, Oficyna Wydawnicza Capital, Kraków 2005.
- Kongregacja do spraw wychowania katolickiego, *Wytuczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, Watykan 1983.
- Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1853–1871*, t. I–II, Objąsnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził Leonard Smółka, Wrocław 2001.
- Kostkiewicz J., *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, Kraków 2011, s. 13–29.
- Kostrzewa S., Drapińska T., Zawadzcy M. i P., *Brońmy dzieci i młodzież przed demoralizacją!*, Wyd. „Myślę Ojczyzna”, Warszawa 2014.
- Kowalczyk S., *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek – społeczność – wartość*, Lublin 1995.
- Krasnodębski M., *Dusza i ciało. Zagadnienie zjednoczenia duszy i ciała w wybranych tekstach Tomasa z Akwinu oraz w filozofii tomistycznej*, Navo, Warszawa 2004.
- Krasnodębski M., *O realistyczną filozofię wychowania. Idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, *Studia Philosophiae Christianae UKSW* 42(2006)2, s. 45–64.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2008.
- Krasnodębski M., *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego*, *Studia Ełckie* 11/2009, s. 29–58.
- Krasnodębski M., *Integralna antropologia wychowania. Filozofia wychowująca tomizmu konsekwentnego*, Białystok 2013.
- Krasnodębski M., *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, *Rocznik Tomistyczny* 3/2014, s. 45–59.
- Krasnodębski M., *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie, Głogów 2018.
- Krąpiec M.A., *Filozofia bytu a zagadnienie wartości*, *Znak* 17(1965) nr 9, s. 424–433.
- Krąpiec M.A., *Byt i istota. Św. Tomasa De ente et essentia, przekład i komentarz, Dzieła XI*, RW KUL, Lublin 1994.
- Krąpiec M.A., *Antropologia filozoficzna*, w: Maryniarczyk A. (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, PTTA, Lublin 2000, s. 251–257.
- Krąpiec M.A., *Człowiek podmiotem wychowania*, w: *Filozofia i edukacja*, red. P. Jarczyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2005, s. 11–13.
- Krąpiec A., *Człowiek jako osoba ludzka*, Lublin 2005.
- Krąpiec M.A., *Kultura*, w: Maryniarczyk A. (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, PTTA, Lublin 2005, s. 132.
- Krąpiec M.A., *Wartość*, w: Maryniarczyk A. (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, PTTA, Lublin 2008, s. 704–708.
- Krąpiec M., *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 2009.
- Krztoń W., *Tożsamość cywilizacji źródłem zagrożeń bezpieczeństwa w świecie współczesnym*, *Zeszyty Naukowe WSZiA w Warszawie*, t. 15, z. 1(38) 2017, s. 60–73.
- Kukołowicz T., *Nowe koncepcje wychowania*, *Chrześcijanin w Świecie* nr 4/195/1993, s. 51–56.
- Kukołowicz T., *Pedagogika a teoria wychowania*, w: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 71–75.
- Kunowski S., *Autokreacja*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. I, Lublin 1985, s. 1158.

- Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Karków Impuls 2003.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2005.
- Kupiec Ł., *Perspektywy edukacji rodzajowej. Od (polityki) tożsamości do (teorii) queer*, *Kultura i Edukacja* 2012, nr 2 (88), s. 187–210.
- Kuriański M., *Feliksa Konecznego (1862–1949) charakterystyka siedmiu cywilizacji*, *Perspectiva Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne Rok X 2011 Nr 1 (18)*, s. 104–130.
- Kwiatowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2009.
- Leon XIII, Encyklika *Sapientiae christianae* o obowiązkach chrześcijan jako obywateli, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, Kraków 2009, s. 41–43.
- Leon XIII, Encyklika *Aeternipatris*, 4 sierpnia 1879 r., w: *Breviarium fidei. Wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2007, s. 273–276.
- Linde S., *Słownik języka polskiego*, t. II, cz. 1, Lwów 1809.
- Lisica J., *Dynamizm aretologicznego ukierunkowania wychowania moralnego w świetle cnoty cierpliwości hypomone*, *Studia Humanistica Gedanensia* 2014, t. 3, s. 45–64.
- Łobacz M., *Znaczenie wychowania integralnego w przeciwdziałaniu współczesnym zagrożeniom duchowym dzieci i młodzieży*, w: M. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Wyd. KUL, Lublin 2014, s. 111–133.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2006.
- Maritain J., *Dynamika wychowania*, *Znak*, nr 9 (436)/1991, s. 28–39.
- Markiewicz E., Skawina I., *Personalistyczne podejście w wychowaniu rodzinnym na tle aktualnych systemów edukacyjnych*, *Pedagogika Rodziny* 4/4 (2014), s. 77–87.
- Maryniarczyk A., *Osoba a wielokulturowość*, *Człowiek w Kulturze* 24/2014, s. 17–25.
- Maryniarczyk A., *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.) *Katolickie wychowanie dziecka*, Wyd. KUL, Lublin 2016, s. 11–23.
- Melosik Z., *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii praktyki*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001, s. 22–29.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
- Mołęda-Zdziech M., *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia społecznego*, Difin, Warszawa 2013.
- Multimedialna encyklopedia powszechna PWN*, Edycja 2010.
- Niewęglowski J., *Zarys wychowania chrześcijańskiego*, *Seminare*, nr 26, 2009, s. 265–277.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Toruń 2010, s. 13–35.
- Obolevitch T., *Związek natury, religii i historii w koncepcji filozoficzno-pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: S. Wilk i in. (red.), *Drogowskazy wychowania*, Lublin 2012, s. 327–338.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa 1998.

- Olbrycht K. (red.) *Edukacja aksjologiczna. t. I. Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*, Wyd. UŚ, Katowice 1994.
- Opiela M.L. (red.), *Aktualność koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSi. BDNP, Dębica 2011.
- Opiela M., *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Zgromadzenie SSi. BDNP, Dębica 2011.
- Opiela M., *Pedagogia bł. Edmunda Bojanowskiego realizowana przez Siostry Służebniczek NMP (Na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP)*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*, Impuls, Kraków 2012, s. 445–497.
- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Wyd. KUL, Lublin 2013.
- Opiela M. (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Wyd. KUL, Lublin 2014.
- Opiela M., *Zespoleńcie idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną dla rozwoju rodzimej koncepcji wczesnej edukacji*, Polska Myśl Pedagogiczna, 2015 t. I, nr 1, s. 141–158.
- Opiela M., Kaput M., Piekarczyk E., Kornobis A., Zymróż Z., Chudzik S., *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSi. BDNP, Dębica 2008; II wyd. poprawione, Dębica 2015.
- Opiela M., *Rodzina wzorem i ochroną wspólnoty narodu i ludzkości*, w: A. Rynio, K. Braun, M. Jeziorański, I. Szewczak (red.), *Obudzić (nie)odkryty potencjał rodziny*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2015, s. 289–308.
- Opiela M., *Znamiona realizmu w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego oraz w podstawach procesu jej zmian adaptacyjnych i zachowania tożsamości*, Polska Myśl Pedagogiczna, 2016 t. 2, nr 2, s. 199–214.
- Opiela M.L. (red.), *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, Wyd. Episteme, Lublin 2016.
- Opiela M.L., *Aktualność myśli pedagogicznej i dzieła Edmunda Bojanowskiego*, Zeszyty Naukowe KUL 60(2017), nr 4 (240), s. 227–239.
- Ożóg T., *J. Maritain – przedstawiciel personalizmu w wychowaniu*, w: Kukołowicz T. (red.), *Teoria wychowania*, Stalowa Wola 1996, s. 119–135.
- Pankowska K., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013.
- Papieska Rada Iustitia Et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Kielce 2005.
- Papież Jan Paweł II w siedzibie ONZ. Nowy Jork 5 października 1995 r.*, „L'Osservatore Romano” (pol.) 1995, nr 11–12.
- Paszkiwicz A., *Straszycielki z Monster High – czym bawią się nasze dzieci*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze nr 2, 2014, s. 38–42.
- Pawlak Z., *Filozoficzne aspekty ideologii gender*, Studia Włocławskie 16(2014), s. 229–244.
- Pius XI, *Divini illius Magistri*, Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, w: J. Poniewierski (red.), *Służycь wzrastaniu w prawdzie i miłości*, Kraków 2009, s. 44–75.
- Polakowska-Kujawa J. (red.), *Socjologia ogólna*, Warszawa 1999.
- Przyjaciel Ludu*, nr 4, R. XIV, 23.01.1847 r.



