

**W kręgu
integralnego
wychowania**

Biblioteka Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II
Nr 14

Redaktor serii: Alina Rynio



W kręgu integralnego wychowania

Refleksja teologiczno-pedagogiczna

Redakcja
s. Maria Loyola Opiela
Katarzyna Braun

Lublin 2017

Recenzenci

dr hab. Lucyna Dziaczkowska, prof. KUL
ks. dr hab. Jacek Siewiora, prof. MWSE

Redakcja

s. M. Loyola Opiela ORCID: 0000-0002-0077-8985
K. Braun ORCID: 0000-0001-7508-7719

Opracowanie redakcyjne książki

ks. Andrzej Jasnos

Adiustacja i korekta

Józef Krzyżanowski

Korekta streszczeń angielskojęzycznych

ks. Michał Jędrzejski

ISBN 978-83-65713-19-3

Wydawnictwo Werset

ul. Radziszewskiego 8/216, 20-031 Lublin

tel. 81 533 53 53

wydawnictwo@werset.pl

www.werset.pl

Spis treści

Wstęp (s. Maria Loyola Opiela)	7
Część I	
Istota i warunki wychowania integralnego – refleksja teoretyczna	13
s. Maria Loyola Opiela	
Integralny rozwój osoby w pedagogice i pedagogii katolickiej	15
The integral development of the person in pedagogics and Catholic pedagogy	
Alina Rynio	
Psychopedagogiczne konotacje potrzeby i możliwości integralnego rozwoju i wychowania	31
Psychopedagogical connotations of needs and capabilities of integral development and education	
Iwona Szewczak	
Wiara jako podstawowy cel wychowania chrześcijańskiego w ujęciu Wolfganga Brezinki	47
Faith as a basic purpose of Christian upbringing to Wolfgang Brezinka	
ks. Łukasz Plata	
Wartość dialogu w integralnym wychowaniu człowieka wobec wyzwań współczesności	59
The value of dialogue in the integral education of man in the face of contemporary challenges	
Katarzyna Braun	
Działalność prospołeczna przestrzenią integralnego rozwoju i wychowania człowieka	73
Pro-social activity as the space of integral development and human education	
Karolina Szymaniak	
Wychowanie integralne a wolne związki	85
Integral education and free relationships	

Część II

Przykłady dobrej praktyki w realizacji postulatów

integralnego wychowania 99

Ewelina Kurowicka

Współpraca z rodzicami w przedszkolu jako ważny element
integralnego wychowania dziecka 101
Cooperation with parents in kindergarten as an important element of integral child rearing

ks. Andrzej Jasnos

Motywacje i oczekiwania uczestników spotkań dla rodziców
„małe kroki w Wielkiej Sprawie” – analiza wyników badań 113
Motivations and expectations of meeting participants for parents “small steps
in the Great Case” – analysis of research results

ks. Andrzej Łuczyński

Wychowanie integralne w szkole salezjańskiej 127
The integral education in Salesian school

Iwona Jabłońska

Wychowanie w myśl założeń Jana Bosko – oratorium
we współczesnych czasach 147
Education according to the concepts of Jan Bosko – an oratorio in contemporary times

ks. Łukasz Nycz

Realizacja postulatów wychowania integralnego w ramach szkolnych
rekolekcji wielkopostnych 161
Implementation of integral upbringing postulates as a part of school Lenten retreat

ks. Krzysztof Bińczak

Integralny charakter wychowania w Katolickim Stowarzyszeniu Młodzieży 171
The integral nature of education in the Catholic Youth Association

ks. Michał Jędrzejski

Wychowanie integralne w jezuickich bursach muzycznych w Polsce
od XVI do XVIII wieku 181
The integral education in Jesuit musical dormitories in Poland from XVI to XVIII century

Wstęp

Wychowanie chrześcijańskie ze swą długą i bogatą tradycją, zarówno w zakresie praktyki, jak i refleksji pedagogicznej, ma swój początek w Osobie Jezusa Chrystusa i rozwija się zgodnie z Jego nauką głoszoną i realizowaną przez Kościół w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych. Wskazując na niezbywalną godność człowieka jako osoby stworzonej na obraz Boga, uwzględnia wszystkie jego sfery – cielesną, emocjonalną, intelektualną, społeczną, moralną, duchową, religijną. Człowiek obdarzony tak wielką godnością upadł, popełniając grzech, dlatego potrzebuje łaski i wychowania, by osiągnąć pełną dojrzałość ludzką i chrześcijańską. Nie ma jednak rozdziewięku między sferą doczesną i nadprzyrodzoną, harmonijnie dopełniającymi się dzięki integralnemu rozwojowi i wychowaniu osoby, w którym źródłem najwyższych celów, niezmiennych zasad i wartości jest Bóg. Jan Paweł II podkreślał, że kształtowaniu umysłu musi koniecznie towarzyszyć formacja sumienia i rozwój życia moralnego poprzez praktykę cnót, a także wdrażanie do życia społecznego i otwieranie na sprawy całego świata. Takie integralne wychowanie jest nieodzowną drogą rozwoju i postępu jednostek i narodów, drogą solidarności i braterskiego zrozumienia, drogą Chrystusa i Kościoła¹.

Integralna wizja człowieka, jako osoby, i społeczeństwa, jako wspólnoty oraz stałość zasad to najbardziej charakterystyczne cechy pedagogiki katolickiej. Zawarte są w etycznym przesłaniu Ewangelii, filozoficznym i teologicznym namyśle nad prawidłami życia zbiorowego, długiej tradycji działalności duszpasterskiej, katechetycznej i wychowawczej Kościoła oraz w jego nauczaniu na temat wychowania i jego uwarunkowań w oficjalnych dokumentach papieży i soboru².

Bardzo ważne by właściwie rozumieć, czym jest wychowanie chrześcijańskie, które ma charakter integralny, ogólnoludzki, uniwersalny, odpowiadający człowiekowi jako osobie i jej nieustannemu stawaniu się w wolności i prawdzie. W tym bowiem kontekście zadaje się często pytanie: czy

1. Por. Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, 4 marca 1979, n. 14.

2. Por. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła*, Warszawa 2000, s. 11.

może istnieć pedagogika katolicka? Pedagogika jest nauką o wychowaniu, które jest kształtowaniem człowieka wedle pożądanego wzoru i może mieć różny charakter. Może więc istnieć i istnieje wychowanie katolickie, które ma charakter konfesyjny³. Wychowanie katolickie jest realizacją obszaru wychowania chrześcijańskiego z istotnym aspektem, jakim jest uwzględnienie nauczania i działalności Kościoła katolickiego, czyli wychowanie zgodne z zasadami wiary katolickiej i wdrażanie wychowanka do postępowania zgodnego z wymogami wiary. Kard. Zenon Grocholewski precyzuje, że ma to być wychowanie według mentalności katolickiej, przekazujące wartości katolickie, wychowujące człowieka całościowo w duchu tych wartości. Ma przekazywać nie tylko wiedzę, ale kształtować także konkretną postawę. Wychowanie katolickie jest więc pewnym uszczegółowieniem, konkretyzacją wychowania chrześcijańskiego i opiera się na czterech podstawowych zasadach: 1) chrystocentryzmie, 2) moralizmie, 3) personalizmie i 4) humanizmie⁴.

Dlatego pierwsza część tej publikacji zawiera teoretyczne rozważania nad istotą i warunkami wychowania integralnego. Warto najpierw uświadomić sobie pojęcie realizacji tak rozumianego wychowania, co podjęto w artykule *Integralny rozwój osoby w pedagogice i pedagogii katolickiej*. Pedagogika katolicka może mieć swoje miejsce w ramach teologii oraz pedagogiki w ogóle – jako prezentacja tego modelu i sposobu wychowania. Jednak pedagogika katolicka nie sprowadza się tylko do „tradycyjnej etyki wychowawczej (cnoty), z uwzględnieniem pewnych momentów religii katolickiej. Chodzi głównie o zwracanie uwagi w wychowaniu na moment ofiary, poświęcenia i miłości miłosiernej. Pedagogika taka potrzebuje jednak mocnej podbudowy filozoficznej (racjonalnej). Nie wolno pedagogiki katolickiej sprowadzać wyłącznie do płaszczyzny konfesyjnej i tym samym spychać jej na pozycje pozaracjonalne (pozafilezoficzne). Wychowanie katolickie (pedagogika katolicka) ma otwierać człowieka (rozum) na wiarę (Boga) i pomoc płynącą „z góry”⁵. Te aspekty zostały poruszone w kolejnych artykułach. A. Rynio ukazuje *Psychopedagogiczne konotacje potrzeby i możliwości integralnego rozwoju i wychowania*, natomiast I. Szewczak po-

3. Zob. W. Dłubacz, *Pedagogika katolicka? Uwagi filozofa*, „Pedagogika Katolicka” 1(2007), s. 53–54.

4. Zob. M. Wolicki, *Wychowanie katolickie a wychowanie chrześcijańskie*, „Pedagogika Katolicka” 2(2008), s. 101–103.

5. W. Dłubacz, *Pedagogika katolicka?...*, s. 54.

dejmuje temat: *Wiara jako podstawowy cel wychowania chrześcijańskiego w ujęciu Wolfganga Brezinki*.

Należy przyjąć rozumienie istoty Kościoła nie tylko jako instytucji, ale także jako rzeczywistości wspólnoty, w której człowiek wierzący znajduje właściwe środowisko życia duchowego, jego rozwoju w perspektywie doczesnej i nadprzyrodzonej. Może w niej realizować istotę swego człowieczeństwa i doskonalić się jako osoba budując relacje z Bogiem i ludźmi zgodnie z prawem Bożym i naturalnym. Ten fakt ukazuje zatem istotne dla integralnego wychowania rozumienie roli Kościoła w rozwoju duchowym człowieka. Dlatego, szczególnie w przełomowych momentach dziejów, podejmowano działania edukacyjne i duszpasterskie, aby każdy człowiek zgodnie ze swą naturą i godnością osiągał pełnię swego człowieczeństwa. Te działania miały uzdolnić go do twórczości, by mógł doskonalić swą naturę, odkrywać piękno w drugim człowieku i w sobie, wchodzić w relacje miłości z innymi osobami, a wreszcie z Osobą Boską. Uczyły także odpowiedzialności ze względu na pełnione role w rodzinie czy w różnych formach życia społecznego, jakimi są szkoły, a potem organizacje państwowe, społeczne, polityczne, naród, Kościół. W tym kontekście ks. Ł. Plata wskazuje więc na *Wartość dialogu w integralnym wychowaniu człowieka wobec wyzwań współczesności*.

Jan Paweł II wskazał jasno, że „wychowanie chrześcijańskie i integralna formacja dziecka i młodego człowieka odbywa się pod znakiem wiary, gdzie wizja człowieka i świata czerpie z wiary inspirację i nie stoi z nią w sprzeczności. To wszystko zaś dokonuje się w poszanowaniu podstawowych praw rodziców, na których spoczywa główna odpowiedzialność za wychowanie dzieci – i w zgodzie ze specyficznym posłannictwem Kościoła. Nie zaszkodzi zatrzymać się przy zasadach, które winny ożywiać świadomość tego problemu w dzisiejszym świecie, w obliczu wielu trudności, których nie można nie widzieć lub pomijać milczeniem”⁶. Zostały one zasygnalizowane w przedstawionych wyżej treściach, ale ważne jest także wskazanie uwarunkowania ich realizacji. K. Braun omawia temat: *Działalność prospołeczna przestrzeni integralnego rozwoju i wychowania człowieka*, a K. Szymaniak w swoim artykule *Wolne związki a wychowanie integralne* podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, czy w takich warunkach jest możliwe integralne wychowanie?

6. Jan Paweł II, *Przemówienie do pracowników Kurii Rzymskiej*, Rzym, 28 czerwca 1984, w: Poniawski J. (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkół katolickich i wychowania*, Kraków 2009, s. 241–242.

Celem niniejszej publikacji jest zatem ukazanie tej szerokiej perspektywy integralnego wychowania ze wskazaniem najpierw ogólnych jego podstaw i celu, jakim jest integralny rozwój osoby, by podkreślić konieczność i wartość harmonijnego ujęcia wymiaru teologicznego i pedagogicznego. Wskazując na bogactwo wartości, treści oraz konkretnych działań wspierających integralny rozwój osoby w wychowaniu, nie pominięto także zagrożeń oraz uwarunkowań niesprzyjających realizacji jego celów. Po zarysowaniu kontekstu istotnych elementów procesu wychowania i jego wielorakich uwarunkowań przedstawiono przykłady realizacji działań edukacyjnych, duszpasterskich, uwzględniając aspekt historyczny, badawczy, formacyjny, praktyczny. Ich uszczegółowienie omawia druga część publikacji zawierająca przykłady dobrej praktyki w realizacji tych postulatów w konkretnych sytuacjach praktycznych. Stąd E. Kurowicka podejmuje temat *Współpraca z rodzicami w przedszkolu jako ważny element integralnego wychowania dziecka*, a ks. A. Jasnos ukazuje *Motywacje i oczekiwania uczestników spotkań dla rodziców „małe kroki w Wielkiej sprawie”*, analizując wyniki przeprowadzonych wśród nich badań. Kolejny etap edukacyjny przedstawia ks. A. Łuczyński opisując *Wychowanie integralne w szkole salezjańskiej*, a I. Jabłońska *Wychowanie w myśl założeń Jana Bosko – oratorium we współczesnych czasach*. Na ważny przykład działań duszpasterskich wskazuje ks. Ł. Nycz – *Realizacja postulatów wychowania integralnego w ramach szkolnych rekolekcji wielkopostnych* i ks. K. Bieńczak ukazując *Integralny charakter wychowania w Katolickim Stowarzyszeniu Młodzieży*.

Rezultaty wychowania możemy poznać z owoców wychowania katolickiego w szkołach i wspólnotach katolickich, parafiach, życiu świętych, sztuce itd. – jak, dzięki pedagogice katolickiej, w której organicznie dopełnia się filozoficzna, teologiczna i pedagogiczna myśl, wychowywano ludzi, którzy doprowadzili do rozwoju kultury i cywilizacji chrześcijańskiej. Ukazuje to ks. M. Jędrzejski w artykule *Wychowanie integralne w jezuickich bursach muzycznych w Polsce od XVI do XVIII wieku*.

W tym kontekście zwraca uwagę dynamiczny aspekt integralnego wychowania osoby, które dzisiaj przedstawia się jako zadanie złożone, wystawione na próbę przez szybkie przemiany społeczne, ekonomiczne i kulturalne. Wypełnienie jego specyficznej misji, jaką jest integralna formacja osoby ludzkiej, nie może dyskredytować jej wymiaru moralnego i religijnego, bo to stanowiłoby przeszkodę do pełnego wychowania. Dlatego potrzeba refleksji teologicznej i pedagogicznej, wychodzących z podstaw filozoficznych, pozwalających przyjąć adekwatną antropologię, oraz z pod-

staw psychologicznych, by właściwie wspomagać integralny rozwój. Wtedy dzieciom i młodzieży zostanie zagwarantowana możliwość harmonijnego rozwijania wrodzonych zalet fizycznych, moralnych, intelektualnych i duchowych, doskonalenia poczucia odpowiedzialności, właściwego używania wolności i aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym⁷. Mimo wielości i różnorodności dostępnych rozwiązań, szczególnie potrzebna wielu środowiskom wychowawczym staje się odmienna od istniejących propozycja podstaw pedagogiki katolickiej, która pomoże porządkować i udoskonalać działania praktyczne.

Dziękujemy za współpracę Autorom tekstów i wszystkim osobom, które swoim wysiłkiem przyczyniły się do realizacji tego przedsięwzięcia, szczególnie ks. mgr lic. Andrzejowi Jasnosowi. Zmodyfikowaniu struktury i udoskonaleniu merytorycznego przekazu tekstów posłużyły cenne sugestie, których udzielili Szanowni Recenzenci, Pani Profesor Lucyna Dziaczkowska i Ksiądz Profesor Jacek Siewiora. Dziękujemy za merytoryczne wskazówki inspirujące do odkrywania nowych wątków tego interdyscyplinarnego ujęcia zagadnienia integralnego wychowania, wątków ważnych dla współczesnej edukacji.

s. Maria Loyola Opiela

7. Por. Kodeks Prawa Kanonicznego, kan. 795.

CZĘŚĆ I

Istota i warunki wychowania integralnego – refleksja teoretyczna

Integralny rozwój osoby w pedagogice i pedagogii katolickiej

The integral development of the person
in pedagogics and Catholic pedagogy

S. dr hab. Maria Loyola Opiela,
prof. KUL – st. BDNP, doktor
habilitowany nauk społecznych
w zakresie pedagogiki, profesor
KUL w Katedrze Pedagogiki
Chrześcijańskiej Instytutu Peda-
gogiki KUL.
E-mail: sloyola@wp.pl.

■ Streszczenie

Integralny rozwój osoby ludzkiej w procesie integralnego wychowania, samowychowania i formacji dla osiągnięcia pełnej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej znajduje teoretyczne podstawy i praktyczną realizację w pedagogice katolickiej. Jej tożsamość wyraża się w respektowaniu chrześcijańskiego systemu wartości i wychowaniu w tym duchu osób, zgodnie z nauczaniem Kościoła. Wspomaganie integralnego rozwoju osoby przez wychowanie wymaga interdyscyplinarnego kontekstu teoretycznego, w którym istotną rolę pełni harmonijny związek filozofii, teologii i pedagogiki, stanowiących podstawę dla opartej na antropologicznych i biblijnych podstawach pedagogii.

Słowa kluczowe: osoba, integralny rozwój, integralne wychowanie, pedagogika katolicka, pedagogia

■ Abstract

The integral development of the human person in the process of integral upbringing, self-formation and formation to achieve full human and Christian maturity finds theoretical foundations and practical implementation in Catholic pedagogy. Its identity is expressed in the respect of the Christian system of values and the upbringing in this spirit of persons, according to the teaching of the Church. Assisting the integral development of a person through education requires an interdisciplinary theoretical context in which the harmonious relationship of philosophy, theology and pedagogy, which underlie the anthropological and biblical foundations of pedagogy, plays a vital role.

Key words: person, integral development, integral upbringing, Catholic pedagogics, pedagogy

■ Wstęp

W przełomowych okresach historii niejednokrotnie wskazywano na chrześcijaństwo jako religię, która daje podstawy autentycznego rozwoju człowieka i odgrywa istotną rolę w tym procesie. Chodzi o pełny, czyli integralny rozwój osoby ludzkiej, jego wspomaganie na drodze integralnego wychowania, samowychowania i formacji dla osiągnięcia pełnej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Jego właściwe rozumienie i realizacja potrzebuje podstaw teoretycznych opartych na adekwatnej antropologii oraz odpowiadającej im praktyce wychowawczej, a służy mu pedagogika (teoria, nauka o wychowaniu) i pedagogia (praktyka edukacyjna) katolicka. W nich bowiem zawiera się właściwie dowartościowany chrześcijański aspekt tego rozwoju w kształtowaniu tożsamości człowieka jako osoby. Jest to szczególnie ważne dzisiaj, wobec niepokojących zjawisk związanych z redukcjonistycznym podejściem do człowieka, w którym usiłuje się pomijać wszystko, co wiąże się z jego rozwojem duchowym i religią.

Podjęcie niniejszego tematu ma na celu zwrócenie uwagi na rozumienie istoty i przebiegu integralnego rozwoju osoby oraz warunków jego wspomaganie w wymiarze pedagogicznym i teologicznym. Taka poszerzona wizja rozwoju, uwzględniająca złożoną strukturę człowieka, wychodzącą poza jego warstwę psychofizyczną, wskazuje na istotną rolę, jaką odgrywa płaszczyzna duchowa w rozwoju i życiu poszczególnych osób i całej społeczności ludzkiej. Zagadnieniami integralnego rozwoju i wychowania zgodnego z Objawieniem zawartym w Biblii i nauczaniem Kościoła katolickiego oraz zgodnego z filozofią chrześcijańską zajmuje się pedagogika katolicka. U jej podstaw leży wielowiekowa tradycja wychowawcza kształtująca się w różnych narodach i kulturach. Odniesienie do historii wychowania, uwzględnianie miary postępu cywilizacyjnego i rozwoju różnych form edukacji, wskazuje na potrzebę doskonalenia pedagogii i jej podstaw teoretycznych. Taki kontekst i nawiązanie do rodzimego dorobku pedagogiki katolickiej pozwoli na ukazanie zagadnienia integralnego rozwoju osoby.

I. Antropologiczne podstawy pedagogiki katolickiej

Podstawą i punktem wyjścia dla podejmowania refleksji teoretycznej nad istotą rozwoju i wychowania oraz konstruowania praktyki pedagogicznej jest filozoficzna koncepcja człowieka. Od jej wyboru i przyjęcia należy rozpocząć namysł nad uprawianiem pedagogiki. Chodzi jednak o wskazanie adekwatnej antropologii, która „niesie ponadczasową prawdę o człowieku jako takim; człowieku, który jest tym, kim jest, i takim, jaki jest, niezależnie od warunków życia, możliwości działania oraz poznawania”¹. Takie podejście jest właściwe dla pedagogiki katolickiej, która wobec chaosu, zróżnicowania, relatywizmu poznawczego, akcentowania ahistoryczności, prowadzących do poczucia ambiwalencji i zagubienia u teoretyków i praktyków wychowania, niejednokrotnie w historii, pozostając wierna swej tożsamości, dawała wyraz kontynuacji, stałości i służącej im adaptacyjnej zmiany opartej na jednoznacznych zasadach i naukowej argumentacji².

Antropologiczna nowość chrześcijaństwa na Boga, który jest Miłością, otworzyła perspektywę dążenia człowieka do szczęścia. Bóg powodowany miłością i do miłości stworzył człowieka na swój obraz i podobieństwo. Ta antropologiczna nauka Księgi Rodzaju, pogłębiona przez Chrystusa i Jego naukę, zawiera klucz do tajemnicy człowieka oraz jego integralnego, pełnego rozwoju. Wspomaganie integralnego rozwoju osoby dokonuje się przez wychowanie i wymaga interdyscyplinarnego kontekstu teoretycznego, w którym istotną rolę pełni związek filozofii, teologii i pedagogiki, stanowiących podstawę dla opartej na ich dorobku pedagogii. Istotą nauki głoszonej i realizowanej przez Kościół jest całościowe i realistyczne spojrzenie na człowieka, zawarte w antropologii biblijnej. Jako wychowanie personalistyczne jest wychowaniem do miłości, wolności, odpowiedzialności i dokonuje się we wspólnocie, a jego ideałem jest ideał dojrzałości osobowej.

Na znaczenie przyjęcia właściwej koncepcji człowieka zwraca uwagę ks. Andrzej Maryniarczyk, przywołując głos św. Tomasza z Akwinu, który sparafrazował zdanie Arystotelesa i „zapisał takie ostrzeżenie „mały błąd popełniony na początku [w dociekaniach naukowych] staje się wielkim na końcu”. W teoriach wychowawczych, ale także i samej praktyce wycho-

1. M. Mruszczyk, *Człowiek w „antropologii adekwatnej” Karola Wojtyły*, Katowice 2010, s. 9.

2. Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013, s. 13–14.

wawczej – tym „małym błędem” jest błędne rozumienie człowieka, czyli tzw. błąd antropologiczny, który skutkuje wielkimi błędami w wychowaniu człowieka”³. Stąd „Więzy łączące filozofię z pedagogiką są tak silne, że nazwano je organicznymi, dla tym lepszego podkreślenia ich ważności i konkretności. Więzy te można rozczłonkować na: naturalne, logiczne, historyczne, społeczne, kulturalne, osobowe, religijne. Pomimo tego jednak, że tak wielka jest łączność tych dwóch dziedzin, nie można sprowadzać jednej do drugiej [...]. One w człowieku i kulturze tworzą jedność strukturalną, ponieważ odnoszą się do jednego i tego samego osobnika, stwarzają i postulują całość, jedność i syntezę kultury i życia”⁴.

W wielu skomplikowanych sytuacjach społeczno-kulturowych i politycznych Kościół, kiedy jego autorytet był podważany, formułował jasne stanowisko, pozwalające rozeznaczyć wyzwania i właściwie na nie odpowiadać, bez szkody dla zachowania katolickiej tożsamości. Przykładem jest dokument papieża Piusa IX – encyklika *Quanta cura* – o współczesnych błędach i ich katalog zawarty w *Syllabusie*⁵. Pius XI w encyklice *Divini illius Magistri* pisał: „Czuwać więc trzeba bardzo, aby nie popełniać błędów w wychowaniu i ocenie ostatecznego celu, z którym najściślej związany jest cały kierunek wychowawczy. I faktycznie, sztuka wychowania polega na takim ukształtowaniu człowieka, żeby umiał odpowiednio postępować w życiu i w ten sposób osiągnął przeznaczony sobie cel. Stąd jasną jest rzeczą, że jak nie może być prawdziwego wychowania, które by nie było w całości skierowane ku ostatecznemu celowi, [...] nie może być pełnego i doskonałego wychowania poza wychowaniem chrześcijańskim”⁶. Jasno też wskazał ówczesny błąd wpisany w nurt Nowego Wychowania: „Fałszywy jest przeto wszelki naturalizm pedagogiczny, który w kształceniu młodzieży ogranicza albo nawet wyklucza nadprzyrodzone wyrobienie chrześcijańskie. Błędna też jest każda metoda wychowawcza, oparta – w całości lub częściowo – na zaprzeczaniu (bądź jedynie nieuwzględnianiu) faktu grzechu pierworodnego i istnienia łaski, a zatem na samych tylko siłach ludzkiej natury. Taki-

3. A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dla czego, w jakim celu wychowywać?* w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Lublin 2016, s. 12.

4. L. Siemieńska, *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. Pedagogika katolicka w świetle badań Fr. Hovre'a*, Lwów 1936, s. 9.

5. Pius IX, Encyklika *Quanta Cura*, 8 grudnia 1864 r.

6. Pius XI, Encyklika *Divini illius Magistri*, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, Kraków 2009, s. 44–45.

mi w ogóle są te dzisiejsze systemy o przeróżnych nazwach, które powołują się na rzekomą autonomię i niczym nieograniczoną wolność dziecka”⁷.