- Pujer K., (red.), *Współczesna rodzina. Szanse – Zagrożenia – Kierunki przemian*, Exante, Wrocław 2016.
- Reguła Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Boga–Rodzicy–Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, Drukiem N. Kamińskiego i Spółki. Nakładem E. Bojanowskiego, Poznań 1867.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1988.
- Rusiecki M., *Pedagogia w służbie wiary*, Kieleckie Studia Teologiczne 11 (2012), s. 161–191.
- Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, Warszawa 1843.
- Schoenebeck H. von, *Wsparcie zamiast wychowania*, w: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.) *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, t. II, s. 227–235.
- Schulz R., *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukolowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 23–31.
- Schwartz J., *Kobieta, która ocaliła planetę*, Scientific American. Świat Nauki 2017 nr 10 (314), s. 68–70.
- Skrzydlewski P., *Rodzina w cywilizacji łacińskiej a wolność człowieka: na kanwie rozważań Feliksa Koniecznego*, Człowiek w Kulturze 11 (1998), s. 203–233.
- Skrzydlewski P., *Cywilizacja*, w: Maryniarczyk A. (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, PTTA, Lublin 2001, s. 339–348.
- Skrzydlewski P., *Konieczny Feliks Karol*, w: Maryniarczyk A. (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, PTTA, Lublin 2004, s. 777–781.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis*, w: *Służyć wzrastaniu*, red. J. Poniewierski, s. 15–16.
- Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym Gaudium et spes*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 1986, s. 830–987.
- Specht R., *Jan Śledzianowski, „Dehumanizacja człowieka i humanizacja zwierząt”*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2014, ss. 199, *Studia z Historii Filozofii* 2(7)/2016, s. 321–326.
- Spyra A., *Aplikacja charyzmatu i myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego przez służebniczki w niektórych środowiskach ich działalności, poza granicami Polski*, Zeszyty Naukowe KUL 60(2017), nr 4 (240), s. 241–257.
- Stefaniak Ł., *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin 2011.
- Stern P. C., Wolske K. S., *Limiting climate change: what's most worth doing?*, Environmental Research Letters 12 (2017) 091001, <http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1748-9326/aa8467/pdf> (dostęp: 19.09.2018).
- Stępkowski D., *Przedmowa tłumacza*, w: D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, Warszawa 2008, s. 7–9.
- Szmyd J., *Główne strategie walki z zagrożeniami cywilizacji współczesnej*, Idō – Ruch dla Kultury 2004/4, s. 340–351.
- Szmyd J., *Cywilizacja współczesna w perspektywie myślenia edukacyjnego*, Res Humana nr 2/2010, s. 7–11.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2012.
- Sztaba M., *Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem*, *Roczniki Pedagogiczne* 7(2015), nr 1, s. 27–45.

- Šzuppe P., *Prace dyplomowe, licencjackie, magisterskie inspirowane myslą pedagogiczną błogostawionego Edmunda Bojanowskiego*, Roczniki Pedagogiczne 9(45) numer specjalny 2017, s. 251–257.
- Śledzianowski J., *Dehumanizacja człowieka i humanizacja zwierząt*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2014.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls, Kraków 2010.
- Świdzki K., Kuźniar Z., *System bezpieczeństwa państwa wobec współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych*, Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje nr 25(2017), s. 154–168.
- Świat oszalał! *W Stanach Zjednoczonych powstanie pierwsza transseksualna lalka*, w: <https://wpolityce.pl/swiat/329257-swiat-oszalał-w-stanach-zjednoczonych-powstanie-pierwsza-transseksualna-lalka> (dostęp: 14.09.2018).
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.
- Wielka Encyklopedia PWN*, t. 20, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2004.
- Wierzbicka K., *Perfidne ogłupianie*, Przegląd 39/2018, s. 12–16.
- Wilk J., *Edukacja*, w: Maryniarczyk A. (red. naczel.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, PTTA, Lublin 2002, s. 14–18.
- Witek J., *Wstęp*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego nr 689, Ekonomiczne Problemy Usług nr 78(2011), s. 7–8.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Lublin 2000.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 2001.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I–II, RW KUL, Lublin 1986.
- Wysocki A., *Ontologiczne podstawy edukacji religijnej w chrześcijaństwie*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(7), s. 135–148.
- Zawadzka, A.M., Niesiołędzka, M. (red.). *Tajemnice reklamy. O tym, jak reklama wpływa na dzieci i młodzież*, Liberi Libri, Warszawa 2017.
- Zdybicka Z.J., *Wychowanie a religia*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2005, s. 79–85.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973.
- Żeber-Dzikowska I., Buchcic E., *Szanse oraz zagrożenia edukacyjne zglobalizowanego świata*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika 2016, t. XXV, s. 497–510.

#### Dokumenty

- Dlaczego Polska powinna wypowiedzieć Konwencję Stambulską?*, <https://ekai.pl/konwencja-praw-rodziny-w-miejsce-konwencji-stambulskiej> (dostęp: 12.09.2018).
- Dyda K., *Ideologia zamiast prawa – projekt Kodeksu rodzinnego przygotowany przez Rzecznika Praw Dziecka*, w: <https://ordoiuris.pl/rodzina-i-malzenstwo/ideologia-zamiast-prawa-projekt-kodeksu-rodzinnego-przygotowany-przez> (dostęp: 12.09.2018).

- Komisja Europejska//EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Report (*Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie*, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Komisja Europejska, *Komunikat Komisji EUROPA 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela 2010, [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_PL\\_ACT\\_part1\\_VI.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_VI.pdf) (dostęp: 19.09.2018).
- Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej*, sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r., Dz.U. 2015 poz. 961.
- Konwencja o Prawach Rodziny*, w: [https://ordoiuris.pl/pliki/Konwencja\\_o\\_Prawach\\_Rodziny\\_PL\\_05.07.2018\\_z\\_komentarzami.pdf](https://ordoiuris.pl/pliki/Konwencja_o_Prawach_Rodziny_PL_05.07.2018_z_komentarzami.pdf) (dostęp: 12.09.2018).
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Część A wykazu czasopism naukowych*, w [http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2017\\_01/c29e70c65b118a894482fc9e-ea33f35c.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2017_01/c29e70c65b118a894482fc9e-ea33f35c.pdf), (dostęp: 19.09.2018).
- Projekt Kodeksu Rodzinnego (PDF)*, <https://brpd.gov.pl/aktualnosci/rpd-prezentuje-nowy-oczekiwany-spoecznie-kodeks-rodzinny> (dostęp: 12.09.2018).
- RPD prezentuje nowy, oczekiwany społecznie Kodeks rodzinny*, <https://brpd.gov.pl/aktualnosci/rpd-prezentuje-nowy-oczekiwany-spoecznie-kodeks-rodzinny> (dostęp: 12.09.2018).
- Projekt Konwencji o Prawach Rodziny zaprezentowany w Brukseli*, w: <https://www.ordoiuris.pl/rodzina-i-malzenstwo/projekt-konwencji-o-prawach-rodziny-zaprezentowany-w-brukseli> (dostęp: 12.09.2018).
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku – *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, tj. Dz.U. z 2017 roku, poz. 682.