W przełomowym okresie naszych narodowych dziejów, jakim było po 1918 r. budowanie niepodległej Polski, następowały działania zmierzające do odnowy, powrotu do podstaw i do najwyższych wartości, których źródłem jest Bóg. W 1936 r. L. Siemieńska pisała: „Powrót przeto do klasyków nie może polegać na ich wiernym naśladowaniu i odtwarzaniu już minionej i przeżytej historycznej epoki, [...]. Moderniści, ludzie nowocześni dążą zawsze do wynalezienia czegoś zupełnie nowego, oryginalnego, co by było ich własnym „wymysłem”; świat katolicki przeciwnie, chce utrzymać ciągłość myśli i rozwój tradycji”⁸. W. Jasiński natomiast nawiązując do analiz stanu pedagogiki europejskiej pisał: „patrzymy na ginącą pedagogikę XIX w. zarażoną jadłem materializmu i laicyzmu, które wyrosły na jałowym gruncie bankrutującej filozofii subiektywistycznej i indywidualistycznej, na płytkim pragmatyzmie i pozytywizmie, na naiwnym naturalizmie Rousseau’a, i na ignorancji istoty pedagogiki Chrystusa Pana. A pedagogika XX w. szuka rozpaczliwie wyjścia z tego chaosu”⁹. Wówczas pedagogika i pedagogia katolicka jawiła się jako jedyna możliwość odrodzenia wychowania w służbie człowiekowi, rodzinie i ojczyźnie dzięki jej odniesieniu do filozofii i teologii. Chrześcijańska filozofia życia i zastosowanie jej przez pedagogikę pozwala bowiem osiągnąć najwyższe cele wychowania, znajdujące swą realizację w życiu i urzeczywistnienie w Bogu. Bez tego wymiaru popada się w błąd, bo „pedagogika bez filozofii życia, nie zdając sobie sprawy z wartości życia, jest pedagogiką, w której człowiek i jego życie są wyeliminowane”¹⁰.

Wiele lat później podobną diagnozę stawia Mieczysław Gogacz: „współczesna pedagogika wiąże się z błędną teorią człowieka, którą trzeba porzucić. Błędną teorią człowieka jest zawsze osadzona w idealistycznym nurcie filozofii”. Daje także wskazanie rozwiązania problemu: „trzeba oprzeć pedagogikę na teorii człowieka zgodnej z jego bytową strukturą. Tę zgodność zapewnia realistyczny nurt filozofii”¹¹. Wtedy istnienie i istota człowieka,

7. Tamże, s. 60.

8. L. Siemieńska, *Główne kierunki...*, s. 20.

9. W. Jasiński, *Na przełomie myśli wychowawczej. Pedagogika współczesna a pedagogika chrześcijańska*, Poznań 1936, s. 7.

10. L. Siemieńska, *Główne kierunki...*, s. 5–6.

11. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 52.

jego dusza i ciało będą otaczane szacunkiem, okazywanym na każdym etapie jego życia, rozwoju i edukacji służąc integralnemu wychowaniu osoby.

Uwydatnienie szczególnej pozycji człowieka jako osoby i jego pełnego rozwoju znajduje wyraz w koncepcji Karola Wojtyły i jego ujęciu „normy personalistycznej”, jako naczelnej zasady etycznej. Pisał: „Norma ta jako zasada o treści negatywnej stwierdza, że osoba jest takim dobrem, z którym nie godzi się używanie, które nie może być traktowane jako przedmiot użycia i w tej formie jako środek do celu. W parze z tym idzie treść pozytywna normy personalistycznej: osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość”¹². Osobę każdego drugiego należy afirmować dla niej samej, należy odróżniać i wyróżniać człowieka od świata rzeczy i zwierząt. Zatem odniesienie do tej zasady jest niezbędne, by zrealizować cel działań formacyjnych w placówkach katolickich i Kościele, szczególnie w kontekście dążeń do laicyzacji, animalizacji człowieka i humanizacji zwierząt. Papież Benedykt XVI określił to mianem *ekologii osoby ludzkiej*. Pisał: „Trzeba, żeby było coś w rodzaju ekologii człowieka pojmowanej we właściwym sensie. [...] Decydującym problemem jest całościowa postawa moralna społeczeństwa. Jeśli nie szanuje się prawa do życia i do naturalnej śmierci, jeśli sztucznym czyni się poczęcie, ciążę i narodziny człowieka, jeśli poświęca się ludzkie embriony na badania, powszechna świadomość w końcu gubi pojęcie ekologii ludzkiej, a wraz z nim pojęcie ekologii środowiska. Jest czymś sprzecznym wzywanie nowych pokoleń do poszanowania środowiska naturalnego, podczas gdy wychowanie i ustawodawstwo nie pomagają im szanować samych siebie. Księga natury jest jedna i niepodzielna w tym, co dotyczy środowiska, jak i w dziedzinie życia, płciowości, małżeństwa, rodziny, relacji społecznych, jednym słowem w sferze integralnego rozwoju ludzkiego. Obowiązki, jakie mamy wobec środowiska, łączą się z obowiązkami, jakie mamy wobec osoby jako takiej, jak i w odniesieniu do innych. Nie można nakładać jednych, naruszając drugie. Jest to poważna sprzeczność dzisiejszej mentalności i praktyki, która poniża osobę, burzy środowisko i szkodzi społeczeństwu”¹³.

Jak widać, wciąż aktualne pozostają wcześniejsze diagnozy sytuacji i wskazania, jak przeciwstawić się zagrożeniom integralnego rozwoju osoby. Dobrze ich rozeznanie i wierność katolickiej tożsamości są niezbędne, a nie mogą odnosić się jedynie do praktyki, lecz wymagają rozważenia podstaw

12. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1987, s. 42.

13. Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in Veritate*, Rzym 2009, skrót: CV, n. 51.

filozoficznych. „Mimo tego, że wiele kierunków pedagogicznych nie chce się przyznać do łączności pedagogiki z filozofią życia, obiektywnie jednak da się ona stwierdzić, gdy analizujemy poszczególne prądy społeczno-kulturalne. Należy tu przede wszystkim podkreślić, że właśnie te nowoczesne prądy filozoficzne mają u podstaw ruch pedagogiczny. Stąd jaka filozofia, taka pedagogika, jej system i kierunek”¹⁴. Tu Siemieńska daje argument naukowy i racjonalny: „Jeżeli więc pedagogika współczesna jest pod hasłem ścisłej łączności filozofii życia z doktryną wychowawczą, znajduje się przez to samo pod znakiem pedagogiki katolickiej. Filozofia życia bowiem jest rzeczywiście katolicką filozofią życia, a katolicka doktryna życia jest *par excellence* doktryną wychowawczą. Fałszem jest twierdzić, że istnieje pedagogika neutralna. Bo albo ta pedagogika neutralna nie istnieje, albo nie jest neutralną. Innej możliwości nie ma. Zresztą pedagogika neutralna jest z gruntu fałszywa, jest nonsensem”¹⁵. Refleksje na temat wychowania i pedagogiki katolickiej w ogóle, ze względu na integralny wymiar rozwoju, wymagają zatem odpowiedzi opartych na antropologicznych i biblijnych podstawach na pytania: kto, kogo, dlaczego, w jakim celu ma wychowywać?

Analizując naturę człowieka w kontekście wychowania chrześcijańskiego odnosimy się do wiedzy filozoficznej, teologicznej i pedagogicznej prezentującej biblijną koncepcję człowieka stworzonego na obraz i podobieństwo Boże. Posiada on, jako osoba, wielki potencjał rozwojowy, którego spełnienie jest optymalne, gdy dokonuje się w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym łącznie. Jest ono godne człowieka jako osoby, jeśli obejmuje wszystkie wymiary całego jego życia i rozwoju, respektuje zarówno możliwości, jak i ograniczenia jego ludzkiej natury. Rozwój ten winien dokonywać się w perspektywie wartości, które stopniowo jest zdolny w wolności świadomie wybierać i urzeczywistniać w życiu i działaniu w wymiarze indywidualnym i społecznym¹⁶. Zgodnie z Objawieniem obraz Boży w człowieku jest zatarty przez grzech. 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 go w rozwoju poprzez przykład życia i różnorodne działania pedagogiczne.

Katolickość pedagogiki wyraża się w respektowaniu chrześcijańskiego systemu wartości i wychowaniu w tym duchu osób, zgodnie z nauczaniem

14. L. Siemieńska, *Główne kierunki...*, s. 6–7.

15. Tamże, s. 9.

16. M. Opiela, *Integralna pedagogika...*, s. 222.

Kościół. System wartości pojęty idealistycznie, niebędący konsekwencją metafizycznych lub antropologicznych założeń, nie powinien być punktem wyjścia w pedagogice katolickiej. Zgodnie z ideą powszechności, wynikającą z istoty katolicyzmu, jest ona otwarta na prawdę i na drogi jej rzetelnego poszukiwania w swym dorobku naukowym i dokonaniach innych nauk. Wychowanie jest wtedy mądrym i odpowiedzialnym towarzyszeniem osobie w jej harmonijnym rozwoju.

II. Integralny rozwój osoby w nauczaniu Kościoła i katolickiej myśli pedagogicznej

Problematykę integralnego rozwoju, który obejmuje każdego człowieka i całą ludzkość, podejmuje Benedykt XVI w encyklice *Caritas in veritate*. Podkreśla, że rozwój jest różnie definiowany, często pojęcie *integralny* jest zawężane, a od wielu lat istnieje spór, które czynniki są dla niego ważniejsze, dziedziczne czy środowiskowe. Odpowiedzi na pytania o proces rozwoju i o to, co wpływa na jego przebieg, powinny jednoznacznie wskazywać czynniki decydujące o rozwoju osoby i jego osobowości. „Pojęcie rozwoju wymaga zatem redefinicji, tym bardziej, że wśród różnorodnych *struktur zła*, występujących dziś w świecie, pojawia się też błędne pojmowanie samego rozwoju. Prawdziwy rozwój nie może być sprowadzony jedynie do aspektów technicznych życia człowieka, ponieważ w istocie opiera się on na prawdziwych wartościach (CV 4), ukazuje ostateczny sens ludzkiej egzystencji i prowadzi do urzeczywistnienia podobieństwa człowieka do Boga (CV 45, 11)”¹⁷.

Dzięki swej uniwersalności filozofia i religia przedstawiają prawdę o człowieku i jego życiu 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 na-

17. M. Antoniewicz, *Integralny rozwój człowieka w ujęciu „Caritas in veritate” Benedykta XVI*, „Studia Gnesnensia” T. XXIV (2010), s. 267.

tury. 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. Odpowiedzi na wyżej postawione w tak określonym kontekście pytania daje pedagogika realistyczna, jako pedagogika spotkania i obecności, afirmująca osobę, jej rozumność i wolność, w której osoba jest głównym jej zadaniem. Takie obiektywne rozumienie człowieka i jego działania, uwzględniając treść Objawienia, otwiera wychowanie nie tylko na perspektywę doczesną, ale i wieczną. Od koncepcji człowieka i wizji jego moralnego działania przyjętych w teorii wychowania zależy to, jak określone zostaną cele wychowania i czy będzie ono służyło integralnemu rozwojowi osoby¹⁸.

W tym kontekście pożądanym jest powrót do pedagogiki katolickiej, szczególnie ze względu na integralny stosunek do osoby wychowanka i na pewność, że każda katolicka koncepcja wychowania jest zarazem chrześcijańska i personalistyczna. Koncepcja wychowania oparta na realistycznej, chrześcijańskiej filozofii w kontekście autentycznego, integralnego rozwoju osoby ludzkiej, nie zamyka jej w granicach ziemskiej egzystencji, ukazując transcendentny wymiar życia wyrażający się w otwartości na Boga.

Istotny tu jest aspekt stanowczego odniesienia do Kościoła, zarówno w wymiarze ideowym, teoretycznym, jak i organizacyjnym. Chodzi o rozumienie istoty Kościoła nie tylko jako instytucji, ale także jako rzeczywistości wspólnoty, w której człowiek wierzący znajduje właściwe środowisko życia duchowego, jego rozwoju w perspektywie doczesnej oraz nadprzyrodzonej. W niej może realizować istotę swego człowieczeństwa, doskonalić się jako osoba budując relacje z Bogiem i ludźmi zgodnie z prawem Bożym i naturalnym. Ukazuje to istotne dla integralnego wychowania rozumienie roli Kościoła i jego bosko-ludzkiego wymiaru w rozwoju duchowym człowieka.

Wojciech Chudy wskazuje, że najważniejszym „walorem wychowawczej pracy nad wychowankiem-osobą jest w nastawieniu personalistycznym wzgląd na integralny rozwój człowieka. Z analizy struktury osoby ludzkiej wiadomo, jak wielką rolę w jej rozwoju pełni staranność o właściwą kondycję, zwłaszcza kondycję aksjologiczną, każdego z jej elementów. Antropologicznej zawartości bytu ludzkiego, którą stanowi rozum, wolna wola, ciało i „podsumowująca” te wartości godność osobowa człowieka, musi odpowiadać intencja pedagogiczna. Człowiek winien rozwijać się w niej

18. Zob. M. Gogacz, *Osoba zadaniem...*, s. 50–51.

integralnie i całościowo, a więc zarazem w wymiarach: fizycznym – psychicznym – i moralnym. Dopiero taka pełna dbałość i troska o rozwój podopiecznego stanowi właściwą odpowiedź osobową na jego godność – jest działaniem nastawionym na rozwój jego osoby¹⁹.

To ważne zadanie, jakim jest wspieranie integralnego rozwoju osoby w procesie wychowania, należy określać, planować i realizować przy poszanowaniu zawsze aktualnej zasady, że „właściwymi wychowawcami są – rodzina, Kościół i państwo, harmonijnie współpracujące. [...] prawo rodziców do wychowania jest nienaruszalne. Ponieważ rodzice kontynuują przez wychowanie rodzenie, a przez rodzenie uczestniczą w ciągłym stwarzaniu, dlatego małżeństwo jest rzeczą świętą i wielką²⁰. Dla osiągnięcia celu rozwoju osoby, którym jest jego zbawienie, konieczne jest, by wychowaniem obejmowany był „cały człowiek taki, jakim jest w rzeczywistości. Człowiek ma ciało i duszę. Co o nich mówią różne gałęzie nauki, chętnie uwzględnia pedagogika chrześcijańska i ponadto liczy się z rzeczywistością świata Bożego. [...] Jednym słowem – przedmiotem wychowania jest: cały człowiek – upadły, ale i odkupiony²¹. Celem wychowania katolickiego jest zatem „doprowadzić do harmonijnego i proporcjonalnego rozwoju skarbów przyrodzonych i nadprzyrodzonych oraz osiągnąć, by wychowanek był gotów świadomie i chętnie te skarby w sobie pielęgnować i korzystać z nich na chwałę Bożą, dla dobra ludzi i dla zbawienia własnego, aby tu na ziemi był dobrym i świętym człowiekiem i po śmierci na wieki z Bogiem szczęśliwy²².

Kilkadziesiąt lat później Kościół potwierdził, że „integralny rozwój ludzki, rozumiany jako odpowiedź na powołanie Boże, obejmuje zarówno wymiar przyrodzony, jak i nadprzyrodzony osoby ludzkiej (CV 18, 29). Rozwój realizowany na płaszczyźnie naturalnej jest ściśle związany z rozwojem, który dokonuje się w wymiarze nadprzyrodzonym, gdzie człowiek osiąga największą pełnię życia, a zarazem najwyższy cel osobistego rozwoju (CV 18, 19; PP 21, 16). [...] Benedykt XVI podkreśla, że problem rozwoju jest ściśle związany z życiem duchowym człowieka: „Nie ma pełnego roz-

19. W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 282–283.

20. W. Jasiński, *Na przełomie myśli...*, s. 26–27.

21. Tamże, s. 30–32.

22. Tamże, s. 35.

woju i powszechnego dobra wspólnego bez dobra duchowego i moralnego osób, pojmowanych w ich pełni duszy i ciała” (CV 76)²³.

Z powyższych podstaw wynika potrzeba wielorakich działań wspomagających rozwój osoby realizowanych poprzez edukację w rodzinie i placówkach katolickich, formację we wspólnotach apostołskich dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Podstawowym i najważniejszym środowiskiem w tym procesie jest rodzina, jako wspólnota osób zjednoczonych miłością. Bardzo ważne dla integralnego rozwoju osoby jest zaangażowanie w różnych formach duszpasterstwa, jako „zorganizowanej działalności zbawczej Kościoła, urzeczywistniającej w służbie człowieka zbawcze dzieło Chrystusa przez głoszenie słowa Bożego, liturgię, posługę pasterską i świadectwo życia chrześcijańskiego. [...] Nie można rozumieć duszpasterstwa jako działalności chaotycznej, niezaplanowanej, niezwiązanej z poprawną wizją teologiczną Kościoła, wytyczonymi etapami drogi realizującej tę wizję i celu, do jakiego się zmierza”²⁴.

III. Aspekt teologiczny i pedagogiczny integralnego rozwoju osoby

Każda placówka katolicka, przyjmująca za podstawę działania chrześcijański system wartości głoszony przez Kościół, realizuje cele i zadania określone w duchu zasad pedagogiki katolickiej. Wychowanie katolickie oparte jest na koncepcji człowieka jako osoby, a podstawowym jego celem jest wspieranie jego integralnego rozwoju. Najogólniej można powiedzieć, że „istotą wychowania jest dźwiganie i rozwijanie dodatnich sił wrodzonych, aby je doprowadzić do sprawności potrzebnych w życiu, a tym samym uzdolnić wychowanka do samodzielnej pracy i osiągnięcia celów doczesnych i wiecznych. [...] słowem, dążyć do wewnętrznego zharmonizowania człowieka, aby się rządził rozumem i szlachetną wolą, mając dobro własne i społeczeństwa na oku. Zadanie to przerasta siły samego człowieka. Dopomagać mu w tym musi wychowanie, wsparte ponadto łaską Bożą, wpływającą na wolę człowieka. Łaska i wola uzupełniają się wzajemnie,

23. M. Antoniewicz, *Integralny rozwój człowieka...*, s. 271.

24. T. Wielebski, *Uczeń Chrystusa a program duszpasterski Kościoła katolickiego w Polsce na początku XXI wieku*, „Warszawskie Studia Teologiczne” XXI/2008, s. 99.

współdziałając w każdym dobrym akcie”²⁵. W tym kontekście teologiczny i pedagogiczny aspekt integralnego rozwoju osoby w procesie jej wychowania pozostają w ścisłej łączności i harmonii. Dopełnia je szczególnie aspekt psychologiczny, określający potrzeby i możliwości rozwojowe osoby na danym etapie jej życia oraz aspekt socjologiczny, ujmujący społeczny kontekst ich realizacji.

Karol Wojtyła, rozważając o istocie człowieka na podstawie tekstów biblijnych, wskazuje na bogactwo jego godności jako dziecka Bożego, a tym samym na wymiar rozwoju osoby, który można wspierać i opisać w aspekcie teologicznym. „Cnoty boskie, dary Ducha Świętego, łaska uświęcająca – to nie są jedynie proste pojęcia teologiczne, ale są to rzeczywiste siły wewnętrzne, które wpływają bezpośrednio na bieg naszych przeżyć, które nadają pewien zasadniczy kierunek rozwojowi naszej ludzkiej osoby”²⁶. Z racji, iż w integralnym modelu rozwoju człowieka nie można pominąć formacji sumienia, wychowania religijnego, które powinno pokrywać się z moralnością, by rozwój ten zmierzał do pełnej dojrzałości osoby, aspekt pedagogiczny musi zostać dopełniony teologicznym. Pedagogia katolicka zostaje udoskonalona przez odwołanie do Boga, wiary, sumienia, wspólnoty religijnej oraz przez takie praktyki wychowawcze, jak np. katecheza szkolna i parafialna, sakramenty, rachunek sumienia, modlitwa, praktyki ascetyczne.

Realizacja właściwego wsparcia integralnego rozwoju w procesie integralnego wychowania wymaga odpowiednich metod nauczania i wychowania. Pedagogika katolicka stosuje metody Chrystusa Pana, który jest wzorem i ideałem dla wychowawcy. Korzysta roztropnie także ze wszystkich środków wychowawczych przyrodzonych i wielowiekowej praktyki Kościoła oraz ze środków nadprzyrodzonych²⁷. Wyniki takiego wsparcia możemy poznać po owocach wychowania katolickiego w szkołach i wspólnotach katolickich, parafiach, odczytać w życiu świętych, sztuce, w szacunku dla kobiety – matki, dla dziecka, robotnika i ubogiego – w tym jak pedagogia katolicka ukształtowała ludzi, którzy doprowadzili do rozwoju kultury i cywilizacji chrześcijańskiej²⁸.

Wychowawcy poprzez świadectwo swego życia powinni uformować w powierzonych im wychowankach piękne i dojrzałe człowieczeństwo.

25. K. Mazurkiewicz, *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Potulice 1937, s. 12–13.

26. K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999, s. 125.

27. Zob. W. Jasiński, *Na przełomie myśli...*, s. 36–37.

28. Zob. tamże, s. 37–40.

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 jego szerzenie w wymiarze uniwersalnym. Uleganie owemu relatywizmowi powoduje, że wszyscy stają się bardziej ubodzy, co negatywnie odbija się na skuteczności pomocy dla najbardziej ubogiej ludności, która nie tylko potrzebuje środków ekonomicznych czy technicznych, ale także metod i środków pedagogicznych, wspierających osoby w pełnej realizacji ich człowieczeństwa”²⁹. Te wskazania Kościoła obligują katolickie instytucje do wierności swej tożsamości i konkretnej antropologii w działaniach wychowawczych oraz konsekwentnej realizacji wynikającej z niej pedagogii. Jak podkreślał Pius XI: „szkoła „neutralna” albo „świecka”, z której religię się wyklucza, przeciwna jest fundamentalnym zasadom wychowawczym. Zresztą taka szkoła jest w praktyce niemożliwa, ponieważ w rzeczywistości zamienia się w szkołę niereligijną”³⁰.

Rozwój człowieka jest jego naturalnym powołaniem, gdyż wynika z jego potencjału duchowego i działania jego duchowości w świecie materii oraz z jego natury społecznej. Nie może żyć, rozwijać się i doskonalić inaczej, jak w warunkach współżycia społecznego. Człowiek potrzebuje bowiem pomocy i wzajemnych relacji z innymi, ale także, będąc z natury twórcą, pragnie i potrzebuje udzielać się innym w miłości. Głos Kościoła i jego tradycji wychowawczej jednoznacznie i w sposób stały podkreśla znaczenie integralnego rozwoju pojętego jako obowiązek pracy nad sobą, ludźmi i światem materii, który jest obowiązkiem człowieka i ludzkości³¹.

Ze względu na swą cielesno-duchową strukturę człowiek posiada uprawnienia związane z duchowym zdrowiem i rozwojem. Rozwój ten dotyczy jego psychiki, intelektu, dostępu do kultury i życia religijno-moralnego. Stworzony na obraz Boży, obdarzony życiem duchowym człowiek, powinien to życie 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

29. Zob. Benedykt XVI, *Caritas in Veritate*, n. 61.

30. Pius XI, *Divini illius Magistri...*, s. 66.

31. Por. Cz. Strzeszewski, *Integralny rozwój człowieka według wskazań encykliki Pawła VI Populorum progressio*, „Zeszyty Naukowe KUL” 12(1969), nr 2, s. 19–20.

rozwój człowieka. W niej mobilizują się wszystkie siły, które stanowią o duchowym wymiarze ludzkiej egzystencji. Kultura zatem wspomaga człowieka w jego integralnym rozwoju. Należy jednak pamiętać, że wzrost duchowy człowieka w wymiarze religijnym postępuje dzięki rozwojowi kulturalnemu, lecz się z nim nie utożsamia³². Chrześcijańska koncepcja wychowania stawia bowiem w centrum człowieka jako osobę, jako świadomy i wolny podmiot oraz jego integralny rozwój i wychowanie. Taki stosunek do osoby – jej życia, rozwoju i wychowania pozwala już od wczesnego dzieciństwa wspierać człowieka w budowaniu fundamentów ważnych dla całego życia.

■ Zakończenie

Nie ulega wątpliwości, że biblijna koncepcja człowieka, odniesienie do wartości chrześcijańskich oraz pedagogii Kościoła na nich opartej gwarantuje pełne szacunku podejście do człowieka na każdym etapie życia oraz autentyczną troskę o taki jego rozwój, jaki jest zgodny z jego ludzką godnością. Uwzględnianie kościelnego kontekstu w refleksji nad edukacją jest jednym z ważniejszych wymiarów, w jakich powinno dokonywać się poznawanie i rozumienie istoty zjawisk związanych z integralnym rozwojem i wychowaniem osoby ludzkiej oraz właściwej ich interpretacji w zmieniających się uwarunkowaniach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych. Kościół ukazuje realistyczną, pełną i spójną wizję budowania zintegrowanej rzeczywistości pluralistycznego świata relacji, idei, koncepcji itd. dla prawdziwego dobra każdego człowieka.

Bibliografia

- Antoniewicz M., *Integralny rozwój człowieka w ujęciu „Caritas in veritate” Benedykta XVI*, „Studia Gnesnensia”, T. XXIV (2010), s. 265–277.
- Benedykt XVI, *Caritas in Veritate*, Rzym 2009.
- Chudy W., *Istota pedagogiki personalistycznej*, w: A Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 271–295.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.

32. Por. S. Jasionek, *Wychować człowieka*, Kraków 2007, s. 77–78.

- Jasionek S., *Wychować człowieka*, Kraków 2007.
- Jasiński W., *Na przełomie myśli wychowawczej. Pedagogika współczesna a pedagogika chrześcijańska*, Poznań 1936.
- Maryniarczyk A., *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?* w: A. Kiciński i M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Lublin 2016, s. 11–23.
- Mazurkiewicz K., *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Potulice 1937.
- Mruszczyk M., *Człowiek w „antropologii adekwatnej” Karola Wojtyły*, Katowice 2010.
- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013.
- Pius XI, Encyklika *Divini illius Magistri*, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, Kraków 2009, s. 43–73.
- Siemieńska L., *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. Pedagogika katolicka w świetle badań Fr. Hovre’a*, Lwów 1936.
- Strzeszewski Cz., *Integralny rozwój człowieka według wskazań encykliki Pawła VI „Populorum progressio”*, „Zeszyty Naukowe KUL” 12(1969), nr 2, s. 17–22.
- Wielebski T., *Uczeń Chrystusa a program duszpasterski Kościoła katolickiego w Polsce na początku XXI wieku*, „Warszawskie Studia Teologiczne” XXI/2008, s. 97–112.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1987.

Psychopedagogiczne konotacje potrzeby i możliwości integralnego rozwoju i wychowania

Dr hab. Alina Rynio –
z wykształcenia teolog, psycholog
i pedagog, od 2005 r. kierownik
Katedry Pedagogiki
Chrześcijańskiej, Instytut
Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet
Lubelski Jana Pawła II.
E-mail: memor@kul.lublin.pl.

Psychopedagogical connotations of needs and
capabilities of integral development and education

■ Streszczenie

Artykuł daje sposobność pogłębienia refleksji dotyczącej potrzeby integralnego rozwoju i wychowania. Autorka publikacji swoje analizy skoncentrowała wokół czterech kwestii:

- 1) czego dotyczy potrzeba integralnego rozwoju i wychowania?
- 2) co ją warunkuje i wspomaga jej zaspokojenie?
- 3) dlaczego integralne wychowanie ma tak istotne znaczenie dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej?
- 4) co aktualnie przemawia za pilną potrzebą jego podejmowania?

Mając na uwadze powyższe pytania w oparciu o bogatą literaturę przedmiotu wskazuje na podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania. Uwzględniając myśl i tradycję edukacyjną Kościoła katolickiego, wychowanie integralne ukazuje jako jego „centralną intuicję”. Osnowę namysłu Autorki stanowi poszukiwanie bazującej na antropologii chrześcijańskiej istoty integralnego wychowania.

Słowa kluczowe: potrzeba integralnego rozwoju i wychowania, jego istota, podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania

■ Abstract

This article is giving an opportunity to deepen the reflection about integral development and education. The authoress of this publication concentrated her analyzes around four issues:

- 1) what the need for integral development and education concerns?
- 2) what determines and helps it?
- 3) why integral education has such important role in development of modern pedagogical thought?
- 4) what are arguments for urgent need of taking it nowadays?

Keeping in mind above questions based on rich literature of this subject authoress points on basic assumptions, functions and aims of integral education. Including thoughts and educational tradition of Catholic Church, integral education is shown as its "central intuition". Search basing on anthropology of Christian essence of integral education is construction of Authoress reflection.

Key words: need for integral development and education, essence of it, basic assumptions, functions and aims of integral education

■ Wstęp

Przyjmując założenie, że człowiek jako byt osobowy rozwija się przez całe życie i ma swoją wyjątkową pozycję i miejsce we wszechświecie, niniejszym artykułem chciałabym dać sposobność pogłębienia refleksji dotyczącej potrzeby integralnego rozwoju i wychowania. W syntetyzujący sposób spróbuję dać odpowiedź na pytania: czego te rzeczywistości dotyczą, co je warunkuje i optymalizuje? dlaczego integralne wychowanie ma tak szczególnie istotne znaczenie dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej i co aktualnie przemawia za pilną potrzebą jego realizacji? Mając na uwadze powyższe pytania w oparciu o bogatą literaturę przedmiotu wskażę na podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania¹. Uwzględniając zaś dwutysiącletnią myśl i tradycję edukacyjną Kościoła katolickiego, wychowanie integralne ukażę jako jego „centralną intuicję”. Osnowę mojego namysłu stanowić będzie poszukiwanie istoty integralnego wychowania opartej na antropologii chrześcijańskiej.

1. Por. m.in. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004; M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003; R. Skrzyniarz, A. Lenzion, K. Braun (red.), *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, Lublin 2012; D. Bis, M. L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013; T. Kukołowicz (red.), *Teorie wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996; Taż, *Stefana Kunowskiego koncepcja wychowania integralnego*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999; A. Maj, *Integralne wychowanie w szkole katolickiej. Koncepcja i jej rola we współczesnych tendencjach pedagogicznych*, Lublin 2010; M. L. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013; Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009.

I. Psychopedagogiczne konotacje integralnego rozwoju i wychowania

Integralny rozwój człowieka to pełny, wszechstronny, zrównoważony ciąg strukturalnych i funkcjonalnych zmian, zależnych od przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych, zmierzający ku wyższym, pełniejszym i doskonalszym stanom osoby ludzkiej oraz społeczeństwa. W psychologii, gdzie powstało wiele koncepcji i teorii rozwoju osobowego, rozwój pojmowany jest jako proces przekształcania się zachowań i psychicznej struktury człowieka w wymiarze całego jego życia². Rozwój jest ciągiem progresywnych zmian, które są względnie długotrwałe, ukierunkowane w sposób otwarty (czyli diametralnie różne od zmian w powtarzającym się zamkniętym cyklu), dotyczą wewnętrznej struktury, są związane ze wzrastającą integracją i uporządkowaniem. Czynniki sprawcze zmian są inicjowane aktywnością rozwijającego się podmiotu, natomiast czynniki zewnętrzne mogą tę zmianę przyspieszać *versus* opóźniać i podtrzymywać³. Rozwój na gruncie psychologii jest rozumiany jako: przyrost ilościowy (dotyczy wzrostu; np. zwiększenie zasobu nowej wiedzy, poszerzenie zakresu umiejętności), osiągnięcie standardów (norm, kryteriów). Źródłem standardów rozwojowych są: 1/obserwowane najczęściej sposoby funkcjonowania występujące w danym okresie życia, 2/zadania określone przez wymagania i oczekiwania społeczne, 3/możliwości osoby, jej dojrzałość do realizowania nowych zadań, ukierunkowane zmiany jakościowe (zorientowanie procesu rozwoju na osiągnięcie stanów wyższych, np. lepszej organizacji, większej złożoności, precyzji, efektywności funkcjonowania). Rozwój jest też rozumiany jako stadialny proces organizacji doświadczenia i stopniowe doskonalenie się, narastanie i organizowanie się wiedzy człowieka o świecie i sobie samym⁴.

W naukach pedagogicznych „rozwój” jest niedefiniowalnym pojęciem pierwotnym, czyli rodzajem postulatu znaczeniowego⁵. Związek wychowania z rozwojem jest niekwestionowany, aczkolwiek różnie ujmowany

2. Por. E. Rzechowska, *Rozwój*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 17, k. 460, Lublin 2012.

3. A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 41–42.

4. Por. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwojowej. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 31.

5. A. Salamucha, *Pojęcie rozwoju człowieka w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych”, Lublin 2000/2001, s. 164.

przez pedagogów (pomoc w rozwoju; kierowanie rozwojem; pobudzanie rozwoju; tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi; „rozwój wychowawczy”)⁶.

Na gruncie pedagogiki chrześcijańskiej przez „rozwój człowieka” można rozumieć zmiany zachodzące w jego życiu w sferze biologicznej, psychicznej i duchowej, zgodnie z prawidłowościami charakterystycznymi dla kształtowania się każdej z tych sfer. Zmiany te polegają na osiągnięciu wyższej „jakości”, prowadząc do osiągnięcia dojrzałości wyrażającej się w pozytywnej postawie wobec Boga, ludzi, świata i samego siebie – ostatecznie w pragnieniu pełnego zjednoczenia z Bogiem w wieczności⁷.

Rozwój człowieka zależy od środków wewnętrznych (wyposażenia genetycznego człowieka, jego rozumu i woli) oraz zewnętrznych (rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej i innych subsystemów środowiska społecznego, ale także od łaski Bożej). Szczególne znaczenie w rozwoju człowieka odgrywają jego własne decyzje poprzedzone dokonanymi ocenami i realizowane w działaniu.

Zmiany rozwojowe warunkowane biologicznym wyposażeniem organizmu (czynnik dziedziczenia, np. talenty, wady wrodzone), wpływem szeroko rozumianego środowiska (naturalne, społeczne, kulturowe), jak również aktywnością własną uwzględniają indywidualność każdej osoby ludzkiej, jej możliwości, zainteresowania, potrzeby, preferowane wartości i wychowanie, które obejmować powinno całość osoby i wszystkie jej władze, zarówno fizyczne, jak i umysłowe. Dziś powszechnie uważa się, że proces integralnego rozwoju dokonuje się zarówno pod wpływem czynników środowiskowych, jak i genetycznych, zakładając ich wzajemną integrację bez pomijania udziału własnego. Przy czym brak respektu dla wychowanka jako podmiotu osobowego prowadzi do pseudowychowania i zaburzonego rozwoju, bądź powoduje, że jest on jednowymiarowy i selektywny. Poleganie na spontaniczności rozwoju człowieka i rezygnacja z jakiegokolwiek ukierunkowania aktywności własnej dzieci, a potem młodzieży powoduje, że aktywność ta nie ma charakteru konstruktywnego, budującego proces wzrastania i dojrzewania, ale przybiera formy aktywnej lub biernej manipulacji innymi, a także samą sobą⁸.

6. Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 258.

7. A. Salamucha, *Pojęcie rozwoju człowieka w pedagogice...* s. 164.

8. A. Lenzion, *Czynniki integralnego rozwoju młodzieży*, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, Lublin 2010, s. 54.

Warto zauważyć, że integralny rozwój podobnie jak i wychowanie, które skupia uwagę na człowieku, który staje się jego podmiotem, odnosi się do całego człowieka, zakłada doświadczenie uczestnictwa, jak i autonomii, harmonii i konfliktów, zakłada też opiekę i pomoc ze strony dorosłych, jak i samowychowanie (udział własny), doskonalenie charakteru, występowanie przemiany, nawrócenia i systematycznej „pracy nad sobą”. Jest to praca z jednej strony nad własną świadomością, zdobywaniem i pogłębieniem wiedzy, mądrości, odpowiedzialności, a z drugiej strony praca nad sprawnościami, umiejętnościami, rozwijaniem kompetencji, skuteczności działania, kształtowaniem dojrzałej struktury osobowości i wyrabianiem cnót moralnych konstytuujących charakter. Dojrzałość charakteru łączy się z pełniejszą integracją człowieka. Przy czym integracja nie oznacza jedynie wielowymiarowości rozwoju osoby, ale scalenie dokonuje się przez hierarchiczne uporządkowanie wymiarów ludzkiego istnienia i działania, z uznaniem pierwszeństwa i wyższości tego co duchowe (związane z moralnością i religijnością) w stosunku do aspektów naturalnych, biopsychospołecznych ludzkiego funkcjonowania o różnych poziomach organizacji, leżących u podstaw ich struktur. Integracja ściśle wiąże się z transcendencją, czyli przekraczaniem niższych form poznawania, reagowania emocjonalnego, pobudzania i ukierunkowania zachowania ku wyższym rodzajom myślenia, uczuć i dążeń. Zewnętrzny wymiar transcendencji podmiotu osobowego wyraża się w realizowaniu istotnie wartościowych celów, które są odkrywane i wybierane jako dobre, a nie w dowolny sposób tworzone. Charakter jako wyższy poziom rozwoju osobowości odnosi się do „jednoczącej filozofii życia”. Według G. Allporta charakter jest pojęciem etycznym i oznacza jakąś kategorię zachowań, w oparciu o które jednostce albo jej aktom nadajemy określenie *dobry* albo *zły*⁹. Zawiera on w sobie cele życiowe, istotne wartości, sumienie, powinności oraz dojrzałą, wewnętrzną religijność.

Człowiek chcąc się rozwijać i wychowywać musi też mieć świadomość przynależności do jakiegoś środowiska i zarazem musi uniezależnić się od niego, osiągnąć autonomię. Występujące w procesie integralnego rozwoju napięcie między tendencjami progresywnymi a regresywnymi, między dążeniem do uczestnictwa i dążeniem do autonomii, powoduje powstanie konfliktu między realistycznym przystosowaniem, a marzeniami i fantazjowaniem. W zmaganiach między tymi przeciwieństwami rozwija się

9. Por. H. Krzysteczko, *Osobowość*, w: *Psychologia dla teologów*, pod red. ks. J. Makselona, Kraków 1990, s. 185.

charakter poszczególnego człowieka. Konflikt jawi się tu zatem jako warunek rozwoju i osiągnięcia dojrzałości. Ten rodzaj myślenia jest charakterystyczny szczególnie dla psychoanalitycznej koncepcji charakterologii. Odnajdujemy go także w poglądach K. Dąbrowskiego¹⁰. Integralny rozwój człowieka to ścieżka samodoskonalenia oparta na wszechstronnym rozumieniu człowieka i jego rozwoju. Umożliwia ciągle podnoszenie na wyższy poziom dojrzałości, mądrości i kompetencji. Korzysta z dorobku „podejścia integralnego”, które porządkuje pracę rozwojową i poprzez wychowanie nadaje jej kierunek.

Rozwój integralny dotyczy wszystkich głównych aspektów życia człowieka – fizycznego, umysłowego (percepcja, pamięć, uwaga), językowego, emocjonalnego, społecznego, moralnego, osobowościowego, religijnego i duchowego. Zasadniczym i podstawowym założeniem integralnego rozwoju jest dążenie do bycia indywidualnością i specyficzną osobą integrującą się w celu uzyskania optymalnego dla siebie stopnia funkcjonowania i adaptacji do środowiska. Proces ten powinien prowadzić do rozwoju dojrzałej i dobrze funkcjonującej osobowości, która będzie otwarta na doświadczenia swoich doznań płynących z wewnątrz organizmu, jak i otoczenia, odpowiedzialna za siebie i innych, szanująca godność własną i innych ludzi, ciesząca się wolnością w podejmowaniu decyzji, nie lękającą się okazywania swoich uczuć, wzruszeń, kierującą się przesłankami rozumowymi, a także empatią, zdolną do autentycznego dialogu i współpracy z innymi ludźmi¹¹. Tak rozumiany cel rozwoju zakłada działalność i dorobek wielu ludzi pracujących nad pełną „mapą” rzeczywistości, która pomaga ująć całą złożoność tego, kim jesteśmy, ku czemu zmierzamy i co nas otacza. Istotny jest tu wpływ środowiska rodzinnego, które odgrywa rolę kluczową, a następnie szkoły, grupy rówieśniczej, czy mas mediów. Środowiska te mogą wspomagać integralny rozwój, ale mogą go też utrudnić, wypaczyć.

Opisanie rozwoju w poszczególnych okresach, a w szczególności w okresie dzieciństwa, pozwala uchwycić prawidłowości rozwojowe dotyczące poszczególnych sfer i stadiów rozwoju różnych czynności i umiejętności, na co zasadnie zwraca uwagę M. Kielar-Turska¹². W biegu ludzkiego życia

10. Por. R. Jaworski, *Harmonia i konflikty. Empiryczna weryfikacja podstawowego paradygmatu psychologii pastoralnej*, Warszawa 2004.

11. Por. J. Bielecki, *Integralny rozwój osobowy i jego uwarunkowania*, w: Ks. prof. UKSW. dr. hab. Jan Bielecki. Warszawa, www.fidesratio.org.pl/files/plik/pdf/bielecki5.pdf.

12. Zob. Kielar-Turska M., *Rozwój dziecka*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 494.

zmiany rozwojowe są nieuchronne. Jednak racjonalność procesu dokonujących się przemian zawsze wymaga określenia problemu i sformułowania celu zmiany – rozstrzygnięcia rodzących się pytań, co i dlaczego i czy na pewno powinno podlegać zmianie? Jaki stan rzeczy winien zostać osiągnięty? W imię jakich celów i jakich wartości ma się dokonywać integracja ludzkiego rozwoju? Definiowanie integralnego rozwoju i wychowania ze względu na jego złożoność i wieloaspektowość jest procesem trudnym i zależy od wyjściowych założeń antropologicznych, od pytania o proces rozwoju i jego uwarunkowania (dziedziczne, czy środowiskowe), a także od sposobu oraz stopnia konceptualizacji zjawisk go stanowiących.

Punktem wyjścia dla koncepcji integralnego rozwoju człowieka, czy też – ujmując to słowami papieża Pawła VI – „całego człowieka”, jest właściwa człowiekowi natura. W niej łączą się pierwiastki duchowe i materialne, przy czym potencjalność człowieka przejawia się właśnie dzięki elementowi duchowemu ludzkiej natury. Rozwój człowieka, inspirowany potencjalnością jego duchowości, dokonuje się w świecie materialnym, zgodnie z prawami tego świata. Dlatego właśnie domaga się nie tylko ilościowego rozwoju, ale także jakościowego. Nie można więc zrealizować potencjalności ludzkiej natury jedynie w wymiarze ekonomiczno-gospodarczym, zamykając zagadnienie w sferze przemian ilościowych. Potrzebny jest także wymiar społeczny i kulturowy, poszerzający zagadnienie o sferę przemian jakościowych. Należy w tym miejscu zauważyć, że integralny rozwój polega nie tylko na wszechstronnym czy też całościowym rozwoju człowieka, a więc obejmującym istotne wymiary jego egzystencji. Integralny rozwój człowieka to także rozwój harmonijny.

II. Określenie istoty integralnego wychowania

Ujmując rzecz najbardziej ogólnie można powiedzieć, że integralne wychowanie obejmuje struktury procesu wychowawczego rozumianego integralnie, jako pewien byt jednolity, którego nie da się sprowadzić do funkcjonowania jedynie poszczególnych elementów¹³, jest wspomaganie ducha

13. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 132.

ludzkiego we wchodzeniu w kontakt z całą rzeczywistością. Do istoty wychowania integralnego należy „budzenie w człowieku co ludzkie” i pomaganie w zrozumieniu stanowiących rzeczywistość czynników, w ich płodnym pomnażaniu się, aż do ogarnięcia ich całości, która pozostaje prawdziwym horyzontem ludzkich działań. Polega ono na podtrzymywaniu żywego pragnienia poszukiwania nieskończoności i na wspieraniu każdego człowieka w jego integralnym rozwoju, czyli wspomaganie wychowanka w drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa w harmonijnym rozwoju swych potencjalności, tkwiących w poszczególnych sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i religijnej, oraz ich integrowaniu ze sobą ze względu na wartości. Wychowanie integralne w myśli i praktyce pedagogicznej wiąże się z całościową wizją człowieka, jego natury i jego rozwoju. Cechą charakterystyczną tegoż wychowania jest realistyczne ujmowanie rzeczywistości człowieka we wszystkich wymiarach jego bytu (bios, logos, ethos, agos i los), czyli w sferze biologicznej (wychowanie fizyczne), psychologicznej (wychowanie umysłowe), socjologicznej (wychowanie społeczne, obywatelskie), moralnej (wychowanie moralne), kulturowej (wychowanie międzykulturowe) i duchowej (wychowanie religijne, chrześcijańskie), bez pomijania jakiegokolwiek oraz w kontekście wielowymiarowości jego życia i działania¹⁴.

Tak rozumiane wychowanie będąc otwarte na prawdę o człowieku, o dobru, celowości ludzkiego działania i otwarte na wartość religii, chroni przed różnego rodzaju zgubnymi redukcjonistycznymi teoriami mającymi swe korzenie w błędnym rozumieniu osoby ludzkiej. Tak pojmowane wychowanie stawia przed człowiekiem na każdym etapie jego rozwoju określone zadania, których realizacja czyni osobę bardziej doskonałą, dojrzałą, bardziej odpowiedzialną nie tylko w jej wymiarze duchowo-moralnym, ale też wolitywnym, fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym czy społecznym. Jej oznaką są autonomicznie podejmowane przez osobę decyzje o wybieraniu dobra i unikaniu zła¹⁵.

14. Por. J. Karczewska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, UJK, Kielce 2012; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1981; Tenże, *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków 2003.

15. Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2017, nr 1(43), s. 33–34.

III. Wychowanie integralne jako „centralna intuicja” w tradycji edukacyjnej Kościoła

Idea wychowania integralnego obecna jest jako „centralna intuicja” w tradycji edukacyjnej i myśli chrześcijańskiej Kościoła katolickiego. Jej podstawą jest chrześcijańska koncepcja człowieka i wychowania. Na gruncie pedagogiki szczególnie rozwija ją personalizm i humanizm chrześcijański – pojmujący proces wychowania integralnego jako stopniowe dochodzenie do własnej doskonałości, poprzez ustawiczną pracę nad aktualizacją otrzymanych od natury zadatków i potencjalności, i zmierzanie tą drogą do dojrzałej osobowości. Z istoty natury ludzkiej wynika, że człowiek chce zawsze być w pełni sobą, formować się i doskonalić. Nurt personalizmu – zwłaszcza w inspiracji chrześcijańskiej, akcentując prawo do rozwoju osobowego i wychowania integralnego eksponuje osobę ludzką jako podstawową kategorię w procesie integralnego wychowania. Uwzględnia jej wymiar ontologiczny, etyczno-aksjologiczny, społeczno-kulturowy i pomijany najczęściej w innych nurtach i kierunkach wymiar transcendentny (teologiczno-religijny), a także rolę wielu czynników i instytucji, przede wszystkim rodziny, szkoły, państwa, Kościoła i całego społeczeństwa, jak również nieformalnych grup odniesienia (wspólnoty narodowe; kościelne ruchy religijne, organizacje i stowarzyszenia społeczne), czy środków społecznego przekazu. Wszystkie kręgi edukacyjne mają konkretne zadania wychowawcze i wzywa się je do współdziałania mającego prowadzić do naczelnego celu, jakim jest dojrzała osobowość przejawiająca się dojrzałością fizyczną, psychiczną, społeczno-moralną, kulturotwórczą i duchową.

Za przedstawicieli tego nurtu uznaje się przede wszystkim F. W. Foerster, O. Willmana, M. Schelera, G. Marcela, J. Maritaina, E. Mouniera, R. Guardiniego, P. Braido, G. Groppo, a w Polsce o. J. Woronieckiego, F. Sawickiego, S. Kunowskiego, Cz. Bartnika, J. Tarnowskiego, W. Granata, J. Bagrowicza, M. Gogacza, K. Olbrycht, F. Adamskiego, M. Nowaka, Z. Marka i wielu innych. Pełną koncepcję wychowania integralnego przedstawił Stefan Kunowski. W jego ujęciu obejmuje ono działania w zakresie wychowania umysłowo-ideowego, praktyczno-życiowego, higieniczno-fizycznego, moralno-społecznego, kulturalno-estetycznego. W koncepcji tej integralną dojrzałość osobową osiąga się m.in. poprzez introcepcję wartości harmonizując proces rozwoju wychowawczego i równoważąc wpływ personalizacji

i socjalizacji przy równoczesnym współdziałaniu wychowanka – świadomego podmiotu edukacji – z wychowawcami i z łaską Bożą.

Historycznie rzecz ujmując integralne ujęcie wychowania zawierają pisma i działalność pedagogiczna S. Konarskiego, H. Kołłątaja, S. Staszica, A. Cieszkowskiego, E. Bojanowskiego, B. Markiewicza, J. Korczaka, M. Darowskiej, U. Ledóchowskiej, C. Plater Zyberkówny, J. Działyńskiej-Zamoyskiej, B. Żulińskiej, K. Górskiego i wielu innych. Także w nauczaniu pasterskim Stefana Wyszyńskiego czy Karola Wojtyły – Jana Pawła II i jego następców papieża Benedykta XVI i papieża Franciszka znaleźć można całościową wizję wychowania człowieka. Ważną rolę w tworzeniu integralnej wizji wychowania, jakże istotnej dla współczesnej myśli pedagogicznej, odgrywają też dawni i współcześni myśliciele, pisarze katoliccy, zapomniani dziś ojcowie Kościoła, nauczanie papieży, założyciele edukacyjnych ruchów i stowarzyszeń, a także różnorodne instytucje edukacyjne ze szczególnym uwzględnieniem przedszkola, szkoły katolickiej i uniwersytetów katolickich.

IV. Podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania

Podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania w tradycji chrześcijańskiej oferują konkretną propozycję wychowawczą opartą na całościowej wizji człowieka, widzianego jako szczególna, samoistna wartość, a zarazem jako podmiot związany z osobową transcendencją. Biorąc pod uwagę kierunki formacji osobowej, społecznej i religijnej i uwzględniając współczesny kontekst kulturowy i pedagogiczny w tak rozumianym wychowaniu podkreśla się konieczność *odzyskania integralnej wartości osoby ludzkiej i wartości ludzkiego życia*, co jest możliwe „jedynie w tajemnicy Słowa Wcielonego”¹⁶, w której wyjaśnia się tajemnica człowieka. Z tego względu „ktokolwiek idzie za Chrystusem, Człowiekiem doskonałym, sam też pełniej staje się człowiekiem”¹⁷. Na gruncie integralnej prawdy o osobie

16. *Gaudium et spes, Konstytucja duszpasterska o Kościele współczesnym*, n. 22a, w: *Sobór Watykański II, Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań 2002.

17. Tamże, n. 41a.

ludzkiej wychowanie jako proces i jako wynik jest zawsze spotkaniem osób na płaszczyźnie asymetrycznych relacji. Strukturalnie jest ono powiązane z relacjami międzypokoleniowymi, przede wszystkim wewnątrz rodziny, które są relacjami społecznymi. Elementami współtworzącymi proces integralnego wychowania oprócz oddziaływania wychowawców, instytucji wychowujących, czy pozainstyytucjonalnych środowisk wychowujących są: aktywność własna wychowywanego, autorytet, spotkanie, dialog, cierpienie i odniesienie do wymogów obiektywnych (prawdy, dobra i piękna). Wychowanie to oparte jest na szacunku, miłości i zaufaniu. Uwzględnia wolność i odpowiedzialność, a akcentując w wychowaniu wartości osobowe takie, jak: godność, powołanie, miłość, prawda czy dobro, szczególnie miejsce przypisuje wartościom religijnym, moralnym, kulturowym i społecznym. Wychowanie to obejmuje rzeczywistość ludzką i nadprzyrodzoną. Dotyka kontekstu osoby i całej ludzkości. Jest oparte na tradycji i historii i każe daleko patrzeć w przyszłość dążąc do najwyższych i uniwersalnych wartości. Potrzebuje dobrze przemyślanej teorii, zasad i struktur.

W praktyce jest ono obdarzaniem młodych pokoleń pomocą w stawaniu się człowiekiem, co zostało podkreślone przez Jana Pawła II w jego wystąpieniu na forum UNESCO. „W wychowaniu bowiem chodzi o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko z „drugimi”, ale i „dla drugich”. Tak rozumiane wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych”¹⁸. Jan Paweł II dostrzegając możliwość bycia wychowywanym przez wszystko, co życie niesie, w wychowaniu widział „sztukę” skutecznych oddziaływań wobec konkretnych osób żyjących w określonych warunkach i sytuacjach. To, czego nauczał odnośnie do człowieka i jego wychowania, pozwala widzieć w osobie ludzkiej źródło zadań, obowiązków i uprawnień, a nade wszystko źródło wartości. Zaś wychowanie będąc naturalnym wydobywaniem człowieczeństwa i osobowości, nie gwałcąc tego, co naturalne w człowieku, i tego, kim człowiek jest, ukazuje przed nim samym żywy i nieutopijny obraz tego, kim „być może”. Istotą wychowania jest pomaganie, a nie nakłanianie, przyginanie, presja

18. Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w UNESCO, Paryż 2.06.1980, w: *Wiara i kultura, przemówienia, homilie*, Rzym-Lublin 1988, nr 11, s. 58.

czy przyuczanie. Owo bycie tym, kim człowiek stać się może, jest możliwe, kiedy wychowanie odniesione jest do Boga i ujmowane jako „kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział”¹⁹.

W nauczaniu Jana Pawła II dotyczącym rzeczywistości, jaką jest wychowanie, z łatwością dostrzec możemy obecność doktryny papieża Pawła VI o „pierwszeństwie osoby nad rzeczą, etyki nad techniką, bycia nad posiadaniem i miłosierdzia nad sprawiedliwością”. Czwórmiar ten, stanowiąc *antidotum* na wewnętrzne i zewnętrzne zagrożenia, stanowi formułę integrującą wychowanie godne osoby i umożliwia wychodzenie z różnorodnych kryzysów, jakie towarzyszyły i dalej towarzyszą jednostkom, ludom i narodom. W omawianym nauczaniu mamy do czynienia z wychowaniem, które opierając się, podobnie jak w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko, na „rozumie, religii i dobroci”²⁰, nie tylko że nie gubi i nie eliminuje niczego, ale integruje wszechstronny rozwój jednostki wokół prawdy, religii i dobra. Obejmuje ono całego człowieka z jego życiem fizycznym, aktywnością intelektualną, społeczną, życiem uczuciowo-emocjonalnym, zdolnością wyboru dobra i realizacji zamierzonych celów. Wychowanie będąc zorientowane na zasadniczy cel, jakim jest realistycznie pojmowana świętość człowieka – prowadzi do przejścia od zniewolenia, reaktywności, niepewności i zagubienia – do wolności i stopniowego otwierania serca na Boga i bliźnich oraz do przyswajania wartości absolutnych, transcendentnych²¹. Ponadto stanowiąc skuteczną ochronę przed licznymi zagrożeniami ze strony cywilizacji współczesnej, a uwzględniając funkcjonowanie własnego organizmu, spełnia postulaty stawiane integralnemu wychowaniu chrześcijańskiemu, które jest zarazem wychowaniem naturalnym, prozdrowotnym, proekologicznym, aksjologicznym, noetycznym, moralnym, eklezjalnym, ekumenicznym, prospołecznym i prorodzinnym. Pozwala też na stworzenie odpowiednich programów wychowawczych w tym względzie i w tych płaszczyznach, które bynajmniej nie są płaszczyznami jedynymi, jakie papieska wizja uwzględnia.

19. *Gravissimus educationis*, w: *Sobór Watykański II...* nr 1.

20. Jan Paweł II, *Juvenum Patris* – w 100. rocznicę śmierci św. Jana Bosco, Rzym 31.01.1988, n. 9.

21. Tamże.

V. Szczególne znaczenie integralnego wychowania dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej

Tkwi ono w tym, że wychowanie to uwzględnia otwartość człowieka na wartości absolutne, dążenie do sensu, transcendencję „własnego ja” i ukierunkowanie na integralny rozwój dojrzałych osobowości. Należy także docenić jego wysokie walory praktyczne, zwłaszcza w kontekście współczesnego kryzysu antropologicznego oraz pedagogicznego, mającego swój wyraz w wielości, niekiedy sprzecznych – nurtów, orientacji i teorii – dotyczących rozumienia istoty człowieka, rozwoju i wychowania. Nurty te i teorie mają z reguły charakter redukcjonistyczny, ograniczający rozumienie człowieka do pewnych tylko aspektów jego istoty bądź funkcjonowania: biologicznych, psychologicznych, socjologicznych, indywidualistycznych, praktycznych, a nawet sieciowych, czy też konsumpcyjno-rynkowych, itp. Wśród błędów wychowania warto za J. Maritainem zwrócić uwagę na: nieznamość celów wychowania; błędne ich pojmowanie; pragmatyzm, socjologizm; intelektualizm; woluntaryzm; postawę, że wszystko może być wyuczone na drodze uczenia się w sensie wąskim. Podczas gdy doświadczenie opisanej integralności wychowania ukazuje realistyczną wizję człowieka jako niepodzielną całość ujawniającą w pełni swoje człowieczeństwo w ukierunkowaniu na wartości, które pozwalają mu odnaleźć sens danej sytuacji życiowej, konkretnej relacji ja – świat na „tle ponad indywidualistycznej całości”. Integralne wychowanie uwzględnia wymiar doczesny, nadprzyrodzony, indywidualny oraz społeczny ludzkiego działania. Zwraca uwagę na warstwy i dynamizmy wychowania, dyspozycje płynące z tajemnicy stworzenia i odkupienia, potrzeby i ich przejawy, efekty wychowawcze i wykorzystanie wartości uniwersalnych, nieprzemijających i niezbędnych do rozwoju każdej jednostki. Doświadczenie wychowania integralnego może stanowić bardzo istotne wsparcie i podstawę do rodzenia dojrzałych, inteligentnych i twórczych osobowości i odnajdywania właściwych odpowiedzi na pilne wyzwania i potrzeby czasów i wciąż nowych historycznych okoliczności.

VI. Argumenty przemawiające za potrzebą integralnego rozwoju i wychowania

Za potrzebą integralnego rozwoju i wychowania przemawia wiele argumentów, świadectw i koncepcji. Jednym z nich są wyniki badań Małgorzaty Doroty prowadzone w ramach jej pracy doktorskiej. Badała ona uwarunkowania funkcji blogów internetowych w życiu młodzieży szkolnej²². Obraz współczesnej młodzieży polskiej, jaki się wyłonił z wyników jej badań o charakterze jakościowym, potwierdza wcześniej prowadzone analizy ks. Janusza Mastalskiego²³ i pokazuje, że w młodym pokoleniu dalej mamy do czynienia z osobami tworzącymi grono samotnych globalnych nastolatków, w uogólnieniu nazywanych pokoleniem „kopiuj wklej”, „pokoleniem sieci”, „e-generacją”, z młodzieżą nie wyobrażającą sobie świata bez komputera, mobilnego internetu i telefonu komórkowego, pokoleniem korzystającym równocześnie z bardzo wielu aplikacji, cechującym się postawą życiową „good enough” i podatnym na różne „cyberchOROBY”, przy równoczesnej ślepcie na to, co w życiu najważniejsze, i co tak naprawdę w życiu się liczy.

Nie czas i miejsce, aby rozwijać ten wątek. Warto jednak zauważyć, iż tym co wspólne koncepcjom przemawiającym za potrzebą integralnego rozwoju i wychowania jest: całościowe widzenie człowieka w jego rozwoju i działaniu, uznawanie wartości jako istotnego elementu integralnego wychowania, którymi należałoby ubogacić szczególnie młodego człowieka, współpraca między wychowawcami i ich osobiste kwalifikacje, perspektywa czasowa i uwrażliwienie na nią dzieci i młodzieży oraz tworzenie odpowiednich warunków środowiskowych w celu budzenia często (nie)odkrytego potencjału rozwojowego i wychowawczego wychowujących i wychowywanych.

22. Por. M. Dorota, *Uwarunkowania funkcji blogów internetowych w życiu młodzieży szkolnej*, Praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. A. Rynio, Lublin 2016.

23. Por. J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.

Zakończenie

Na koniec raz jeszcze przywołam dwie myśli, które stanowiły osnowę mojego artykułu: rozwój integralny, którego wszyscy bardzo potrzebujemy, a w szczególności potrzebują go dzieci i młodzież, to rozwój pełny, całościowy, wewnętrzny i zewnętrzny, na który składają się sfery: fizyczna, intelektualna, emocjonalna, społeczna, duchowa i moralno-religijna²⁴. Myśl druga oscylowała wokół integralnego charakteru wychowania, które „wyraża się w tym, że obejmuje ono całego człowieka, z jego niepowtarzalnym życiem fizycznym, psychicznym, społecznym, duchowym, religijnym [...]”²⁵. Stąd trudno nie pracować na rzecz takiego rozwoju i wychowania.

Bibliografia

- Bielecki J., *Integralny rozwój osobowy i jego uwarunkowania*, w: Ks. prof. UKSW. dr. hab. Jan Bielecki UKSW, Warszawa, www.fidesetratio.org/pl/files/plik/pdf/bielecki5.pdf.
- Bis D., Opiela M. L. (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- Dorota M., *Uwarunkowania funkcji blogów internetowych w życiu młodzieży szkolnej*, Praca doktorska, Lublin 2016.
- Gaudium et spes, Konstytucja duszpasterska o Kościele współczesnym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań 2002, s. 226–602.
- Grocholewski Z., *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009, s. 17–37.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w UNESCO, Paryż 2.06.1980, w: *Wiara i kultura, przemówienia, homilie*, Rzym-Lublin 1988, s. 51–68.
- Jan Paweł II, *Juvenum Patris – w 100. rocznicę śmierci św. Jana Bosco*, Rzym 31.01.1988.
- Jaworski R., *Harmonia i konflikty. Empiryczna weryfikacja podstawowego paradygmatu psychologii pastoralnej*, Warszawa 2004.
- Karczewska J., *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce 2012.
- Kielar-Turska M., *Rozwój dziecka*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 483–495.

24. Por. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II...* s. 13.

25. Tamże, s. 17.

- Krzysteczko H., *Osobowość*, w: *Psychologia dla teologów*, pod red. ks. J. Makselona, Kraków 1990, s. 177–206.
- Kukołowicz T., *Stefana Kunowskiego koncepcja wychowania integralnego*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999, s. 219–222.
- Kukołowicz T. (red.), *Teorie wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1981.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
- Lendzion A., *Czynniki integralnego rozwoju młodzieży*, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), *Bożactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, Lublin 2010, s. 41–56.
- Maj A., *Integralne wychowanie w szkole katolickiej. Koncepcja i jej rola we współczesnych tendencjach pedagogicznych*, Lublin 2010.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwojowej*. Podręcznik dla nauczycieli, Warszawa 2003.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.
- Nowak M., Ożóg T., Rynio A. (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003.
- Opiela M. L., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013.
- Opiela M. L. (red.), *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Dębica 2010.
- Rzechowska E., *Rozwój*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 17, k. 460/1, Lublin 2012.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.
- Skrzyniarz R., Lendzion A., Braun K. (red.), *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, Lublin 2012.
- Salamucha A., *Pojęcie rozwoju człowieka w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych” 28/29 (2000–2001), z.1–2, s. 159–165.
- Wilk S., Kiciński A., Łuczynski A., Opiela L., Smagacz A. (red.), *Drogowskazy wychowania*, Lublin 2012.

Wiara jako podstawowy cel wychowania chrześcijańskiego w ujęciu Wolfganga Brezinki

Dr Iwona Szewczak, Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej KUL; absolwentka pedagogiki i filologii germańskiej; zainteresowania naukowe: teoria wychowania, współczesne wyzwania pedagogiki międzykulturowej.
E-mail: iwona.szewczak@kul.pl

Faith as a basic purpose of Christian upbringing to Wolfgang Brezinka

■ Streszczenie

W artykule została podjęta kwestia wiary jako podstawowego celu wychowania chrześcijańskiego w rozumieniu Wolfganga Brezinki. Zaprezentowano główne dogmaty religii chrześcijańskiej oraz warunki budzenia i pogłębiania wiary, do których należą określony porządek życia wierzących, wola wiary oraz podejmowanie działania, wynikającego z wiary. Podkreślono konieczność wychowania do wiary, w którym tradycyjnymi środkami są nauka i dyscyplina.

Słowa kluczowe: Wolfgang Brezinka, wiara, uwarunkowania budzenia i zachowania wiary

■ Summary

In the article, the point of faith as primal target of Christian upbringing to Wolfgang's Brezinka comprehension. The main dogmas of Christian religion and conditions of reawakening and deepening faith, which to believers' certain order, faith will and making an action arising from the faith were presented. The need to upbringing to faith was emphasized, in which traditional resources are knowledge and discipline.

Key words: Wolfgang Brezinka, faith, conditions of reawakening and retention of faith

■ Wstęp

Analizując sytuację życia współczesnego człowieka nie sposób nie zauważyć kryzysu kultury. Coraz bardziej rozpowszechniają się takie fenomeny, jak indywidualizm, brak poczucia sensu, niepewność spowodowana odej-

ściem od tradycji. Charakterystyczne jest również świadome odrzucanie chrześcijańskich zasad moralnych przy jednoczesnym podświadomym opieraniu się na nich z uwagi na powstałą pustkę, której nie daje się niczym wypełnić. Zjawiska te powodują, że zakwestionowane zostały jednolite podstawy kulturowe, normatywne punkty orientacyjne, na których mogłoby się oprzeć wychowanie. Pedagodzy teoretycy, dostrzegając zagrożenia współczesnego wychowania, chcąc wesprzeć praktyków w dziele prowadzenia wychowanków, szukają możliwych dróg wyjścia z kryzysu. Jednym z nich jest Wolfgang Brezinka, współczesny teoretyk wychowania niemieckiego obszaru językowego, uchodzący w kręgach międzynarodowych za klasyka nauki o wychowaniu, pedagogiki praktycznej oraz filozofii wychowania. Brezinka, zdając sobie sprawę ze skutków współczesnych zjawisk społeczno-kulturowych, jednoznacznie utrudniających proces wychowania, szuka tego, co pozytywne¹, co w warunkach zdeorientowanego społeczeństwa może pomóc w rozeznaniu się wśród wielu poglądów i punktów widzenia. Pomoc tę upatruje w sferze przekonań religijnych i światopoglądowych oraz w obszarze moralności. Warunkują one zabezpieczenie aksjologiczne oraz subiektywne doświadczenie sensu życia². Wychowanie religijne, utożsamiane często z wychowaniem do wiary³, otwiera człowieka na to, co transcendentne, co wieczne, nadając prawdziwy sens jego istnieniu. Brezinka podkreśla, że człowiek, który nie został religijnie przebudzony, czuje się niepewnie, a jego życie łatwiej gubi sens⁴.

Wskazując na niezwykle istotne znaczenie w życiu każdego człowieka przekonań religijnych i światopoglądowych jako takich, niezależnie od ich specyficznej treści, największym zaufaniem w odniesieniu do procesu edukacji darzy Brezinka tradycję chrześcijańską. Podstawą jego stanowiska jest pozytywna weryfikacja przez wielowiekową praktykę tej tradycji, jej wartości i ideałów. Proponuje cele wychowania chrześcijańskiego, spośród których najważniejsza jest wiara⁵.

1. Zob. W. Brezinka, *Erziehung – Kunst des Möglichen*, Würzburg 1960, s. 9 n.

2. Zob. W. Brezinka, *Rückblick auf fünfzig Jahre erlebte Pädagogik*, w: S. Uhl (red.), *Wolfgang Brezinka. Fünfzig Jahre erlebte Pädagogik. Rückblick, Lebensdaten, Publikationen*, München-Basel 1997, s. 29.

3. Zob. A. Rynio, *Wychowanie religijne*, w: T. Pilch, F. Adamski i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 450.

4. Zob. W. Brezinka, *Erziehung als Lebenshilfe. Ein Beitrag zum Verständnis der pädagogischen Situation*, Wien 1957, s. 200–203.

5. Zob. W. Brezinka, *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel, 1993, s. 101.

I. Wiara w religii chrześcijańskiej

Punktem wyjścia dla analizy wiary jako celu wychowania jest sięgnięcie do tekstów źródłowych religii chrześcijańskiej dla przywołania jej głównych dogmatów.

Papież Pius XI w encyklice *Divini Illius Magistri* z 1929 roku określa cel wychowania chrześcijańskiego jako współdziałanie człowieka z łaską nad uformowaniem doskonałego chrześcijanina jako człowieka nadprzyrodzonego, naśladowującego Chrystusa i żyjącego Jego mocą sakramentalną⁶. Brezinka, analizując wiarę z teleologicznego punktu widzenia, wyjaśnia, że chodzi o wiarę w jednego osobowego Boga, w Jezusa Chrystusa Syna Bożego i o treść jego nauczania, przekazaną w Nowym Testamencie⁷. Nauczanie to obejmuje między innymi naukę o grzechu, o potrzebie zbawienia, o śmierci Chrystusa na krzyżu, o życiu wiecznym. Zgodnie z nauczaniem Kościoła wiara, nadzieja i miłość są trzema głównymi cnotami teologicznymi, zwanymi nadprzyrodzonymi lub boskimi. Ich uzyskanie jest warunkowane łaską Bożą, której Bóg udziela każdemu człowiekowi. Sama łaska jednak nie wystarczy, zbawienie wymaga aktywności człowieka⁸. Wiara religijna jest rzeczywistością nadprzyrodzoną, daną przez Boga darmo, a jednocześnie zadaną, czyli wymagającą ludzkiego zaangażowania⁹. Oznacza to, że psychiczne dyspozycje do wiary, nadziei i miłości stanowią dla chrześcijan trzy podstawowe cele wychowania¹⁰. Jeśli chodzi o powstanie cnót, wiara jest wyprzedzająca wobec nadziei i miłości. Jedynie wierzący w Boga mogą mieć nadzieję na życie wieczne oraz zdolni są Go kochać. Pod względem hierarchii natomiast najważniejsza jest cnota miłości. Przykazania miłości do Boga i bliźniego (Mt 22, 37–39) są największymi przykazaniami w religii chrześcijańskiej¹¹.

W zwartych wspólnotach chrześcijańskich członkowie wzrastają w wierze, która stanowi oczywistą podstawę ich światopoglądu i stylu życia. Bre-

6. Zob. Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, tłum. M. Klepacz, Kielce 1947, s. 66 n.

7. Zob. W. Brezinka, *Erziehung in einer...*, s. 101.

8. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2009, 15, 150–154, 386–389, 434, 1812–1829, 2087–2093.

9. Zob. K. Chałas, A. Maj, *Wychowanie do pogłębiania wiary – aspekty teleologiczne*, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 4, s. 67.

10. Zob. W. Brezinka, *Erziehung in einer...*, s. 102.

11. Zob. *Katechizm...*, 2055.

zinka zaznacza jednak, że w obecnych warunkach społeczno-kulturowych łatwo zaniedbać wiarę jako cel wychowania na rzecz innych cnót, szczególnie moralnych. Podaje przykład z historii Europy doby oświecenia, kiedy społeczeństwa chrześcijańskie poprzez systematyczne przyjmowanie idei ateistycznych, antychrześcijańskich, humanistycznych przekształciły się w społeczności zsekularyzowane, laicyistyczne, światopoglądowo liberalne, otwarte lub pluralistyczne. Wielu chrześcijan zinternalizowało wówczas ideały szczęścia doczesnego, tolerancji, wolności, praw człowieka. Przyznawanie im priorytetu jest nie do pogodzenia z chrześcijańską nauką o wierze. Prawda ta wynika nie tylko z analizy *Biblii*, ale również historycznego doświadczenia, które uczy, że wspólnoty wiary zanikają, kiedy wzbudzanie i umacnianie wiary przestaje być głównym celem oddziaływań wychowawczych¹².

II. Uwarunkowania budzenia i pogłębiania wiary

Wiara, stanowiąc podstawową cnotę wychowania chrześcijańskiego, jest warunkiem koniecznym zaistnienia innych cnót. Realizacja wszystkich chrześcijańskich celów wychowania zależy od tego, czy człowiek nauczył się wierzyć i czy jest w stanie kierować się wiarą w ciągu całego swojego życia. Warunkami, mogącymi przyczynić się według Brezinki do wzbudzenia i zachowania wiary chrześcijańskiej we współczesnym świecie, w którym wielu ludzi wątpi w jej znaczenie lub ją straciło, są określony porządek życia wierzących, wola wiary oraz podejmowanie działania, wynikającego z wiary.

1. Wspólny porządek życia

Aby człowiek mógł zdobyć i zachować cnoty, musi przynależć do grupy, której porządek życia zobowiązuje wszystkich członków do kierowania się prawością i moralnością. Cnoty moralne i religijne są zawsze cnotami specyficznymi dla danej wspólnoty. Niezbędne do ich osiągnięcia są relatywna jednorodność i zwartość kręgu myślowego danej grupy, niezmiennosc jej obyczajów i dobre przykłady, świadectwa osób znaczących¹³. Już J. F. Herbart

12. Zob. W. Brezinka, *Erziehung in einer...*, s. 102–103.

13. Zob. W. Brezinka, *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*, München 2003, s. 31 n.

przekonywał, że „Najbezpośredniej [...] rozwijają się przekonania wychowan-ka pod wpływem jego obcowania z ludźmi”¹⁴, a dobre przykłady wydają się młodzieży „czymś takim, co się rozumie samo przez się”¹⁵. Zwartość grupy ma niezwykle istotne znaczenie dla kształtowania charakteru¹⁶. Każda grupa społeczna trwa dzięki relatywnie stabilnemu systemowi społecznemu, regulującemu zachowanie jej członków. Współżycie jest uwarunkowane określonym porządkiem, obowiązkami oraz prawami, stanowiącymi kryteria postępowania. Chronią one wspólnotę przed rozpadem, a relacje poszczególnych członków przed samowolą. Porządek życia danej grupy zakłada mniejsze zespoły, zwane instytucjami. W aksjonormatywnym rozumieniu na instytucję składają się utrwalone wzory i normy postępowania oraz wartości. Jest to organizacja, której ważność normatywna zobowiązuje podporządkowane jej osoby. Jest środkiem społecznej kontroli¹⁷. Instytucje ukierunkowują zachowanie człowieka, zwalniają go z przymusu podejmowania wciąż nowych decyzji i nieustannego ustosunkowywania się do nieustannie napływających bodźców. Chronią przed utratą energii psychicznej i dają motywację do działania. Uporządkowane współżycie w danej grupie zakłada wiedzę co do oczekiwań innych i pozwala przewidywać skutki ludzkiego postępowania¹⁸. Treści, które przyswaja człowiek, czyli określone przekonania, postawy wobec wartości, nastawienia, dyspozycje przeżywania i zachowania zależą bowiem nie tylko od światopoglądu osób znaczących, ale przede wszystkim od kultury większej grupy, do której człowiek przynależy.

Podobne oczekiwania osób znaczących i stabilny porządek życia są zatem nieodzowne w budzeniu cnót nadprzyrodzonych. Nie jest to jednak warunek wystarczający w społeczeństwach nowoczesnych, charakteryzujących się niejednokrotnie kulturą wrogą wobec wiary. Współczesne pluralistyczne społeczeństwa często uniemożliwiają spójność grup chrześcijańskich w takim wymiarze, aby panujący porządek życia chrześcijańskiego oddziaływał na członków w niezakłócony sposób, bazując na przyzwyczajeniu w osiąganiu cnót religijnych i moralnych. Musi zaistnieć wola wiary.

14. J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, s. 113.

15. Tamże, s. 116.

16. Zob. W. Brezinka, *Erziehung als...*, s. 251–278.

17. Zob. W. Brezinka, *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*, München-Basel 1995, s. 107–108.

18. Zob. tamże, s. 110–116.

2. Wola wiary

Współcześnie mamy do czynienia z wyemancypowaniem się wielu ludzi spod dominującego niegdyś wpływu religii zinstytucjonalizowanej. Tendencja ta, obecna również w Polsce, przejawia się w postępującej powoli sekularyzacji, która coraz częściej niesie poważne niebezpieczeństwa natury moralnej. Ponowoczesność dąży do pozbawienia religijności jej podstawowego znaczenia, czyli warunkowania rozumienia człowieka i świata oraz ludzkiego działania. W społeczeństwie ponowoczesnym można zaobserwować tendencje do odrywania religijności od ludzkiego życia, spadek praktyk religijnych, pogardę wobec tradycyjnych form przeżywania wiary i kultu, redukcję tradycji religijnych i wypaczenie ich sensu, prywatyzację wiary i przekonań religijnych, marginalizację struktur i instytucji religijnych¹⁹. Ludzie często dopasowują swoje poglądy i wybory życiowe do opinii publicznej, żyją tak, jakby Boga nie było²⁰. A przecież do pełnego zrozumienia człowieka nieodzowne jest uznanie jego wymiaru religijnego²¹. Niezliczone studia z historii religii oraz psychologii i antropologii potwierdzają fakt, że większość ludzi odczuwa niedającą się stłumić potrzebę wyznawania religii i zdolność do religijnych doświadczeń²². L. Kołakowski, analizując problem możliwości racjonalnego dojścia do poznania Boga, udowodnienia Jego istnienia, przedstawia wizję dwóch światów: z Bogiem i bez Boga. Nie ma wątpliwości, która wizja wydaje się Kołakowskiemu, deklarującemu się jako „bezwyznaniowy”, bardziej racjonalna. Twierdzi on, że „[...] nawet ci z nas, którzy świadomie odrzucili wszelkie wierzenia religijne bądź po prostu nigdy nie zwracali na nie uwagi, żywią ukrytą gotowość, czy nawet półświadomy przymus, poszukiwania ładu w tym gigantycznym stosie rupieci, który nazywamy historią ludzkości”²³. W. Chudy zauważa natomiast, że „człowiek winien żyć ze świadomością swojego osobowego bytu i wartości wynikającej z tego, że jest kimś niejako *rozpiętym* pomiędzy ziemią a niebem i że jego najwyższym korelatem jest najwyższy byt osobowy – Bóg”²⁴.

19. Zob. M. Dziewiecki, *Komunikacja wychowawcza*, Kraków 2004, s. 19–20.

20. Zob. A. Rynio, *Słowo wprowadzające*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 20.

21. Zob. R. Darowski, *Filozofia człowieka. Zarys problematyki. Antologia tekstów*, Kraków 2002, s. 130.

22. Zob. W. Brezinka, *Erziehung in einer...*, s. 105.

23. L. Kołakowski, *Jeśli Boga nie ma... O Bogu, diable, grzechu i innych zmartwieniach tak zwanej filozofii religii*, tłum. T. Baszniak, M. Panufnik, Kraków 2010, s. 148.

24. W. Chudy, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencjalnej*, Lublin 1996, s. 140.

Historia uczy, że idee humanistyczne doprowadziły u wielu ludzi do duchowego wykorzenia, poczucia braku sensu, pustki egzystencjalnej, zwątpienia, nihilizmu, który jest negacją wszystkiego – poznania, etyki, piękna, rzeczywistości. Zgodnie z racjonalizmem światopoglądowym, według którego rozum jest głównym źródłem poznania i kryterium prawdy, przyjmuje się jedynie fakty oparte na poznaniu naukowym, a odrzuca wszelkie tłumaczenia irracjonalne bądź oparte na niedostatecznych dowodach. Okazuje się jednak, że próżni religijnej nie da się wypełnić wynikami badań naukowych. Wręcz przeciwnie, Brezinka zaznacza, że nauka, a w szczególności nauki humanistyczne i społeczne, zniszczyły stałe punkty odniesienia, odnajdywane wcześniej w religii i moralności. Nauka stała się zagrożeniem dla religii i światopoglądu, nie proponując alternatywnej drogi przekazu wartości, ideałów, orientacji normatywnej, sensu życia, bezpieczeństwa, pocieszenia²⁵.

Biblia nie pozostawia wątpliwości co do tego, że wiara jest różna od wiedzy empirycznej i że jest od niej ważniejsza²⁶. „Wiara [...] jest poręką tych dóbr, których się spodziewamy, dowodem tych rzeczywistości, których nie widzimy” (Hbr 11, 1). Nie jest głoszona dzięki ludzkiej mądrości, ale za sprawą działania Ducha Świętego. To, co pochodzi od Niego, odgrywa w życiu człowieka wierzącego większą rolę niż wiedza przyrodzona (1 Kor 2, 13–14). Tego, który żyje w wierze, a nie daje priorytetu wiedzy, *Biblia* określa jako sprawiedliwego (Hbr 10, 38).

Do przekonania o priorytecie wiary nad wiedzą dochodzi Brezinka po przeanalizowaniu koncepcji iluzji koniecznych F. Nietzschego²⁷. Stwierdza, że koncepcja ta wyraźnie odsyła do zasadniczego faktu antropologicznego, często pomijanego we współczesnym myśleniu i działaniu w duchu racjonalizmu, iż pewność osoby co do hierarchii wartości oraz subiektywne doświadczenie sensu życia zależą od wiary. I chociaż Nietzsche nie preferował konkretnej treści wiary, to zdaniem Brezinki można ją odnieść także do przekonań religijnych, nie wyłączając chrześcijańskich²⁸. Jeżeli, konstatuje Brezinka, koncepcja iluzji koniecznych jest słuszna, to wola wiary nie jest czymś, czego, również z empiryczno-analitycznego punktu widzenia – człowiek musi się wstydić, ale aktem psychicznym, który jest dla niego tak naturalny jak na przykład wola poznania. Wobec powyższego zasadne jest „zachowanie wiary zamiast jej odmitologowywanie, modlenie się

25. Zob. W. Brezinka, *Erziehung in einer...*, s. 105–106.

26. Zob. tamże, s. 106.

27. Zob. więcej W. Brezinka, *Glaube, Moral und Erziehung*, München-Basel 1992, s. 99–120.

28. Zob. tamże, s. 116.

do Boga zamiast dyskusje o nim, koncentrowanie się na kulcie Bożych tajemnic zamiast na kulcie ziemskich banałów, ochrona tego, co uchodzi za święte zamiast profanowanie tego przez zabieganie o względy «świata»²⁹.

Pomimo tego iż racją wiary nie jest fakt, że prawdy objawione okazują się prawdziwe i zrozumiałe w świetle rozumu naturalnego³⁰, a faktu religijnego nie można zbadać empirycznie, „gdyż człowiek nie jest w stanie dotrzeć do «ostatecznych» źródeł doświadczeń religijnych”³¹, to jednak „wiera i rozumienie należą do siebie”³². Sobór Watykański I naucza, że chociaż wiara przewyższa rozum, to nigdy nie może mieć miejsca niezgodność między nimi, bo obydwie te rzeczywistości pochodzą od Boga, który rozpoznawany jest wiarą jako Stwórca świata poznawanego przez różnorodne dyscypliny naukowe³³. Z jednej strony, jak zauważa św. Anzelm, wiara szuka rozumienia, z drugiej zaś wierzy się, aby rozumieć, co podkreśla św. Augustyn³⁴. Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* ukazuje komplementarność wiary i rozumu, które są jak dwa skrzydła unoszące człowieka ku Bogu³⁵. Dowodzi, że prawdziwa wiara wymaga zaangażowania rozumu.

3. Działanie wynikające z wiary

Bez woli wiary, odwagi wiary nikt nie może stać się i pozostać chrześcijaninem. Brezinka zastanawiając się, po czym rozpoznać nieiluzoryczność wiary, stwierdza, iż pomoc w dojściu do przekonania, że jej treść jest prawdziwa, stanowi „działanie z wiary”. Wiara ma moralną podstawę w postaci dobrej woli i może być umacniana przez dobre postępowanie. Kiedy człowiek czyni dobro, które jest mu przykazane, zmienia siebie i bliźnich w taki sposób, że skutki swojego działania doświadcza jako uzdrawiające i tym samym zyskuje potwierdzenie prawdziwości przykazań³⁶. Wiara manifestuje się w czynach miłości.

29. W. Brezinka, *Erziehung in einer...*, s. 107.

30. Zob. *Katechizm...*, 156.

31. A. Rynio, *Specyfika religijnego wychowania w rodzinie*, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 4, s. 110.

32. J. Ratzinger, *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkowska, Kraków 2006, s. 76.

33. Zob. *Katechizm...*, 159.

34. Zob. tamże, 158.

35. Zob. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996, s. 825.

36. W. Brezinka, *Erziehung in einer...*, s. 107.

Wydaje się, że subiektywnie z empirycznego punktu widzenia istnieją jedynie dwa filary wiary chrześcijańskiej. Pierwszym jest doświadczenie długofalowych dobrych skutków działania z wiary, tak zwanych owoców wiary. Drugi natomiast stanowi przeświadczenie, że subiektywnie, w porównaniu z innymi doktrynami wiary, nie ma alternatywy bardziej przekonującej i zaspokajającej ludzką tęsknotę za Bogiem. Na potwierdzenie, Brezinka przytacza postawę Szymona Piotra z Ewangelii według św. Jana, który na pytanie Jezusa, czy uczniowie też go opuszczą, odpowiada: „Panie, do kogóż pójdziemy? Ty masz słowa życia wiecznego” (J 6, 68). W ten sposób, zauważa Brezinka, może argumentować jedynie ktoś, kto posiada wolę wiary i doświadczył dobrych skutków postępowania motywowanego wiarą³⁷.

■ Zakończenie

Po przedstawieniu uwarunkowań budzenia i pogłębiania wiary chrześcijańskiej Brezinka podejmuje kwestię realizacji cnoty wiary jako podstawowego chrześcijańskiego celu wychowania. Drogą do jego urzeczywistnienia jest wychowanie chrześcijańskie. Zgodnie z podstawową zależnością między skutkiem a przyczyną, kto chce osiągnąć wiarę chrześcijańską jako cel wychowania, musi również zaakceptować warunki, dzięki którym może ona zostać wzbudzona i zachowana w wychowanku, czyli relatywnie zwarte i trwałe porządek życia wierzących, wolę wiary oraz postępowanie motywowane wiarą³⁸.

W tradycji pedagogicznej, konstatuje Brezinka, można wyodrębnić dwie główne klasy środków, służące osiągnięciu założonych celów, mianowicie nauczanie i dyscyplinę. Są one szczególnie ważne przy wzbudzaniu wiary w wychowanku. Aby stało się to możliwe, treść wiary musi być przekazywana w sposób jasny i jednoznaczny, z pozytywnym nastawieniem i w szacunku do jej powagi i tajemnicy. Brezinka przekonuje, że konieczne jest również ascetyczne życie³⁹. Nie można stać się chrześcijaninem bez wyraźnego odróżnienia dobra od zła, bez poznania samego siebie ani świadomości grzechu oraz skruchy i żalu, bez gotowości do radykalnej zmiany

37. Zob. W. Brezinka, *Erziehung in einer...*, s. 108.

38. Zob. tamże, s. 109.

39. Zob. tamże, s. 109.

swojego życia i skupienia się na tym, co naprawdę istotne, i bez ciągłej pracy nad sobą. Ascetyczne życie pomaga w rozpoznaniu, przyjęciu i utożsamieniu się z prawdą o człowieku i otaczającym świecie.

Cnota wiary jest najważniejszym celem wychowania chrześcijańskiego. Stanowi ona podstawę bycia chrześcijaninem i warunek pełnej realizacji pozostałych celów, wśród których Brezinka wskazuje między innymi na zaufanie do życia i do świata, gotowość do utrzymania siebie samego przez własną pracę i wysiłek, realistyczne rozumienie siebie i świata, kulturę serca, samodyscyplinę, poczucie przynależności do grupy, patriotyzm. Wiara jest niezbędna dla osiągnięcia celu ostatecznego wychowania chrześcijańskiego, czyli zbawienia. Poprzez budzenie i zachowanie wiary możliwe staje się wyjście z kryzysu aksjonormatywnego, który jest udziałem współczesnego człowieka. Wiara stanowi bowiem podstawę i środek osiągnięcia innych wartości religijnych i moralnych, gwarantujących szczęśliwe i odpowiedzialne życie we współczesnym świecie.

Bibliografia:

- Brezinka W., *Erziehung als Lebenshilfe. Ein Beitrag zum Verständnis der pädagogischen Situation*, Wien 1957.
- Brezinka W., *Erziehung – Kunst des Möglichen*, Würzburg 1960.
- Brezinka W., *Glaube, Moral und Erziehung*, München-Basel 1992.
- Brezinka W., *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*, München-Basel 1993.
- Brezinka W., *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*, München-Basel 1995.
- Brezinka W., *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*, München 2003.
- Brezinka W., *Rückblick auf fünfzig Jahre erlebte Pädagogik*, w: S. Uhl (red.), *Wolfgang Brezinka. Fünfzig Jahre erlebte Pädagogik. Rückblick, Lebensdaten, Publikationen*, München-Basel 1997.
- Chąłas K., Maj A., *Wychowanie do pogłębiania wiary – aspekty teleologiczne*, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 4, s. 67–90.
- Chudy W., *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencjalnej*, Lublin 1996, s. 130–148.
- Darowski R., *Filozofia człowieka. Zarys problematyki. Antologia tekstów*, Kraków 2002.
- Dziewiecki M., *Komunikacja wychowawcza*, Kraków 2004.
- Herbart J. F., *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967.

- Jan Paweł II, *Fides et ratio*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996, s. 823–914.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2009.
- Kołąkowski L., *Jeśli Boga nie ma... O Bogu, diable, grzechu i innych zmartwieniach tak zwanej filozofii religii*, tłum. T. Baszniak, M. Panufnik, Kraków 2010.
- Ratzinger J., *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkova, Kraków 2006.
- Rynio A., *Słowo wprowadzające*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 19–22.
- Rynio A., *Wychowanie religijne*, w: T. Pilch, F. Adamski i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 449–457.
- Rynio A., *Specyfika religijnego wychowania w rodzinie*, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 4, s. 107–126.

Wartość dialogu w integralnym wychowaniu człowieka wobec wyzwań współczesności

The value of dialogue in the integral education of man in the face of contemporary challenges

Streszczenie

W niniejszym artykule autor odwołując się do nauczania Benedykta XVI z encykliki *Caritas in veritate* wskazuje na wiele wyzwań współczesności, które mogą prowadzić do osłabienia więzi rodzinnych, społecznych i eklezjalnych, a w konsekwencji do wyizolowania człowieka i zaburzenia integralnego wychowania. Dlatego autor zwraca uwagę na wartość dialogu i podkreśla, że wielką troską Kościoła, państwa oraz innych instytucji powinno być to, aby wychowywać do dialogu i ukazywać go jako niezbędne narzędzie w procesie budowania dobrego społeczeństwa, wspólnoty Kościoła oraz integralnego wychowania człowieka.

Słowa kluczowe: wartość dialogu, wychowanie, wyzwania współczesności, Kościół, rodzina, szkoła.

Summary

In this article the author, referring to the teaching of Benedict XVI in the Encyclical *Caritas in veritate*, points out many challenges of the present, which may lead to the weakening of family, social and ecclesial ties and consequently to the isolation of man and the disorder of integral education. Therefore, the author draws attention to the value of dialogue and stresses that the great concern of the Church, State and other institutions should be to educate in dialogue as an indispensable tool in the process of building a good society, the community of the Church and integral human education.

Key words: value of dialogue, education, challenges of the present day, church, family, school.

Ks. mgr lic. Łukasz Plata – kapłan diecezji tarnowskiej, rekolekcjonista, absolwent UPJP II – Wydział Teologiczny Sekcja w Tarnowie (2011), licencjat z teologii na tym wydziale (2016), aktualnie doktorant teologii moralnej KUL. Od 2016 r. członek Stowarzyszenia Teologów Moralistów. Główne kierunki badań: formacja kandydatów do kapłaństwa, dojrzałość uczuciowa, problematyka cudu, nowa ewangelizacja, katolicka odnowa charyzmatyczna. E-mail: platal@op.pl.

■ Wstęp

Można zauważyć, że od połowy XX wieku rozpoczęły się wielkie przemiany, które radykalnie zmieniły oblicze społeczeństwa. Kościół znalazł się w wirze nowych przekształceń kulturowych i obyczajowych. Rewolucja seksualna, odrodzenie feminizmu, przyspieszone tempo życia, dotknęły prawie wszystkich mieszkańców zachodniej części świata. Osłabienie więzi rodziny jako instytucji społecznej, które postępowo przez przeszło 200 lat, w ostatnich pięciu dekadach uległo gwałtownemu przyspieszeniu¹. Taki stan rzeczy przekłada się na wiele płaszczyzn i obejmuje swym zasięgiem nie tylko rodzinę, ale także inne podmioty odpowiedzialne za wychowanie, tj. szkołę czy parafię.

Według nauczania Benedykta XVI zawartego w encyklice *Caritas in veritate* przyczyną tego stanu jest w dużej mierze „brak braterstwa między ludźmi i między narodami”², bowiem „społeczeństwo coraz bardziej zglobalizowane zbliża nas, ale nie czyni nas braćmi”³. Bez miłości i prawdy nie jest możliwy integralny rozwój i wychowanie człowieka, ponieważ „miłość jest pełna prawdy, człowiek może pojąć bogactwo jej wartości, może się nią dzielić i komunikować. Prawda jest bowiem *lógos* tworzącym *diálogos*, a więc komunikację i komunie”⁴.

Dlatego w kontekście wyzwań współczesności, o jakich wspomina Benedykt XVI w swoim nauczaniu, w niniejszym artykule zostanie poruszone zagadnienie dialogu, który wydaje się być sprawą nie tylko pożyteczną, ale niezbędną dla budowania wspólnoty Kościoła, dobrego społeczeństwa, oraz dla integralnego wychowania człowieka.

I. Wyzwania współczesności w świetle encykliki *Caritas in veritate*

Jan Paweł II przez cały swój pontyfikat powtarzał, że człowiek jest drogą Kościoła. Swym nauczaniem i zaangażowaniem w problemy świata świad-

1. Por. F. Fukuyama, *Wielki wstrząs*, Warszawa 2000, s. 42.
2. Benedykt XVI, *Caritas in veritate*, Tarnów 2009, n. 19.
3. Tamże.
4. Tamże, n. 4.

czył, że Kościołowi chodzi o człowieka rozumianego całościowo, w wymiarach indywidualnych i społecznych, w życiu doczesnym i wiecznym, w sferze życia religijnego i moralnego. Benedykt XVI w encyklice społecznej *Caritas in veritate* o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie podjął się kontynuacji tego dzieła.

Zwracając uwagę już w samym tytule dokumentu na problem integralnego rozwoju człowieka swą encyklikę Benedykt XVI potraktował jako kontynuację dotychczasowej społecznej refleksji Kościoła, w nawiązaniu przede wszystkim do historycznej encykliki Pawła VI *Populorum progressio*. Podejmowała ona refleksję nad warunkami, jakie winien spełniać autentyczny postęp ludzkości, w opozycji m. in. do materialistycznej i redukcjonistycznej koncepcji postępu.

Benedykt XVI zdawał sobie sprawę, że problemy, na które wskazywał Paweł VI, nie tylko nie zostały rozwiązane, ale w kontekście wielu przemian społeczno-kulturowych pogłębiły się i mają jeszcze bardziej złożony charakter⁵. Przewyciężenie trudności wymaga nowych rozwiązań opartych nie tylko na wiedzy i inteligencji, ale także na formacji duchowej człowieka. W takim kontekście Ojciec Święty w encyklice *Caritas in veritate* zaprezentował zestaw najważniejszych wyzwań współczesności, od których rozwiązania zależy autentyczny rozwój osoby ludzkiej.

Problemy te, zdaniem Benedykta XVI, charakteryzują się przynajmniej jedną wspólną cechą, a jest nią postawa roszczeniowa wynikająca z postawy egoizmu. Jej przeciwieństwem jest postawa ofiarności, która wynika z miłości. W związku z tym Papież przypomniał, jak ważne jest w kształtowaniu procesu rozwoju „zabieganie o nową refleksję nad tym, w jaki sposób prawa zakładają obowiązki”⁶. Papież zaakcentował nieprecyzyjność w rozumieniu tzw. praw człowieka, pod którym to pojęciem z jednej strony określa się na przykład prawo do wykroczenia i grzechu, a z drugiej do posiadania pożywienia, wody, wykształcenia i opieki zdrowotnej. Autor uczy, że prawa człowieka, kiedy oderwie się je od kontekstu antropologicznego i etycznego oraz zapomni się o związanych z nimi obowiązkach, nie wpisują się w obiektywną prawdę i stają się samowolą. Zawsze można je bowiem wtedy dowolnie jakoby zmieniać w zależności od aktualnych intencji i potrzeb.

Wśród aktualnych wyzwań współczesności Ojciec Święty Benedykt XVI kładzie także nacisk na zasadnicze dla zagadnienia rozwoju problemy demograficzne, protestując przeciw traktowaniu wzrostu liczby ludności

5. Tamże, n. 30.

6. Por. tamże, n. 43.

jako zasadniczej przyczyny niedorozwoju i podkreślając, że „moralnie odpowiedzialne otwarcie na życie stanowi bogactwo społeczne i ekonomiczne”⁷. Zmiany, które zaszły w rodzinach krajów zachodnich, a które ujęte są w statystykach, pokazują, że w większości krajów Europy przyrost naturalny spadł tak znacznie, że w następnym stuleciu społeczeństwa te ulegną depopulacji, jeżeli powstałych braków nie wyrówna liczniejsza imigracja. Spadła liczba małżeństw i narodzin, wzrosła gwałtownie liczba rozwodów; nastąpił głęboki kryzys zaufania do instytucji społecznych⁸.

W związku z problemem nieuwzględnienia w życiu społeczno-politycznym moralnych potrzeb osoby ludzkiej autor encykliki przypomniał, że, wbrew upowszechnionemu przekonaniu, ekonomia nie może być wolna od etyki, bo tylko wtedy, gdy jest etyczna, może naprawdę służyć rozwojowi człowieka. Tezę tę Kościół, co prawda, zawsze głosił w swoim nauczaniu społecznym, jednak Benedykt XVI zwrócił uwagę na nowy wymiar tej zasady w kontekście globalizacji, tu rozumianej jako współpraca międzynarodowa przez solidarną obecność, towarzyszenie, formację i szacunek⁹.

Papież przypomniał, iż dążenie do integralnego rozwoju człowieka nie może mieć tylko wymiaru ekonomicznego, ale przede wszystkim winno być okazją do spotykania się ludzi między sobą i współtworzenia przestrzeni kultury. Dlatego zauważył także i zwrócił uwagę na istotne problemy: edukacji, turystyki międzynarodowej, migracji, poszanowania godności pracy ludzkiej, a także bezkrytycznego kultu techniki. W związku z tym wymienił konkretny przykład bioetyki czy rozwoju środków społecznej komunikacji, postulując rozwiązywanie wszystkich wskazywanych przez siebie problemów społeczno-kulturowych w duchu zasad pomocniczości i solidarności¹⁰.

Problemy, które naświetlił Ojciec Święty, nie są w dzisiejszym świecie nowe. Nowością jest natomiast ich globalny charakter, co inspirować winno pogłębianie wzajemnych relacji między ludźmi i narodami w ramach jednej wspólnoty rodziny ludzkiej, ale także pogłębianie relacji między człowiekiem a Bogiem. Papież po raz kolejny w imieniu Kościoła odrzucił oświeceniowe iluzje sugerujące, iż człowiek poradzi sobie w świecie sam, bez odniesienia do Boga. Jednocześnie również uwrażliwił, aby globalizacja nie owocowała synkretyzmem religijnym, przekonaniem, że wszystkie religie są równe. Nakreślił pozytywną perspektywę, w której religia chrze-

7. Por. tamże, n. 44.

8. Por. F. Fukuyama, *Wielki wstrząs...*, s. 43–44.

9. Por. Benedykt XVI, *Caritas in veritate*, n. 47.

10. Por. tamże, n. 53–54.

ścijańska oraz inne religie mogą wnieść swój wkład w rozwój społeczno-kulturowy. Stanie się tak pod warunkiem, że Bóg znajdzie miejsce również w sferze publicznej, ze szczególnym odniesieniem do wymiaru kulturowego, społecznego, ekonomicznego, a zwłaszcza politycznego¹¹.

Na tym tle autor nawiązał do soborowej wizji świata, jako dzieła samego Boga ofiarowanego człowiekowi po to, by realizował się plan Boży, którego istotnym elementem jest właśnie pełny rozwój człowieka. Benedykt XVI zwrócił uwagę na niebezpieczeństwo przerostu mentalności technicznej nad mentalnością humanistyczną i na zasadniczy klucz do rozwiązywania aktualnych problemów, jakim jest wrażliwość na osobę ludzką, która jest zasadniczym podmiotem życia społecznego. Temat rozwoju narodów jest ściśle związany z tematem rozwoju każdego pojedynczego człowieka¹². Rozwój techniki, w którym wielu upatruje zasadniczą możliwość rozwoju, nie może być zatem celem samym w sobie. Powinien być ściśle związany z moralną kondycją człowieka, aby istotnie mógł jemu służyć, a nie degradować go.

Ojciec Święty swą encykliką wpisał się bardzo wyraźnie w zainicjowany pod koniec XIX wieku przez Kościół proces rozwiązywania tzw. kwestii społecznej, która za sprawą postępującej globalizacji dotyczy teraz całej ludzkości¹³. Na tej płaszczyźnie Ojciec Święty podkreślił, że ludzki rozwój w miłości i prawdzie jest służbą na rzecz humanizmu integralnego uwzględniającego godność i prawa człowieka, ale przede wszystkim otwarcie się na Boga, który jest źródłem wszelkiego dobra.

II. Wyzwania dla życia eklezjalnego

Zdaniem Benedykta XVI wśród 1,2 miliarda chrześcijan jest wielu, którzy tak naprawdę wewnątrznie wcale nie przynależą do tej wspólnoty religijnej. Analogiczną sytuację zauważał w swoich czasach święty Augustyn widząc chrześcijan na zewnątrz, którzy sprawiali wrażenie bycia w środku oraz tych, którzy byli w środku, ale sprawiali wrażenie bycia na zewnątrz¹⁴. Według Papieża: „Na szerokich połaciach ziemi wierze grozi, że zgaśnie, jak niepod-

11. Por. tamże, n. 56.

12. Por. tamże, n. 68.

13. Por. tamże, n. 4.

14. Por. Benedykt XVI, *Światłość świata – Papież, Kościół i znaki czasu*, Kraków 2011, s. 18.

sycany płomień. Stoimy w obliczu głębokiego kryzysu wiary, utraty zmysłu religijnego, co stanowi dla dzisiejszego Kościoła największe wyzwanie”¹⁵.

W społeczeństwach, do tej pory porządkujących sferę publiczną w odniesieniu do Boga i dekalogu, niepokojące jest pojawienie się coraz większej subiektywizacji w wyznawaniu wiary, bezkrytyczność w otwieraniu się na nowe doświadczenia religijne, traktowanie religii tylko jako metody zaspokojenia swoich potrzeb religijnych. Prowadzi to do zaniku masowej identyfikacji z Kościołem, ponieważ ten nie zaspokaja wszystkich tych potrzeb. W konsekwencji wśród chrześcijan, którzy zostali w Kościele, pojawiają się wątpliwości w moc przemieniającą ich religii. Zwątpienie to sprawiło, że w wielu miejscach Europy to nie Kościół ewangelizuje społeczeństwo uzdrawiając jego kulturę, ale niechrześcijańskie społeczeństwo kształtuje Kościół według swoich zasad i poglądów. Mówi się nawet o zapaści eklezjalnej w takim samym sensie, jak się mówi o zapaści ekonomicznej. „Po Francji proces ten stał się najbardziej widoczny w Holandii: w roku 1957 statystyki mówiły o 25% ludzi dalekich od Kościoła [...], w roku 1999 natomiast było ich już 60%, w ciągu następnych dwudziestu lat będzie ich prawdopodobnie 75%”¹⁶.

Tak więc w społeczeństwach i kulturach, które wydawały się być od wieków przeniknięte Ewangelią, pojawiło się dystansowanie od wiary. Najwyraźniejszym, najwymowniejszym znakiem czasu jest wciąż postępujący sekularyzm społeczeństw, zwłaszcza Europy Zachodniej. Pisał na ten temat Papież Paweł VI: „Trzeba zauważyć, że niejako w centrum naszego dzisiejszego świata tkwi coś, co jest jakby szczególną jego cechą, mianowicie „sekularyzm”. Nie mówimy o „sekularyzacji”, która jest słusznym i prawowitym, nieobcym wierze i religii usiłowaniem odkrycia w stworzeniu, w każdej rzeczy i w każdym zdarzeniu praw wszechświata, którymi one się rządzą „autonomicznie”; byle tylko umysł bazował na wewnętrznym przekonaniu, że te prawa nałożył im Stwórca. W tym znaczeniu ostatni Sobór potwierdził uprawnioną „autonomię” kultury ludzkiej, a zwłaszcza nauki. My zaś mamy tu na myśli rzeczywisty sekularyzm, czyli taką koncepcję świata, według której całkowicie tłumaczy się on sam, bez potrzeby uciekania się do Boga, który staje się zbyteczny, a nawet przeszkadza. Tego więc

15. Benedykt XVI, *Priorytetem jest odnowa wiary – Przemówienie do uczestników zgromadzenia plenarnego Kongregacji Nauki Wiary*, w: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/kdwiary_27012012.html, (dostęp: 31.10.2017).

16. Por. W. Bühlmann, *Modele chrześcijaństwa w trzecim tysiącleciu*, w: *Chrześcijaństwo jutra. Materiały II Międzynarodowego Kongresu Teologii Fundamentalnej*, Lublin 18–21 września 2001, s. 523.

rodzaju, „sekularyzm” usiłuje podkreślić potęgę poznawczą człowieka, doprowadza do pomijania Boga, a także do Jego zaprzeczenia. Stąd wypływają nowe rodzaje ateizmu, mianowicie ateizm „antropocentryczny”, nie tyle abstrakcyjny i metafizyczny, co pragmatyczny, programowy i wojujący. W łączności z tym „sekularyzmem” ateistycznym propaguje się co dzień, w przeróżnych postaciach cywilizacyjną konsumpcję, tj. „hedonizm” podniesiony do rangi najwyższego dobra, wolę władzy i panowanie, oraz dyskryminację wszelkiego typu¹⁷.

To, co Papież Paweł VI zauważył prawie pół wieku temu, dzisiaj jeszcze bardziej się spotęgowało i wyraża się w ciągłym i otwartym ataku na życie ludzkie, poprzez zmasowaną aborcję i rodzącą się eutanazję oraz próbę ich legalizacji. Jan Paweł II w swej odwadze nazwał naszą cywilizację wprost „cywilizacją śmierci”¹⁸.

Ponadto coraz częściej można spotkać różne typy tzw. związków kohabitacyjnych i związki homoseksualne. Związki te usiłuje się stawiać na równi z rodziną albo wręcz zastępować ją nimi. Powoduje to upadek wszelkich autorytetów i prowadzi do demoralizacji rodzącej dewiacje i patologie życia społecznego. „Nastawienie na konsumpcję bez umiaru i szybki zysk prowadzi do „wyścigu szczurów” i wycisku najsłabszych oraz odsłania coraz większe dysproporcje między bogatymi a najuboższymi”¹⁹.

W takim świecie mocno zliberalizowanym przyszło dzisiaj żyć i wzrastać, gdzie nieustannie Kościół toczy walkę o człowieka pojmowanego integralnie, bowiem szacunek dla życia ludzkiego domaga się całościowego widzenia osoby, tzn. w wymiarze cielesnym i duchowym. Ten duchowy wymiar wychowania człowieka z perspektywy środowisk liberalnych jest niepotrzebny. Natomiast życie i praktyka duszpasterska pokazują, że pominięcie w człowieku wymiaru duchowego prowadzi do wielu patologii, wzmagają w człowieku poczucie pustki i samotności, a to z kolei wydaje się być rozpaczliwym wołaniem o zainteresowanie i ewangelizację.

Odpowiedzią na to wołanie może być dialog jako praktyczna realizacja przykazania miłości Boga i bliźniego oraz szansa dla integralnego wychowania człowieka.

17. Paweł VI, *Adhortacja apostolska Evangelii nuntiandi*, n. 55, w: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/adhortacje/evangelii_nuntiandi.html, (dostęp: 31.10.2017).

18. Por. Jan Paweł II, *Homilia podczas Mszy Świętej w Sandomierzu 12. 06. 1999 r.*, w: <http://www.nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/621/pkt/2/pos/10/haslo/cywilizacja+%C5%9Bmierci%2C+antycywilizacja>, (dostęp: 31.10.2017).

19. Por. M. Stuła-Topolska, *Jeśli nie my, to kamienie wołać będą!*, Częstochowa 2011, s. 13.

III. Dialog szansą i zadaniem wobec potrzeby integralnego wychowania

Według *Encyklopedii pedagogicznej* „wychowanie to świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujące w różnych zbiorach (rodziny, szkolnych, innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przykład osobisty) zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej”²⁰. W świetle nakreślonych współczesnych wyzwań, które obejmują swoim zasięgiem i dotyczą także wspólnotę Kościoła, można zauważyć, iż zagrożeniem najpoważniejszym, jakie może dotknąć człowieka i zaburzyć jego integralne wychowanie, jest alienacja, wyizolowanie. Samotność jest – zdaniem Benedykta XVI – „jedną z najgłębszych odmian ubóstwa” i rodzi się z izolacji, z tego, że „nie jest się kochanym albo z trudności kochania. Różne rodzaje ubóstwa często rodzą się z odrzucenia miłości Bożej, z pierwotnego tragicznego zamknięcia się człowieka w sobie, uważającego, że sam sobie wystarczy [...]. Człowiek jest wyalienowany, kiedy jest sam albo oderwany od rzeczywistości”²¹.

Dlatego wielką troską Kościoła, państwa, i innych instytucji, które mają realny wpływ na integralne wychowanie człowieka, jest zabieganie o to, aby człowiek był bardziej interaktywny, aby miał poczucie przynależności do wielkiej rodziny, która współpracuje w prawdziwej komunii. Bowiem „Ludzkie stworzenie, jako posiadające naturę duchową, realizuje się w relacjach międzyosobowych. Im bardziej je przeżywa w sposób autentyczny, tym bardziej dojrzewa jego tożsamość osobista. Człowiek dowartościowuje siebie nie izolując się, lecz nawiązując relacje z innymi oraz Bogiem”²².

Dla integralnego wychowania człowieka nieoceniona jest zatem wartość dialogu. Relacje między osobami, relacje między osobą a wspólnotą nabierają charakteru fundamentalnego. Prowadzą bowiem do spotkania, a to z kolei jest podstawą każdego dialogu, którego podjęcie wyraża gotowość do otwierania się na rozumienie drugiego człowieka, na zbliżenie się do niego i współdziałanie z nim w poszukiwaniu prawdy²³. Dialog bowiem

20. W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 917.

21. Benedykt XVI, *Caritas in veritate*, n. 53.

22. Tamże.

23. Por. M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*, Kraków 2005, s. 13.

„to coś więcej niż wymiana poglądów, krytyka, spór czy polemika. Zaczyna się on od spotkania człowieka z człowiekiem, cierpliwego słuchania, zadawania pytań, aż po możliwość wypowiedzenia się. Tak rozumiany dialog zakłada otwartość i dobrą wolę oraz wzajemny szacunek. Daje możliwość przemyślenia własnych argumentów, ich zweryfikowania oraz zrozumienia drugiej strony. [...] Dialog kończy się, jeśli miejsce życzliwości zajmie wrogość czy chęć dominacji”²⁴, gdyż te nie prowadzą do rozwoju człowieka, ale jego duchowej i psychicznej degradacji.

To spotkanie człowieka z człowiekiem dokonuje się najpierw w rodzinie, dlatego można powiedzieć, że jest ona pierwszą podstawową komórką społeczną i zarazem „kolebką dialogu”. Rodzina jest naturalnym miejscem formacji człowieka we wszystkich wymiarach jego życia, dlatego zdaniem Benedykta XVI koniecznością społeczną, a nawet ekonomiczną jest promowanie nowym pokoleniom piękna rodziny i małżeństwa jako związku mężczyzny i kobiety, gdyż małe, a czasem bardzo małe rodziny, są narażone na ryzyko zubożenia więzów społecznych i niemożności zagwarantowania skutecznych form solidarności²⁵.

J. Siewiora zauważa, iż rodzina zmagana się z wieloma problemami wychowawczymi. Powodem tego może być brak dialogu ze strony rodziców, który doprowadza do tego, iż młody człowiek czuje się wyobcowany i dlatego zwraca się ku grupom społecznym, sektom, w których – jak mu się zdaje – znajduje zrozumienie, zaufanie i miłość. Najczęstszymi zachowaniami rodziców, które utrudniają podejmowanie dialogu wychowawczego w rodzinie są: brak czasu dla dzieci, brak zainteresowania sprawami dzieci, nadopiekuńczość, perfekcjonizm, bezradność, kłótnie, brak obiektywizmu²⁶.

W integralnym wychowaniu niczym niezastąpionym jest przykład życia rodziców. Więź miłości pomiędzy rodzicami, którą dziecko widzi w formie wierności, wzajemnego szacunku, troski i pomocy, delikatności w słowach, wzajemnego zrozumienia i kompromisów, a także drobne gesty czułości pomiędzy rodzicami, które młody człowiek dostrzega, to główny dyna-

24. Jan Paweł II – *Papież Dialogu – List Episkopatu Polski na XXVII niedzielę zwykłą zapowiadający obchody XIII Dnia Papieskiego – 13 października 2013 roku*, w: <http://episkopat.pl/jan-pawel-ii-papiez-dialogu> (dostęp: 31.10.2017).

25. Por. Benedykt XVI, *Caritas in veritate*, n. 44.

26. Por. J. Siewiora, *Wartość dialogu w procesie wychowania. Rodzice, nauczyciele, wychowanek jako strony dialogu*, w: R. Kantor, M. Kluz (red.), *Małżeństwo i rodzina wciąż fundamentem nowej cywilizacji*, Tarnów 2011, s. 184–186.

mizm prawidłowego wychowania w rodzinie²⁷. Niejednokrotnie młodzi ludzie w procesie kształcenia zdobywają wiedzę i umiejętności z zakresu różnych dziedzin nauki, ale w zasadzie nie otrzymują informacji o tym, jak zbudować silną rodzinę i wychować dzieci²⁸. Dlatego A. Fidelus zauważa, że „dialog wymaga od rodziców dużej cierpliwości, taktu, tolerancji i umiejętności argumentowania”²⁹. Nie są to wymagania łatwe, jednak rodzice w działalności wychowawczej, kierując się przede wszystkim miłością rodzicielską, nie powinni ograniczać wysiłków na rzecz budowania dialogu rodzinnego.

Kolejnym środowiskiem wychowawczym, które powinno stanowić płaszczyznę do dialogu oraz wychowywać doń, jest szkoła. Ona poprzez realizację swoich zadań wprowadza człowieka w świat wartości, relacji międzyludzkich i środowisko społeczne. Dialog na gruncie szkoły przebiega dwutorowo. Szkoła i nauczyciele powinni być w relacji dialogicznej z rodzicami i z uczniami. Pedagogia dialogu jest wielką szansą dla budowania relacji, gdyż pozwala wszystkim stronom procesu wychowawczego na nowo przyjrzeć się swoim zadaniom. Nauczyciel ma okazję do przezwyciężenia stereotypowego myślenia o uczniu, uczeń może dostrzec dzięki dialogowi zagubione wartości, zaś rodzic ujrzeć w szkole i nauczycielu partnera. W kontekście słabego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego rodziców wychowawca klasy jawi się jako istotne ogniwo dialogu między szkołą i rodziną. Stosowanie w wychowaniu metody dialogu prowadzi do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i otwartości na współdziałanie. Pomimo iż rodzic, nauczyciel, z racji swego doświadczenia, mają swoistą przewagę nad wychowankiem, korzystają z niego wszystkie strony³⁰.

Według pedagogiki dialogu wychowankowie są równouprawnionymi partnerami w procesie wychowania. Dlatego warunkiem koniecznym dialogu wychowawczego jest zaakceptowanie przez rodziców i nauczycieli

27. Por. T. Dudek, *O wychowaniu do czystości i dojrzałej miłości w rodzinie*, w: W. Szewczyk (red.), *Bóg potrzebuje rodziny, rodzina potrzebuje Boga*, Tarnów 2000, s. 111.

28. Por. J. Siewiora, *Wartość dialogu w procesie wychowania. Rodzice, nauczyciele, wychowankowie jako strony dialogu*, w: R. Kantor, M. Kluz (red.), *Małżeństwo i rodzina wciąż fundamentem nowej cywilizacji...*, s. 186.

29. A. Fidelus, *Dialog wewnątrzrodzinny – rola i znaczenie w kształtowaniu postaw prospołecznych dzieci i młodzieży*, w: K. Franczak (red.), *Dialog pokoleń: studium interdyscyplinarne*, Warszawa 2007, s. 161.

30. Por. J. Siewiora, *Wartość dialogu w procesie wychowania. Rodzice, nauczyciele, wychowankowie jako strony dialogu*, w: R. Kantor, M. Kluz (red.), *Małżeństwo i rodzina wciąż fundamentem nowej cywilizacji...*, s. 187–188.

faktu, że „dziecko to indywidualna osobowość, mająca prawo do własnego zdania, własnych słabości, błędów, zamiarów i marzeń”³¹. Ponadto dla zaistnienia dialogu wychowawczego konieczny jest czas, jaki ofiarują sobie wszyscy uczestnicy tego procesu, a więc rodzice, nauczyciele i wychowankowie³². Wśród ważnych czynników budowania dialogu A. Solak wymienia także sposób przeprowadzania rozmowy, gdyż od tego jak rozmowa jest przeprowadzana, zależy będzie jej skuteczność i to, czy strony dialogu odejdą ubogacone czy upokorzone³³. Innymi czynnikami są: umiejętność słuchania, gdzie ideałem jest słuchanie empatyczne, szczerłość, obiektywizm, pokora, a także: wstępne założenie, że podmiot dialogu może mieć rację, umiejętność uzasadnienia swojego stanowiska, wiarygodność oraz takt i kultura. Wymagania te są kierowane do wszystkich uczestników dialogu, co zakłada sporą ich dojrzałość³⁴.

Tak więc można powiedzieć, że szkoła pełniąc swoją rolę nauczycielską i wychowawczą wspomaga rodzinę w jej funkcjach wychowawczych, aby człowiek mógł wzrastać w dojrzałości możliwie najpełniej i najlepiej. Takie zadanie pełni także Kościół, który jako jeden z podmiotów wychowania, troszczy się o wychowanie sumienia moralnego. Cały zaś proces kształtowania sumienia to życiowa inicjacja polegająca na otwarciu się na dialog z Bogiem³⁵. Jak uczy *Katechizm Kościoła Katolickiego*: „Człowiek jest zaproszony do rozmowy z Bogiem już od chwili narodzin”³⁶. Tą dialogiczną zdolność człowiek rozwija przez całe swoje życie, najpierw w rodzinie, potem w szkole oraz wchodząc w różne relacje życia dorosłego: w narzeczeństwie i małżeństwie, poprzez spotkania w rodzinie, sąsiedztwie i społeczności lokalnej, w miejscu nauki czy pracy, w świecie kultury i mediów, w sferze społecznej czy w debacie politycznej³⁷. Umiejętność wprowadzania i podtrzymywania dialogu jest warunkiem wspierania do prawidłowego i pełnego rozwoju i wychowania człowieka.

31. Tamże, s. 190.

32. Por. tamże.

33. Por. A. Solak, *W kręgu dialogu międzypokoleniowego na płaszczyźnie rodzinnej*, w: K. Franczak (red.), *Dialog pokoleń: studium interdyscyplinarne...*, s. 150.

34. Por. J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008, s. 146.

35. Por. M. Hajduk, *Potrzebna jest wspólna troska o harmonię czterech podmiotów wychowania (rodzina, kościół, szkoła, media)*, w: W. Szewczyk (red.), *Bóg potrzebuje rodziny, rodzina potrzebuje Boga...*, s. 89.

36. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2002, n. 27.

37. Por. *Jan Paweł II – Papież Dialogu, List Episkopatu Polski ...*, (dostęp: 31.10.2017).

■ Zakończenie

Współczesne wyzwania, jakie świat stawia przed Kościołem, rodziną oraz szkołą, domagają się nieustannej refleksji i odkrycia na nowo wartości dialogu opartego na prawdzie i miłości. Instytucje zajmujące się wychowaniem muszą ze sobą współpracować, tzn. ukazywać wartość dialogu, wychowywać do niego oraz prowadzić konstruktywny dialog, w trosce o integralne wychowanie człowieka: dzieci, młodzieży i dorosłych. Tylko wspólna troska podmiotów, które mają wpływ na wychowanie, ich aktywna współpraca, wzajemne zrozumienie i solidarność w trosce o człowieka, może uchronić go przed niebezpieczeństwem demoralizacji i alienacji, niszczących ludzką wspólnotę.

Bibliografia:

- Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate*, Tarnów 2009.
- Benedykt XVI, *Priorytetem jest odnowa wiary – Przemówienie do uczestników zgromadzenia plenarnego Kongregacji Nauki Wiary*, w: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/kdwiary_27012012.html, (dostęp: 31.10.2017).
- Benedykt XVI, *Światłość świata – Papież, Kościół i znaki czasu*, Kraków 2011.
- Bühlmann W., *Modele chrześcijaństwa w trzecim tysiącleciu*, w: *Chrześcijaństwo jutra. Materiały II międzynarodowego Kongresu Teologii Fundamentalnej*, Lublin 18–21 września 2001, s. 518–551.
- Dudek T., *O wychowaniu do czystości i dojrzałej miłości w rodzinie*, w: W. Szewczyk (red.), *Bóg potrzebuje rodziny, rodzina potrzebuje Boga*, Tarnów 2000, s. 108–114.
- Fidelus A., *Dialog wewnątrzrodzinny – rola i znaczenie w kształtowaniu postaw prospołecznych dzieci i młodzieży*, w: K. Franczak (red.), *Dialog pokoleń: studium interdyscyplinarne*, Warszawa 2007, s. 161–172.
- Fukuyama F., *Wielki wstrząs*, Warszawa 2000.
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008.
- Hajduk M., *Potrzebna jest wspólna troska o harmonię czterech podmiotów wychowania (rodzina, kościół, szkoła, media)*, w: W. Szewczyk (red.), *Bóg potrzebuje rodziny, rodzina potrzebuje Boga*, Tarnów 2000, s. 86–91.
- Jan Paweł II, *Homilia podczas Mszy Świętej w Sandomierzu 12. 06. 1999 r.*, w: <http://www.nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/621/pkt/2/pos/10/haslo/cywilizacja+%C5%9Bmierci%2C+antycywilizacja>, (dostęp: 31.10.2017).
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2002.

- List Episkopatu Polski na XXVII niedzielę zwykłą zapowiadający obchody XIII Dnia Papieskiego z 13 października 2013 roku: Jan Paweł II – Papież Dialogu*, w: <http://episkopat.pl/jan-pawel-ii-papiez-dialogu>, (dostęp: 31.10.2017).
- Paweł VI, *Adhortacja apostolska Evangelii nuntiandi*, w: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/adhortacje/evangelii_nuntiandi.html, (dostęp: 31.10.2017).
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Siewiora J., *Wartość dialogu w procesie wychowania. Rodzice, nauczyciele, wychowankowie jako strony dialogu*, w: R. Kantor, M. Kluz (red.), *Małżeństwo i rodzina wciąż fundamentem nowej cywilizacji*, Tarnów 2011, s. 183–192.
- Solak A., *W kręgu dialogu międzypokoleniowego na płaszczyźnie rodzinnej*, w: K. Franczak (red.), *Dialog pokoleń: studium interdyscyplinarne*, Warszawa 2007, s. 146–160.
- Stuła-Topolska M., *Jeśli nie my, to kamienie wołać będą!*, Częstochowa 2011.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu*, Kraków 2005.

Działalność prospołeczna przestrzeni integralnego rozwoju i wychowania człowieka

Dr Katarzyna Braun – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. E-mail: braun.katarzyna@gmail.com.

Pro-social activity as the space of integral development and human education

■ Streszczenie

Artykuł dotyczy znaczenia działalności prospołecznej w integralnym rozwoju i wychowaniu człowieka. Składa się z trzech części. W pierwszej zaprezentowane są podstawowe informacje dotyczące działalności prospołecznej, w drugiej podstawy integralnego rozwoju i wychowania w odniesieniu do teorii warstwowej Stefana Kunowskiego. Trzecia część zawiera pedagogiczne implikacje dotyczące możliwości wykorzystania zaangażowania prospołecznego jako przestrzeni integralnego rozwoju i wychowania.

Słowa kluczowe: działania prospołeczne, wolontariat, rozwój integralny, wychowanie integralne

■ Summary

The article deals with the importance of pro-social activities in the integral development and upbringing of human. It consists of three parts. The first is the basic information on pro-social activities, in the second corner of integral development and upbringing. The third part contains pedagogical guidance on how to use pro-social involvement as a space for integral development and upbringing.

Keywords: pro-social activities, volunteering, integral development, integral education

■ Wstęp

Działalność prospołeczna w pierwszej kolejności kojarzy nam się z tym, co dzięki niej dobrego czynimy innym ludziom. W niniejszym artykule działalność prospołeczna zostanie przedstawiona jako szczególna przestrzeń rozwoju i wychowania tych, którzy tego typu działalność podejmują. Zatem główny nacisk położony zostanie nie na biorców tej działalności, ale na osoby, które świadczą pomoc potrzebującym i podejmują inne działania o charakterze prospołecznym. Artykuł będzie się składał z trzech części. W pierwszej omówione zostaną podstawowe informacje dotyczące działalności prospołecznej, w drugiej podstawy integralnego rozwoju i wychowania w odniesieniu do teorii warstwicowej Stefana Kunowskiego. Trzecia część będzie zawierała pedagogiczne implikacje odnoszące się do możliwości wykorzystania zaangażowania prospołecznego jako przestrzeni integralnego rozwoju i wychowania.

I. Specyfika działalności prospołecznej

Działalność prospołeczna najczęściej definiowana jest w kontekście zachowań i postaw prospołecznych. Najszersza definicja zachowań prospołecznych (*prosocial behavior*) określa je jako „każde działanie podejmowane dla dobra innych”¹. Jednym z aspektów zachowań prospołecznych jest pomaganie innym, na które składa się szeroki zakres oddziaływań takich, jak: pocieszanie, dzielenie się czy współpraca, mające na celu przyniesienie korzyści jednej osobie lub wielu osobom innym niż my sami². W prowadzonych na potrzeby tego artykułu analizach nie zostanie podjęta bardzo interesująca kwestia motywacji zachowań prospołecznych. Stała się ona przedmiotem badań wielu autorów – między innymi: Janusza Reykowskiego³, Dawida Clarke’a⁴ czy Joanny Różańskiej-Kowal⁵. W przedstawionym

1. E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 2006, s. 455.

2. Zob. D. Clarke, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańsk 2005, s. 13.

3. J. Reykowski, *Motywacja. Postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979.

4. D. Clarke, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańsk 2005.

5. J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Kraków 2009.

tekście główny nacisk położony zostanie na rozumienie, rodzaje oraz możliwe skutki działalności prospołecznej w życiu tych, którzy pomagają.

Działalność prospołeczna to każda działalność, która ma na celu udzielenie szeroko pojętego wsparcia innej osobie, grupie lub instytucji, uwzględniając wszystkie sfery życia poczynając od cielesnej, a skończywszy na duchowej.

Janusz Reykowski analizując działalność prospołeczną dokonał jej typologii. Ze względu na to, na czyją korzyść wykonywane są działania, wyróżnił działalność prospołeczną na rzecz konkretnych osób, zbiorowości (mniejszej lub większej grupy ludzi), na rzecz instytucji (organizacji) lub idei (ideologii, systemu normatywnego, wartości duchowych)⁶. Opisując działalność prospołeczną Reykowski wskazuje na cele, ku którym czynności te są skierowane, czyli zmiany, jakie powinny się dzięki nim dokonać. Zmiany te powinny polegać na usunięciu szkody (lub zabezpieczeniu przed nią), bądź na zwiększeniu dobra w jakimś zakresie. Działania te mogą dotyczyć różnych sfer życia jednostki: sfery cielesnej (usunąć głód, opatrzyć ranę), sfery materialnej (wspomóc, ofiarować niezbędny przedmiot), sfery moralnej (bronić dobrego imienia, chronić przed lekceważeniem), sfery orientacyjnej (poinformować, wyjaśnić), sfery praktycznej (pomóc w wykonaniu czynności), sfery emocjonalnej (pocieszyć, uspokoić, okazać współczucie)⁷.

Analizując działalność prospołeczną warto wspomnieć, że jednym z wielu, ale obecnie bardzo popularnym przejawem tej działalności jest wolontariat. Nie są to jednak terminy równoznaczne. Jak wspomniano wcześniej, działania prospołeczne to wszystkie działania podejmowane na rzecz dobra innych. Wolontariat natomiast definiowany jest jako „bezpłatne, świadome i dobrowolne działanie na rzecz innych, wykraczające poza więzi rodzinno-przyjacielsko-koleżeńskie”⁸. Można zatem przyjąć, że wolontariat jest zjawiskiem znaczeniowo węższym niż działalność prospołeczna. W definiowaniu działalności prospołecznej nie określamy kogo ma dotyczyć, ani że ma być działalnością dobrowolną. W prowadzonej dalej analizie uwzględnione zostaną zarówno zorganizowane działania wolontarystyczne, jak również wykraczające poza nią inne przejawy zachowań prospołecznych, spontanicznych, skierowanych także wobec najbliższych.

We współczesnym świecie, bardzo mocno skoncentrowanym na zaspokajaniu własnych potrzeb, na konsumpcyjnym stylu życia, karierze indy-

6. Zob. J. Reykowski, *Motywacja. Postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979, s. 25.

7. Tamże, s. 26.

8. M. Ochman, P. Jordan, *Jak pracować z wolontariuszami*, Warszawa 1997, s. 15.

widualnej, kształtowanie postaw prospołecznych i zachęcanie do nich nie mieści się w głównym nurcie życia społecznego. Jednakże podejmowanych jest wiele inicjatyw, które starają się promować działalność prospołeczną i zachęcać do niej osoby w różnym wieku, także dzieci i młodzież. Do takich inicjatyw zaliczyć można rozwijający się ruch wolontariatu młodzieżowego w postaci Szkolnych Klubów Wolontariusza, Szkolnych Kół PCK, Szkolnych Klubów „Caritas” czy Klubów Ośmiu Wspaniałych. Działalność prospołeczna wpisywana jest także w programy wychowawcze wielu szkół. Oprócz zorganizowanych propozycji włączenia się w wolontariat, postawy prospołeczne promowane są także przez kampanie społeczne, czy też liczne akcje pomocowe, do których zaliczyć można stałą inicjatywę np. „Pomóż Dzieciom Przetrwać Zimę”, „Szlachetną Paczkę”.

Podsumowując można stwierdzić, że człowiek od najmłodszych lat ma szansę być zarówno dawcą, jak i biorcą działań prospołecznych, zarówno tych spontanicznych, codziennych, jak i tych zorganizowanych, podejmowanych w ramach instytucji. W toku dalszych rozważań dokonana zostanie próba wskazania znaczenia, jakie uczestnictwo w działaniach prospołecznych odgrywa w procesie integralnego rozwoju i wychowania człowieka.

II. Istota integralnego rozwoju i wychowania

Chcąc dokonać analizy integralnego rozwoju i wychowania należy wyjść od przytoczenia definicji obydwu tych procesów. Integralny rozwój człowieka definiowany jest jako „pełny, wszechstronny, zrównoważony ciąg strukturalnych i funkcjonalnych zmian, zależnych od przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych, zmierzający ku wyższym, pełniejszym i doskonalszym stanom osoby oraz społeczeństwa”⁹. Natomiast integralne wychowanie jest „złożoną, wieloaspektową i dynamiczną rzeczywistością wspomagającą wychowanka w drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa i rozwoju jego potencjalności oraz predyspozycji tkwiących w sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i religijnej oraz ich integrowaniu ze sobą”¹⁰.

9. A. Rynio, *Integralny rozwój człowieka*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 448.

10. Tamże, s. 440.

Analizując przytoczone powyżej definicje można stwierdzić, że integralny rozwój i wychowanie są ze sobą ściśle związane. Rozwój stanowi jednocześnie cel i podstawę procesu wychowania, wiąże się zarówno z czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi, które go warunkują. Natomiast wychowanie integralne powinno być działalnością przemyślaną i zorganizowaną, uwzględniającą indywidualny potencjał rozwojowy wychowanka oraz łączącą ze sobą wszystkie sfery jego życia.

W sposób bardzo trafny istotę integralnego rozwoju i wychowania oddał Stefan Kunowski w teorii warstwowej. Teoria ta zakłada, że „czynniki wewnętrzne (geniczne) są zróżnicowane rodzajowo i spontanicznie dochodzą do głosu we właściwym dla siebie czasie i w ustalonej kolejności, tworząc różne podłoża wychowania, w których zachodzą tak zmiany ilościowe, jak potem dojrzewanie jakościowe”¹¹.

Rozwój każdego podłoża wychowania manifestuje się wzrostem potrzeb, których zaspokojenie, kierowane przez wychowawców we właściwym czasie i co do ilości, jak też jakości dostarczanych czynników zewnętrznych, stanowi tzw. wpływy wychowawcze, powodujące różnicowanie się składników, czyli dyferencjację podłoża. Rozwój podłoża wraz ze sprzężonymi z nimi wpływami wychowawczymi tworzy warstwę wychowania¹².

Nakładające się na siebie warstwy kształtują się w następującej kolejności:

- warstwa biologiczna, tworząca nasz organizm,
- warstwa psychologiczna, rozwijająca całokształt psychiki,
- warstwa socjologiczna, która prowadzi do rozwoju społecznego charakteru wychowanka,
- warstwa kulturologiczna, kształtująca w wychowanku twórcę kultury,
- warstwa duchowa lub światopoglądowa, formująca w pełni duchowość i stronę religijno-moralną człowieka¹³.

Biorąc pod uwagę działalność prospołeczną należy stwierdzić, że największą rolę może odgrywać ona w rozwoju warstwy socjologicznej. Nie należy jednak pomijać jej znaczenia w rozwoju pozostałych warstw. W wyniku rozwoju warstwy socjologicznej kształtuje się – jak wyżej wspomniano – osoba społeczna wychowanka. Na osobę społeczną składa się szereg ról spełnianych w rodzinie (np. dobrego syna, pomocnika matki), w szkole, w kręgu rówieśników wraz z ich obowiązkami i nabywanymi prawami aż

11. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 195.

12. Zob. tamże.

13. Zob. tamże, s. 197.

do stania się pełnoprawnym członkiem grupy rodzinnej, narodowej, obywatelskiej. Rozwój warstwy socjologicznej wymaga odrębnych wpływów wychowawczych, które płyną z różnych form współżycia, stosunków społecznych między jednostkami i grupami, zwyczajów i obyczajów, instytucji społecznych¹⁴.

Stefan Kunowski opisując teorię warstwicową zwraca także uwagę na szczególne znaczenie środowisk i sytuacji wychowawczych w procesie wychowania. W środowisku życiowym wychowanek wyróżnia: środowisko wychowawcze, jako całość rzeczywistych wpływów na jednostkę, głównie jednak działających w sposób nieświadomy i niezamierzony, wpływów stałych i zmiennych zarówno szkodliwych w rozwoju wychowanek, jak też wywołujących korzystne zmiany, zgodnie z dobrem rozwojowym, oraz środowisko pedagogiczne, które świadomie i celowo stara się usuwać wpływy ujemne, a potęgować dodatnie, kierując rozwojem wychowanek ku wartościowym wzorom i do wzniosłego, szlachetnego ideału człowieka. Biorąc pod uwagę treści wpływające na wychowanek Kunowski wyróżnia: środowisko naturalne, środowisko społeczne osób i stosunków między nimi zachodzących, środowisko kulturowe. Właściwości tak wyróżnionych środowisk krzyżują się i splatają¹⁵.

Biorąc pod uwagę wyróżnione treści Kunowski dokonuje uporządkowania działania środowisk wychowawczych dzieląc je na: działania świadome, celowo zamierzone i bezpośrednie, które dotyczą kształtowania treści świadomości i dążeń rozumnej woli, a pochodzą od środowiska pedagogicznego i kulturowego; oraz na działania nieświadome, niezamierzone i pośrednie, wywierające wpływ na dążenia woli, nie zawsze poddanej kierownictwu rozumu i świadomości, zawierające w sobie tak dodatnie, jak ujemne czynniki związane ze środowiskiem społecznym lub społeczno-kulturalnym; na działania bezwiedne, ale bezpośrednie i często nieprzewidziane przez wychowawców, obejmujące zwykle nastroje i przeżycia emocjonalne oraz postawy dążeniowe podświadomości; wreszcie na oddziaływania środowiska duchowego, w którym promieniują najwyższe idee i wartości.

Jak wskazano poprzednio proces rozwojowy wychowanek może być wywołany celowo przez czynności wychowawcy, może być niezamierzonym skutkiem pośredniego działania innych ludzi, bądź też może się odbywać pod bezwiednym wpływem warunków społecznych otoczenia współgrających ze stanem rozwojowym samego wychowanek.

14. Tamże, s. 199.

15. Tamże, s. 229–230.

Wychowanie odbywa się w kontekście sytuacji wychowawczych, które są układami bodźców, czynników i wpływów, powodujących rozwój człowieka i działających w ramach instytucji wychowujących. Stąd sytuacje wychowawcze mają różne pochodzenie, a ze względu na swój charakter wywołują różne skutki i kształtują odmiennie przebieg procesu wychowania. Wśród sytuacji wychowawczych Kunowski wymienia: sytuację pedagogiczną, czyli programową, która polega na tworzeniu celu wychowawczego, na doborze właściwych środków oraz na planowym zorganizowaniu dobrych wpływów na wychowanka; sytuację społeczną, czyli środowisko asymilujące przez ustalone tradycyjnie ceremonie, zwyczaje, stosunki między ludźmi, sytuacje te powodują wpływy nieświadome, formowane przez samo uczestniczenie w życiu społecznym; sytuację kulturalną, czyli inspirującą dążenia, pobudzanie zainteresowań; sytuację życiową, czyli warunkującą przebieg rozwoju pod wpływem przyrody i środowiska naturalnego¹⁶.

Jak wynika z zarysowanej koncepcji teorii warstwicznej, człowiek od początku życia rozwija się przechodząc przez poszczególne warstwy rozwojowe. Na każdym z etapów rozwojowi towarzyszą działania i sytuacje wychowawcze, które ściśle się ze sobą przeplatają i są od siebie zależne. Integralność rozwoju i wychowania przejawia się z jednej strony w ścisłym związku obydwu procesów (rozwoju i wychowania), a z drugiej strony we współzależności występującej pomiędzy poszczególnymi warstwami rozwojowymi (biologicznej, psychologicznej, społecznej, kulturologicznej i duchowej).

W dalszej części tekstu podjęta zostanie analiza znaczenia, jakie odgrywa działalność prospołeczna w integralnym rozwoju i wychowaniu.

III. Integralny rozwój i wychowanie przez zaangażowanie prospołeczne

Z działalnością prospołeczną człowiek styka się od najwcześniejszych lat swojego życia. Pierwszym środowiskiem, w którym może obserwować i uczestniczyć w tego typu działaniach, jest rodzina. Jak wskazano w pierwszej części artykułu, działania prospołeczne obejmują bardzo szerokie spek-

16. Tamże, s. 238.

trum zachowań – od życzliwych gestów, pocieszania, poprzez wrażliwość, a na poświęcaniu się w działaniu na rzecz dobra innych kończąc. Dziecko, wychowujące się od najmłodszych lat w atmosferze życzliwości pomiędzy członkami rodziny, ma szansę w sposób właściwy rozwinąć własną psychikę. Zdobywa wiedzę o podstawowych zasadach życia społecznego, uczy się rozpoznawania, co jest dobre, a co złe, jak należy postępować względem innych osób. Biorąc pod uwagę fakt, że w środowisku rodzinnym najczęściej mamy do czynienia z działaniami bezwiednymi, ale bezpośrednimi, oraz niezamierzonymi i pośrednimi, w przygotowaniu do małżeństwa i rodziny trzeba zadbać, by uświadomić rodzicom, jak ważne dla właściwego rozwoju dzieci ma przebywanie w środowisku przepojonym gestami i działaniami prospołecznymi. W tym procesie wychowania ważnym elementem może być włączanie dzieci od najmłodszych lat w drobne prace prospołeczne na rzecz najbliższych. Przykładem takich oddziaływań może być uczenie dzieci umiejętności dzielenia się zabawkami z rodzeństwem, potrzeby odwiedzania babci i dziadka, obowiązku włączania się w drobne prace domowe lub w akcje na rzecz potrzebujących. Uczestnictwo w tych drobnych działaniach otwiera dziecko na wiedzę o świecie, uczy współpracy, współczucia i wrażliwości na potrzeby innych. Odwołując się do teorii Stefana Kunowskiego można stwierdzić, że w rodzinie dzieci mają szansę uczestniczyć w wielu sytuacjach społecznych pobudzających do działań prospołecznych, a przez to warunkujących rozwój, głównie w sferach psychicznej i społecznej.

Obok środowiska rodzinnego w procesie wychowania człowieka uczestniczą także instytucje opiekuńczo-wychowawcze, edukacyjne czy kulturalne, które w sposób celowy, świadomy organizują działalność prospołeczną dzieci i młodzieży. Przykładem takich inicjatyw mogą być powstające w coraz większej liczbie szkół Szkolne Kluby Wolontariusza. W swojej działalności nie ograniczają się one do zadań związanych z organizacją pracy wolontarystycznej młodzieży, ale nastawione są także na działalność o charakterze wychowawczym. Wszystkich członków grupy wolontariackiej obowiązuje Regulamin Szkolnego Klubu Wolontariusza, a w szczególności zasada osobistej pracy i zaangażowania na rzecz potrzebujących pomocy. Z tą zasadą ściśle łączy się aktywne okazywanie troski słabszym oraz przeciwstawianie się przemocy i brutalności. Z tą zasadą wiąże się też przezwyciężanie własnych słabości utrudniających bycie w pełni wolnym i odpowiedzialnym człowiekiem¹⁷. Młodzież działająca w szkolnym wolon-

17. Przykładowy Regulamin Szkolnego Klubu Wolontariusza por. K. Braun. K. Wędrychowicz, *Młodzieżowe Kluby Wolontariusza*, Lublin [brw], s. 15–17.

tariacie najpierw uczestniczy w szeregu warsztatów przygotowujących ją do podjęcia pracy. Warsztaty te podzielone są na dwie kategorie – pierwsza dotyczy idei wolontariatu, zasad pracy wolontariuszy, druga obejmuje swoim zakresem zagadnienia specjalistyczne i jest związana z zakresem pracy wykonywanej przez wolontariuszy¹⁸. W sposób szczególny zwraca się uwagę na to, żeby młodzież poznała istotę problemu, w którego rozwiązanie swoją pracą się włącza. Rola opiekuna grupy wolontariuszy nie ogranicza się do zorganizowania młodzieży pracy i do przeszkolenia zespołu, ale trwa przez cały rok szkolny. Młodzież systematycznie uczestniczy w spotkaniach, podczas których omawiane są bieżące działania. Spotkania te są także szansą na wzmocnienie motywacji wolontariuszy, wsparcie w sytuacjach, gdy występują trudności i objawy zniechęcenia¹⁹.

Nauczyciele pracujący z wolontariuszami wskazują, że wolontariat uczy młodych ludzi obowiązkowości i odpowiedzialności, rozwija w nich potrzebę kreatywnego myślenia. To właśnie praca w klubie rozwija w młodzieży umiejętność identyfikacji z grupą, pracy z ludźmi, konfrontowania własnej postawy z postawami innych. Poprzez pracę z innymi na rzecz potrzebujących młodzież odkrywa własną wartość, czuje się akceptowana, traktowana poważnie. Zetknięcie z osobami potrzebującymi pomocy, zwłaszcza z osobami z niepełnosprawnością, prowokuje pytania o wartość życia i własnego zdrowia oraz kieruje na wartości nadprzyrodzone. Praca w klubie jest wreszcie doskonałą alternatywą dla nudy, daje młodym możliwość robienia czegoś ważnego i wartościowego. Młodzież, angażując się w działania na rzecz społeczności, czuje się odpowiedzialna za społeczność, uczy się postaw obywatelskich.

Praca w zespole wolontariackim, odbywająca się na ściśle określonych zasadach, uczy odpowiedzialności za inne osoby i daje szansę współdziałania. Młodzież dzieli się zadaniami, zgłasza swoje uwagi, wątpliwości, uczy się argumentowania oraz strategicznego myślenia. Współdziałanie z innymi pokazuje sposoby rozwiązywania konfliktów, poszukiwania kompromisów oraz weryfikacji pomysłów²⁰.

Marta Lausch-Chudy analizując korzyści wynikające z zaangażowania młodzieży w wolontariat, dzieli je na dwie grupy. W pierwszej grupie korzy-

18. Zob. K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin 2012, s. 211–213.

19. Zob. K. Braun, *Wychowanie prospołeczne w integralnym rozwoju dzieci i młodzieży na przykładzie działalności Szkolnych Klubów Wolontariusza*, w: D. Bis, M. L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 280.

20. Zob. K. Braun, K. Wędrychowicz, *Młodzieżowe Kluby...*, s. 17.

ści wymienia te, które dotyczą bezpośrednio osoby wolontariusza i sprzyjają usprawnianiu jego umiejętności intrapsychicznych oraz przyczyniają się do poszerzenia jego samoświadomości, czyli służą szeroko rozumianemu samorozwojowi. Przywoływana autorka zalicza do nich: poznanie i określenie siebie, odkrywanie i kształtowanie zainteresowań, weryfikację posiadanych umiejętności, odkrywanie bądź weryfikację powołania zawodowego, doskonalenie kompetencji zawodowych, zaspokajanie potrzeby przynależności do grupy, doskonalenie samodyscypliny, ćwiczenie się w samokontroli, podnoszenie poczucia własnej wartości, kształtowanie i doskonalenie umiejętności rozpoznawania i nazywania własnych uczuć i emocji, kształtowanie umiejętności organizacji czasu wolnego, ćwiczenie umiejętności radzenia sobie z trudnościami, rozwijanie kreatywności i samodzielności, kształtowanie postaw pożądanych społecznie. Druga grupa korzyści obejmuje te, które dotyczą rozwoju wolontariusza w odniesieniu do kontaktu z drugim człowiekiem, usprawniają umiejętności interpersonalne. Wśród nich wymienia: doświadczanie kontaktów z innymi, wczuwanie się w potrzeby innych, poszerzanie wiedzy (zwłaszcza o problemach społecznych), doskonalenie umiejętności dostrzegania potrzeb innych i reagowania na nie, rozwijanie szeroko rozumianej umiejętności pomagania, ćwiczenie umiejętności podejmowania decyzji, doskonalenie umiejętności współpracy w grupie, kształtowanie postawy odpowiedzialności za drugiego człowieka, zrozumienie konieczności przestrzegania zasad życia społecznego²¹.

■ Zakończenie

Można zatem stwierdzić, że działalność prospołeczna przyczynia się do rozwoju i wychowania na poziomie wszystkich warstw rozwojowych, zarówno wówczas, kiedy wychowanek jest uczestnikiem spontanicznych sytuacji o charakterze prospołecznym, jak również podczas zorganizowanej i celowej działalności pomocowej. Mając ten fakt na uwadze warto od najmłodszych lat stwarzać dzieciom i młodzieży możliwości podejmowania działań służących dobru innych, gdyż ono ostatecznie przyczynia się do integralnego rozwoju i wychowania pomagających.

21. Zob. M. Lausch-Chudy, *Wychowawcza moc wolontariatu*, w: J. Stala (red.), *Socjalizacja – wyzwanie współczesności*, Tarnów 2010, s. 306–307.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna*, Poznań 2006.
- Braun K., Wędrychowicz K., *Młodzieżowe Kluby Wolontariusza*, Lublin [brw].
- Braun K., *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin 2012.
- Braun K., *Wychowanie prospołeczne w integralnym rozwoju dzieci i młodzieży na przykładzie działalności Szkolnych Klubów Wolontariusza*, w: D. Bis, M. L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 267–283.
- Clarke D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańsk 2005.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.
- Lausch-Chudy M., *Wychowawcza moc wolontariatu*, w: J. Stala (red.), *Socjalizacja – wyzwanie współczesności*, Tarnów 2010, s. 303–313.
- Ochman M., Jordan P., *Jak pracować z wolontariuszami*, Warszawa 1997.
- Reykowski J., *Motywacja. Postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979.
- Różańska-Kowal J., *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Kraków 2009.
- Rynio A., *Integralne wychowanie*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 440–448.
- Rynio A., *Integralny rozwój człowieka*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 448–453.

Wychowanie integralne a wolne związki

Integral education and free relationships

■ Streszczenie

Współcześnie coraz częściej można zauważyć kryzys rodziny. Niejednokrotnie dotyka on małżonków, którzy jako rodzice zaczynają niszczyć dzieciństwo swoich dzieci. Kryzys również dotyka wartości, które budują środowisko rodzinne. Również dziecko, które traktowane było dawniej jako dar od Boga, błogosławieństwo, wydaje się dziś przegrywać z innymi skarbami tego świata. Zagadnienia poruszone w artykule dotyczą tzw. wolnych związków, w których żyje coraz większa część społeczeństwa, a także jest to próba odpowiedzi na pytanie, czy w takim środowisku jest możliwe integralne wychowanie?

Słowa klucze: rodzina, małżeństwo, wolne związki, wychowanie integralne

■ Abstract

Nowadays, the family crisis is more and more common. He often affects spouses who, as parents, begin to destroy the childhood of their children. The crisis also affects the values that build the family environment. Also, the child was treated as a gift from God, blessing, seems to lose with other treasures of this world. The issues raised in the article concern the so-called. free associations in which a growing proportion of society lives, and this is an attempt to answer the question whether in such an environment is possible an integral upbringing?

Key words: family, marriage, free relationships, upbringing integral

■ Wstęp

W czasach współczesnych wielu młodych ludzi decyduje się na tzw. wolny związek, w którym nie ma jasno przyjętych wartości, zasad życia czy granic. Obraz rodziny zdecydowanie różni się od tego z pokolenia naszych dziad-

Mgr Karolina Szymaniak
– doktorantka w Katedrze
Pedagogiki Chrześcijańskiej,
Instytutu Pedagogiki na
Wydziale Nauk Społecznych
Katolickiego Uniwersytetu Jana
Pawła II w Lublinie; pracuje
jako nauczyciel- wychowawca
w placówce opiekuńczo-
wychowawczej; E-mail: karolina.
szymaniak@poczta.onet.pl.

ków. W ostatniej dekadzie nastąpiły głębokie przemiany dotyczące rodziny, funkcji rodzicielskich, ale także postaw prawnospołecznych wobec małżeństwa¹. Zakwestionowano nierozzerwalność małżeństwa jako związku mężczyzny i kobiety. Wiele również zjawisk społeczno-kulturowych, m.in. promowanie homoseksualizmu, czy ideologii *gender*, nie sprzyja dobru rodziny i jej umocnieniu. Jak podkreśla J. Gocko „nie brak ideologii propagujących jej modyfikację, a nawet zbyteczność”², co jest dużym zagrożeniem dla rodziny. Alternatywne modele życia rodzinnego powiązane są z „procesem deinstytucjonalizacji, która oznacza m. in. osłabienie legitymizacji, a tym samym oczywistości i bezsporności tradycyjnych instytucji, odchodzenie od ekskluzywnych modeli interpretacji życia i przełamanie ich monopolu, osłabienie motywacji społecznej w zakresie przejmowania modeli życia i wzorców zachowań, a także rozbicie mechanizmów kontroli, w których ramach utrzymywano konformizm instytucjonalny”³. Warto zwrócić uwagę na współczesne zakwestionowanie przez społeczeństwo samego znaczenia pojęć: małżeństwo, macierzyństwo, a także rodzina⁴.

Również określenie „małżeństwa niesakramentalnego” zastąpione zostało określeniami: „małżeństwo na próbę”, „wolny związek”. Za tym również nastąpiła zmiana nazywania „małżonków” na „partnerzy”. Budowanie relacji w takich związkach różni się od relacji małżeńskich. To partnerzy ustalają sobie reguły takiej relacji.

Rodzina, w której dokonuje się proces wychowania, ma kluczowe znaczenie w dalszym funkcjonowaniu jednostki. Wychowanie człowieka powinno obejmować wszystkie sfery rozwoju: emocjonalną, umysłową, fizyczną i duchową. Każda z tych sfer powinna być doskonała w jednakowym stopniu, harmonijnie, bez szczególnego nacisku na którąkolwiek z nich.

W kontekście tak nakreślonej rzeczywistości niniejszy artykuł ma na celu próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie o miejsce integralnego wychowania w życiu człowieka. Nie jest to krytyka tzw. wolnych związków, ale jedynie analiza możliwości podjęcia takiego wychowania przez osoby tworzące takie związki. Pierwsza część artykułu ma na celu przybliżenie zmian zachodzących w środowisku rodzinnym i ukazanie ich przyczyn. Kolejno

1. Por. S. Kawula, *Matka i ojciec w wychowaniu rodzinnym*, w: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2005, s. 134.

2. J. Gocko, *Polityka prorodzinna państwa*, w: R. Kamiński, G. Pyżlak, J. Goleń (red.), *Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna*, Lublin 2013, s. 195.

3. Tamże, s. 197.

4. Zob.: *Deklaracja Kongresu Teologiczno-Duszpasterskiego w Rio de Janeiro – „Rodzina – dar i zadanie, nadzieja ludzkości”*, OsRomPol 19: 1998, nr. 1.

zostanie przedstawiona koncepcja integralnego wychowania w świetle wybranych teorii. Trzecia część będzie próbą ukazania możliwości optymalizowania uwarunkowań środowiska rodzinnego w realizacji integralnego wychowania.

I. Współczesne zmiany obrazu małżeństwa oraz rodziny

Pod koniec XX w. zachodzące zmiany ekonomiczne, kulturowe i społeczne stworzyły podłoże dla osłabienia siły małżeństwa. Małżeństwo przez wiele lat było fundamentalną drogą do pełni dorosłego życia oraz uzyskania szacunku w społeczeństwie. Obecnie wielu młodych ludzi mieszka razem, pozostając w związkach niesakramentalnych lub żyją w pojedynkę. Na gwałtowność tych zmian niewątpliwie miała wpływ rewolucja technologiczna czy rewolucja na rynku pracy. Rewolucja do jakiej doszło na rynku pracy wynikała z ogromnego napływu kobiet do życia zawodowego i społecznego. Motywem do podjęcia pracy przez kobiety nie były tylko dobra materialne, ale również zdobycie pozycji i zrobienie kariery⁵.

Współcześnie możemy określić kilka rodzajów tzw. wolnych związków. Jedną z najbardziej powszechnych odmian życia razem jest kohabitacja. Jest to związek pomiędzy dwojgiem ludzi przeciwnej płci, którzy wspólnie ze sobą zamieszkują prowadząc razem gospodarstwo domowe oraz podejmując życie seksualne. Bazą dla takiego rodzaju związku jest uczucie, które łączy dwoje ludzi, natomiast jego trwałość jest uzależniona od więzi pomiędzy partnerami. Kohabitacja uważana jest za okresową fazę poprzedzającą małżeństwo. Pełni funkcję okresu próbnego, przygotowania się do małżeństwa, sprawdzenia się wzajemnie bez konsekwencji i odpowiedzialności. Związek kohabitacyjny daje dużo swobód obyczajowych w przeciwieństwie do małżeństwa, nie ma w nim wytyczonych granic zachowań. Pozwala na poznanie się partnerów bez formalnych zobowiązań, prowadząc do rozpadu albo zawarcia formalnego związku. Kohabitacja odrzuca trwałość relacji między dwojgiem ludzi, układ jest elastyczny i to partnerzy decydują o ustalonych zasadach czy wartościach, którymi kierują się w związku⁶.

5. A. Kwak, *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolnie bezdzietne) kohabitacje*, LAT, Warszawa 2014, s. 10.

6. Por. tamże, s. 223–224.

Living Apart Together (LAT) to kolejna odmiana wolnych związków. Ten rodzaj charakteryzuje brak wspólnego zamieszkania, każdy partner ma swoje gospodarstwo domowe, w którym mieszka. Związek tworzą osoby przeciwnej lub tej samej płci, partnerzy mogą pozostawać w związku małżeńskim, ale nie muszą. Aby związek został uznany za relację typu LAT musi on spełniać następujące warunki: uczestnicy sami się określają jako związek, najbliższe otoczenie postrzega tę relację jako związek, a jednak partnerzy nie zamieszkują ze sobą⁷. Jest to typowy konkubinaty dochodzący.

Kohabitacja stała się pewnego rodzaju konkurencją i zagrożeniem dla związków sakramentalnych. Daje łatwość wyjścia ze związku, umożliwia brak ponoszenia konsekwencji własnych zachowań czy zwalnia z większych zobowiązań życiowych, gdy partner z jakiegoś względu przestaje być atrakcyjny. Takie postrzeganie wspólnego życia z drugą osobą jest jednocześnie zaprzeczeniem godności życia ludzkiego. U źródeł takiego podejścia odnaleźć można skrajnie indywidualistyczne i egoistyczne koncepcje ludzkiej wolności. Osoby decydujące się na taką formę związku kierują się również hedonistycznym podejściem do życia. Liczy się jedynie jednostkowe postrzeganie wolności i przyjemności, czyli źródłem jest fałszywa wizja antropologiczna, ukierunkowana na zaspokojenie własnych potrzeb kosztem drugiego.

Małżeństwo w świetle wiary jest związkiem kobiety i mężczyzny, osób stworzonych do miłości, gdzie małżonkowie opiekują się sobą wzajemnie i jako rodzice troszczą się o swoje dzieci, a z czasem dzieci stają się opiekunami swoich rodziców. Zatem rodzina i wychowanie w niej to specjalne powołanie. Jest miejscem, które tworzy domowy Kościół. Małżeństwo jest wspólnotą, miejscem niezwykłych więzi kobiety i mężczyzny. Jeśli rodzina ma być szczęśliwa i trwała, wskazał Papież Franciszek, powinna opierać się na trzech słowach: „proszę”, „dziękuję”, „przepraszam”. Życie razem, jak wyjaśnia, jest cierpliwym podążaniem za drugą osobą⁸.

Niestety, istnieje wiele małżeństw „na próbę”. Osoby wstępujące w związek małżeński nie zawsze po latach traktują go jako nierozzerwalną nić. Pojawiają się problemy i kłótnie, które sprawiają, że zbyt często dochodzi do rozpadu małżeństwa. Niejednokrotnie największą ofiarą tego działania są dzieci, o które często toczy się walka przed sądem i obcymi osobami. Taka

7. Por. tamże, s. 347.

8. T. Sakowicz, *Tożsamość współczesnej rodziny wobec niebezpieczeństw zmieniającej się rzeczywistości na przykładzie nauczania Ojca Świętego Franciszka*, w: D. Opozda, M. L. Opiela, D. Bis, E. Świdrak (red.), *Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania*, Lublin 2015, s. 22–23.

sytuacja nie wpływa pozytywnie na ich prawidłowe wychowanie, rozwój i wzorce rodzinne.

Analizując sytuacje osób żyjących w tzw. wolnych związkach warto również poruszyć istniejące w nich „faktyczne utrwalenie się mentalności przeciwnej poczęciu nowego życia”⁹. Osoby, szczególnie kobiety żyjące wspólnie bez sakramentalnego związku małżeńskiego, niejednokrotnie wykluczają lub odkładają decyzję o posiadaniu dziecka. Sięgając po środki antykoncepcyjne niszczą nie tylko własną godność jako osoby, ale również narażają się na brak zaufania do osoby, z którą żyją, a także na życie w ciągłym strachu przed poczęciem. T. Zadykowicz wskazuje, że współcześnie można nawet mówić o „swoistej fascynacji możliwością łatwego wykluczenia „rodzicielskich” konsekwencji współżycia seksualnego”¹⁰. Druga osoba staje się tylko obiektem przyjemności seksualnej, a współżycie traktowane jest wyłącznie jako źródło doznań.

Integralna koncepcja człowieka i personalistyczne ujęcie miłości małżeńskiej, która trwale łączy mężczyznę i kobietę, stanowią fundamentalną podstawę do negatywnej oceny działań antynatalistycznych. Taką wizję integralnego człowieka proponuje jedynie antropologia teologiczna, która w „perspektywie objawienia chrześcijańskiego ujmuje wszystkie aspekty ludzkiego bytowania, łącznie z ostatecznym powołaniem i przeznaczeniem, które wymyka się wielu tzw. naukom o człowieku”¹¹. Małżonkowie nie są wolni od zagrożeń antykoncepcji, jednak za sprawą podjętych zobowiązań wynikających z sakramentu mają poczucie bezpieczeństwa, a tym samym świadomość możliwości liczenia na współmałżonka. Małżonkowie „rodząc w miłości i dla miłości nową osobę, która sama w sobie jest powołana do wzrostu i rozwoju, [...] tym samym podejmują zadanie umożliwienia jej życia w pełni ludzkiego”¹². By zaistniała prawdziwa wspólnota potrzeba co najmniej trzech osób, stąd małżonkowie, z natury sakramentu udzielanego sobie nawzajem w Imię Trójcy Świętej, otwierają się na przyjęcie trzeciej osoby – dziecka, któremu będą pierwszymi wychowawcami.

9. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, *Familiaris consortio* (dalej: FC), Watykan 22 XI 1981, n. 6.

10. T. Zadykowicz, *Antykoncepcja*, w: R. Kamiński, G. Pyżlak, J. Goleń (red.), *Duszpasterstwo rodzin ...*, s. 228.

11. Tamże, s. 232.

12. FC, n. 36.

II. Koncepcja wychowania integralnego

Kościół naucza, że małżeństwo „nie jest ustanowione wyłącznie dla rodzenia potomstwa; sama bowiem natura nierozzerwalnego związku między dwoma osobami oraz dobro potomstwa wymagają, aby także wzajemna miłość małżonków odpowiednio się wyrażała, aby się rozwijała i dojrzewała”¹³. Rodzice mają bezsprzeczne prawo do wypełnienia swojego obowiązku wychowania wobec swoich dzieci kierując się miłością płynącą z sakramentu małżeństwa. Powinni oni podczas procesu wychowania kształtującego duchowość chrześcijańską, czerpać również z pedagogiki chrześcijańskiej oraz psychologii religii.

Wychowanie według Kunowskiego ujmowane jest jako całożyciowy proces wspierania rozwoju człowieka. Proces ten jest złożony, warstwowy. Jest celowym działaniem ludzi dojrzałych na dzieci i młodzież. Celem tego działania jest kształtowanie określonych postaw, uczuć i pojęć. Działanie wychowawcze zawiera opiekę, wychowanie fizyczne, umysłowe, społeczne, kulturowe, estetyczne, a przy tym przygotowanie człowieka do pełnienia różnych ról i funkcji, czyli oddziaływanie jednych na drugich¹⁴.

Proces wychowania człowieka powinien obejmować wszystkie sfery jego rozwoju. Współcześnie jednak wiele wymiarów tego procesu jest zniekształconych i ograniczonych. Wychowanie zostaje sprowadzone do kształcenia i przekazywania wiedzy. Rola, jaką rodzina odgrywa w procesie wychowania, jest dziś znacznie mniejsza, a koordynacja między podmiotami takimi jak: rodzina, Kościół, szkoła i państwo jest zaburzona¹⁵.

Środowisko rodzinne jest podstawowym miejscem życia człowieka, miejscem rozwoju osobowości. Decyduje ono o wejściu młodego człowieka w społeczeństwo. Oddziaływanie rodziny jest widoczne w dorosłym życiu jednostki, w tym również w wypełnianiu wielu ważnych ról. Poznawanie ról bycia mężem czy żoną, ojcem i matką odbywa się w rodzinie pochodzenia. Młoda osoba poznaje, czym jest życie rodzinne i może te doświadczenie i wzorce wykorzystać w dorosłym życiu¹⁶. Dziecko w rodzinie ma

13. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 1965, n. 50, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 1967, s. 537–620.

14. Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 19.

15. Zob. I. Jabłońska, *Rola rodziny w procesie integralnego rozwoju i wychowania człowieka*, w: M. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014, s. 91.

16. Zob. H. Pielka, *O potrzebie przygotowania młodzieży do małżeństwa i rodzicielstwa*, w: M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja prorodzinną*, Kraków 2000, s. 67.

możliwość również ukształtować własną integralną osobę. To głównie od rodziców zależy, jak dziecko postrzega siebie i jak odkrywa swoje miejsce w świecie relacji ludzkich¹⁷.

Jan Paweł II rodzinę określił jako „podstawowy i pierwotny przejaw wymiaru społecznego osoby, miejsce, w którym człowiek się rodzi i wzrasta, które stanowi kolebkę życia i miłości”¹⁸. W środowisku rodzinnym rozwija się również takie cechy jak: obowiązkowość, uczynność w stosunku do bliźniego, poczucie godności osoby, krytycyzm i samokrytycyzm oraz wiele innych. W nauczaniu Kościoła rodzinie przypisuje się fundamentalną wartość. To w rodzinie człowiek uzyskuje wzorce otwarte na prawdę i dobro. Uczy się, czym jest miłość, co znaczy kochać i być kochanym. Rodzina powinna być oparta na związku sakramentalnym, czyli małżeństwie. W niej dar, który dają sobie małżonkowie, stwarza takie środowisko życia, w którym potomstwo, które przyjdzie na świat, będzie rozwijać się w pełni, pogłębiać świadomość własnej godności oraz przygotowywać się do pełnienia niepowtarzalnych ról¹⁹.

Rodzina będąc pierwszą instytucją wychowania naturalnego spełnia ważne zadania w nauczaniu i kształceniu. To ona wprowadza dziecko w życie, uczy słów, daje poczucie akceptacji i bezpieczeństwa. Cechą charakterystyczną rodziny jest więź emocjonalna, która sprawia, że członkowie rodziny stanowią wzajemnie układ odniesienia, źródło wzorców i postaw.

Jakość miłości rodziców, wzajemna więź małżeńska buduje klimat, w którym kształtuje się osobowość dziecka. [...] składnikiem najważniejszym i niezastąpionym owego optymalnego klimatu, warunkującego wzrost, funkcjonowanie, rozwój dziecka na każdym etapie i we wszystkich dziedzinach jego życia, jest wzajemna więź rodziców, jakość ich miłości, siła jedności duchowej, emocjonalnej, psychicznej, uczuciowej²⁰.

Wychowanie integralne wyznacza drogę do osiągnięcia przez człowieka osobistej dojrzałości. Powinno rozpocząć się już od najmłodszych lat. Jeśli rodzice wychowujący swoje potomstwo przekażą odpowiednie wzorce do życia, wówczas człowiek zrozumie, kim jest osoba ludzka, jak dużą ma

17. Zob.: A. Jasnos, *Jakie jest moje miejsce w rodzinie? Zrozumieć dziecko, aby mu pomóc*, Lublin 2017, s. 68.

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

19. Zob. I. Jabłońska, *Rola rodziny w procesie integralnego rozwoju...*, s. 91.

20. M. Guzewicz, *Trwałe małżeństwo warunkiem odpowiedzialnego rodzicielstwa*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina – przedszkole – Kościół*, Lublin 2016, s. 43.

wartość. Potrafi afirmować siebie i bliźniego, nie przejdzie obojętnie wobec ludzkiej krzywdy, wobec ludzi potrzebujących czy chorych²¹.

W wychowaniu ważne jest, by człowiek stawał się jeszcze bardziej człowiekiem, to aby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał”. Wychowanie integralne sprzyja dojrzewaniu człowieka oraz pokonywaniu ludzkich słabości. Ważne jest, aby uwzględnić w wychowaniu wszystkie podstawowe sfery człowieczeństwa: moralną, intelektualną, emocjonalną, religijną, cielesną, płciową, seksualną, duchową, społeczną, a także sferę wolności i wartości. Wychowanie w rodzinie powinno więc sprawiać, by młody człowiek odkrywał w sobie własne bogactwo. Dostrzegał swoją wyjątkowość i niepowtarzalność. Bez integralności w wychowaniu osoba byłaby tylko bytem statystycznym, który ulega dzisiejszym zagrożeniom takim, jak moda, presja otoczenia, czy nowe ideologie²².

Wychowanie, jak wskazał Jan Paweł II, jest największym wyzwaniem, przed którym stoi rodzina, całe społeczeństwo i Kościół. Od tego jak wychowamy dziecko, zależy cała przyszłość rodziny ludzkiej. Edukacja zależy od koncepcji człowieka i wiedzy o jego przeznaczeniu²³. Również od rodziców i podejmowanych działań wychowawczych zależy postrzeganie przez ich dziecko Osoby Boga. Obraz Boga, jaki „ukształtuje człowiek sobie w dzieciństwie, w głównych rysach pozostaje na całe życie”²⁴. Pierwsi wychowawcy, jakimi są rodzice, powinni mieć świadomość, że wychowanie jest nieustannym pytaniem o człowieka i o jego cel ostateczny²⁵.

Postawy rodzicielskie, jakie są reprezentowane przez rodziców, znacząco wpływają na rozwój i zachowanie osoby. Prowadzą do kształtowania cech osobowości, które później przejawiają się w dorosłym życiu. Wzorce dawane przez rodziców nie zawsze są prawidłowe i właściwe, mogą powodować negatywne skutki dla kształtującej się osobowości. Pozytywne – powinny stwarzać właściwe warunki psychospołeczne, aby rozwój dziecka odbywał się prawidłowo²⁶.

Do pożądaných postaw rodzicielskich możemy zaliczyć: akceptację, współdziałanie, zaufanie, dbałość o prawa dziecka. Dziecko powinno czuć

21. Zob. M. Łobacz, *Znaczenie wychowania integralnego w przeciwdziałaniu współczesnym...*, s. 112.

22. Zob. tamże, s. 114.

23. Zob. Jan Paweł II, *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i uczniów, Włocławek, 6 czerwca 1991*, w: *Jan Paweł II do wychowawców, katechetów, rodziców*, Kraków 2000, s. 25.

24. A. Jasnos, *Uwarunkowania rodzinne obrazu Boga*, Lublin 2016, s. 133.

25. Zob. Jan Paweł II, *Przemówienie do katechetów...*, s. 25.

26. Zob. I. Jabłońska, *Rola rodziny w procesie integralnego rozwoju...*, s. 96.

się potrzebne i akceptowane mimo wszelkich niedoskonałości. Poświęcony czas, uwaga, rozmowa rozwija kontakt uczuciowy z dzieckiem oraz wpływa pozytywnie, wywołując pozytywne emocje u dziecka oraz pobudza do czynnego uczestniczenia w życiu rodzinnym²⁷. Współcześnie wielu rodziców, czy to wychowujących w pojedynkę czy razem swoje dziecko, przejawia negatywne postawy. Do takich można zaliczyć: odtrącenie, unikanie, podejście przedmiotowe do dziecka, nadmierne faworyzowanie czy ochrona, jak też przerost ambicji rodziców przelewanych na dziecko. Gdy dziecko nie czuje się kochane lub uwaga rodzica jest odwrócona w inną stronę, młody człowiek może zachowywać się agresywnie, przejawiać zachowania buntownicze²⁸.

To, w jakim środowisku wychowuje się dziecko, ma ogromny wpływ na jego dalsze funkcjonowanie. Struktura rodziny, w jakiej następuje proces wychowawczy ma duże znaczenie. Czynnikiem, które oddziałują pozytywnie na proces integralnego wychowania, są pozytywne kontakty z członkami rodziny, jak również zgoda i pokój w środowisku wychowawczym. To, jaki przykład rodzice dają swojemu dziecku, ma wpływ na całą jego przyszłość²⁹. Nie bez znaczenia dla procesu wychowania jest obecność obojga rodziców w życiu dziecka.

W sytuacji trudności materialnych często członkowie rodziny decydują się na zarobkowy wyjazd za granicę. Prowadzi to do osłabienia więzi rodzinnych, a niekiedy do całkowitego rozpadu związku czy małżeństwa. Bardzo często jeden z rodziców zakłada kolejny związek z innym partnerem, odłączając tym samym najczęściej biologicznego ojca od dzieci. Młody człowiek musi zaakceptować nową sytuację, jednak świadomość „nowego taty” nie jest łatwa oraz nie przynosi korzyści takiemu dziecku. Nawet jeśli małżeństwo na odległość będzie silne i przetrwa, jeden z rodziców traktowany jest jako gość w rodzinie. Prowadzi to do osłabienia więzi, ponieważ wyklucza możliwość odpowiedniego nawiązania relacji osobowych pomiędzy dzieckiem a rodzicem. Rodzic odwiedzający okazjonalnie swoje dzieci formalnie należy do rodziny, ale pozostaje poza jej kręgiem i bezpośrednim oddziaływaniem. Nieprawidłowy przykład i nieodpowiednie pełnienie ról rodzinnych, związane z nieobecnością rodzica, zaburzają wzorce relacji małżeńskich, które dziecko może nawet nieświadomie projektować w dorosłym życiu³⁰.

27. Por. A. Jasnos, *Jakie jest moje miejsce...*, s. 72.

28. Zob. I. Jabłońska, *Rola rodziny w procesie integralnego rozwoju...*, s. 97.

29. Zob. tamże.

30. Zob. tamże, s. 100.

III. Związek małżeński najlepszą podstawą życia rodzinnego

Związek małżeński, małżeństwo jest niewątpliwie niezastąpioną wspólnotą podstawową, w której realizuje się integralne wychowanie w rodzinie. Jest podstawą dla rodziny i fundamentem dla społeczeństwa. Prowadzone badania nad związkiem osób, jakim jest małżeństwo, przynoszą kilka istotnych argumentów w uzasadnieniu znaczenia małżeństwa³¹.

Pierwszym argumentem jest wartość sakramentalna. Małżeństwo jest wyznacznikiem wartości, aktu woli świadczącym o tym, że chcemy z drugą osobą stworzyć coś poważnego i stałego. Gdzie nie jest się tylko z kimś w dobrych chwilach, ale też i w takich, w których pojawiają się kłopoty i problemy. Ta wartość ma nierozzerwalne podłoże, przysięgę, którą składa się przed Bogiem w dobrowolnym akcie sakramentu. Drugim argumentem jest wzajemne wsparcie i pomoc. Instytucja małżeństwa jest potrzebna ze względu na to, że daje drugiej osobie bezwarunkowe wsparcie. W dzisiejszym świecie osoby, które mają wsparcie w drugim człowieku, mają rodziny, dom, funkcjonują zdecydowanie lepiej, żyjąc pełnią życia. Pomimo mody, która nastąpiła na życie w pojedynkę jako „singiel”, każdemu potrzebna jest stała więź z drugim człowiekiem, by dzielić z nim wszystkie swoje marzenia, pragnienia i troski. Najważniejszym argumentem przemawiającym za sakramentalnym małżeństwem jest argument z uwagi na dziecko. Jest on współcześnie mocno zaniedbany. „O ile wiele innych płaszczyzn słabnie w swojej strukturze z powodu degradacji wartości nierozzerwalności małżeństwa, o tyle trzeba mówić wręcz o katastrofie całego systemu wychowawczego, która następuje w wyniku rozerwania trwałego związku małżeńskiego”³². Dziś coraz bardziej uwidacznia się brak dojrzałości u rodziców, którzy nie potrafią również wziąć odpowiedzialności za swoje decyzje.

Małżeństwo to wspólnota osób, która ma szczególne znaczenie w procesie wychowania, daje poczucie bezpieczeństwa, a powinno je odczuwać również dziecko, które wzrasta w rodzinie. W związkach nieformalnych prawidłowe wypełnienie roli ojca i matki jest niejednokrotnie niemożliwe. Kruchość relacji sprawia, że partnerzy związków nieformalnych dzielą

31. A. Kwak, *Współczesne związki heteroseksualne...*, s. 328–330.

32. M. Guzewicz, *Trwałe małżeństwo...*, s. 39.

się swoim dzieckiem, zakładają nowe związki, w których rodzi się nowe potomstwo. Obraz prawidłowo funkcjonującej rodziny zostaje zaburzony. Każdy człowiek potrzebuje uwagi i miłości od bliźniego, szczególnie potrzebuje tego dziecko. Trudno dostrzec spełnienia tej potrzeby u dziecka, które zostaje porzucone przez jednego z rodzica na rzecz stworzenia nowego związku. Deficytu miłości u dziecka nie jest w stanie zapełnić kolejna osoba w życiu rodzica. Dla dziecka będzie to obca osoba, nie spokrewniona z rodziną.

Również samo przyjęcie poczętego dziecka w małżeństwie, będącym dojrzałym i odpowiedzialnym związkiem, a w związku nieformalnym znacznie się różni. W małżeństwie to dwoje ludzi uznają, kiedy jest właściwy czas, aby podjąć rodzicielstwo (naturalne planowanie rodziny). W tzw. wolnych związkach dziecko pojawia się zazwyczaj niespodziewane. Niejednokrotnie to ono jest przyczyną do zawarcia małżeństwa. Jednak w tym wypadku jest to pewnego rodzaju powinność lub nacisk najbliższego otoczenia na decyzję o zawarciu małżeństwa z uwagi na zaistniałą sytuację. Przyszli małżonkowie nie odczuwają potrzeby sakramentu i niejednokrotnie zwalniają się z podjęcia odpowiedzialności i konsekwencji dokonanego wyboru, odczuwając przymus decyzji.

Rodzice nowo narodzonego dziecka powinni czuć się odpowiedzialni za nową osobę, której należy zapewnić rodzinne ciepło, szczęśliwe dzieciństwo, integralne wychowanie, zwracając uwagę na rozwój wszystkich sfer jego osobowości. Upragnione i wyczekiwane potomstwo przez rodziców będących w związku sakramentalnym z pewnością jest bardzo pożądane i potrzebne dzisiejszemu światu. Małżeństwo jest taką formą związku, z którego dziecko może czerpać najlepsze wzorce osobowe, w odróżnieniu od związku, z którego można w każdej chwili wycofać się bez większych konsekwencji. Wzajemna miłość, radość z bycia rodziną, dzielenie się wspólnie problemami, zmartwieniami i rozwiązywanie ich razem jest rzeczywistością, którą zapewnić może tylko rodzina. Wolne związki, ich niestałość oraz zakładanie kolejnych, nie są w stanie zapewnić poczucia równowagi i bezpieczeństwa wychowywanemu w nich potomstwu.

Małżeństwo samo w sobie jest związkiem trwałym, nierozzerwalnym i zawartym na stałe. Takie cechy gwarantują pewność i stabilizację człowiekowi będącemu w związku sakramentalnym. Zawarte między dwojgiem kochających się osób jest głównym czynnikiem stabilizacji życiowej. Rodzice, zapewniając najlepsze warunki wychowania swemu dziecku, liczą również na wzajemną pomoc w okresie starości. Związek małżeński ma również swoje

plusy ze względów czysto materialnych. Obecne programy pomocowe rodzinie, jak 500+ czy *Rodzina na swoim* udzielające wsparcia, zapewne również przyczynią się do podejmowania decyzji o zalegalizowaniu związku. Życie w pojedynkę lub w wolnym związku sprawia, że dla wielu instytucji człowiek jest mało wiarygodny, np. gdy chodzi o spłaty kredytów.

Trwałe małżeństwo, otwarte na potomstwo, i zbudowana na nim rodzina jest w dzisiejszej dobie potrzebne bardziej niż kiedykolwiek. Obserwuje się jednak, że małżeństwo i rodzina zdają się być obecnie w poważnym kryzysie. Współczesnemu światu brakuje dziś szacunku dla bliźniego oraz poszanowania uczuć i wartości. Wiele osób zmienia partnerów, patrząc tylko na własne potrzeby i oczekiwania. Małżeństwo natomiast uczy pokory, cierpliwości i kompromisu. Nie jest łatwo z niego zrezygnować, jak w przypadku wolnych związków. Przysięga małżeńska sprawia, że jest ono nierozrwalną wartością na całe życie.

Małżeństwo i rodzicielstwo jest trudnym zadaniem dla rodziców. Wiąże się to z codzienną troską, wieloma obowiązkami i wyrzeczeniami. Jakość małżeństwa warunkuje jakość rodziny i całego społeczeństwa. „W procesie pęknięcia, ale też rozsypania się obecnej kultury, pierwszym „klockiem”, składnikiem destrukcyjnego oddziaływania upadku małżeństwa jest osobowość dziecka”³³. Jakość miłości małżeńskiej jest czynnikiem, który w najwyższym stopniu warunkuje rozwój dzieci. Wychowanie osoby odbywa się w wymiarze integralnym, które oznacza wychowanie do bycia osobą. Do zadań obojga rodziców, a zwłaszcza matki, należy ukazywanie dzieciom wzorców, które będą godne naśladowania, przekazywanie właściwych norm i wartości. Ważne jest angażowanie dzieci w prace domowe, które uczą i kształtują rozwój dziecka, rozwijanie zainteresowań, wspieranie w samorozwoju, a nade wszystko prowadzenie dziecka ku Bogu³⁴.

Wiele młodych osób żyjących w wolnych związkach przeżywa różne wątpliwości, lęki i niepewność związane z podjęciem decyzji o małżeństwie. Będący ze sobą ludzie pragną założyć własną rodzinę, mieć dzieci i odpowiednio je wychować. Każdy wybór życiowej drogi, jaką podejmujemy, wiąże się z poniesieniem odpowiedzialności za tę decyzję. Poszukując wskazówek należy nie tylko poważnie traktować swoje życie, ale przede wszystkim zwrócić się do najlepszego Źródła jakim jest Chrystus³⁵.

33. M. Guzewicz, *Trwałe małżeństwo...*, s. 43.

34. B. Malinowska, A. Rynio, *Wielodzietne macierzyństwo służą życie człowieka*, w: D. Opoźda, M. L. Opiela, D. Bis, E. Świdrak (red.), w: *Rodzina miejscem integralnego rozwoju...*, s. 155.

35. T. Sakowicz, *Tożsamość współczesnej rodziny...*, s. 24.

■ Zakończenie

Powyższa refleksja nasuwa wątpliwość, czy jest możliwe realizowanie wychowania integralnego w tzw. „małżeństwach” na próbę. Integralność zakłada ład, porządek i nierozzerwalność z całością³⁶. Trudno doszukiwać się tych elementów w związku, który z samego założenia ma możliwość rozzerwalności. Również brak bezpieczeństwa i zaufania charakterystyczny do działań podejmowanych *na próbę* nie może dać podstaw do zbudowania trwałych więzi międzyludzkich.

Papież Franciszek, mówiąc o współczesnej rodzinie, daje wiele wskazań, które pokazują niezwykle znaczenie małżeństwa. Według niego małżeństwo to codzienna praca, gdzie mąż ma obowiązek starać się, aby żona stawała się bardziej kobietą, a żona ma za zadanie czynić męża bardziej mężczyzną³⁷. Dwoje ludzi wzrasta razem dzięki wzajemnym postawom, które dają miłość i wzajemny szacunek. Papież poucza małżonków, by „czynili tak, aby idąc ulicą ludzie mówili „Patrzcie na nią, jaka piękna kobieta...” „Przy takim mężu to nic dziwnego” i odwrotnie „Popatrz na niego jaki jest...” „Jeśli ma się taką żonę to rozumiałe”³⁸. Te słowa pokazują, jak ważna jest silna relacja między dwojgiem połączonych osób. Do tego małżonkowie muszą dążyć razem – jedno dzięki drugiemu. Dzieci wzrastające w takiej rodzinie otrzymują dzieciństwo, w którym mama i tata swoiście dorastają razem czyniąc siebie lepszymi. Tylko w takim związku wychowanie człowieka w pełni może być wykonalne i zrealizowane³⁹. Dlatego sakrament małżeństwa jest wielką łaską daną człowiekowi od Boga, jak również powołaniem do życia w jedności.

Bibliografia

Chymuk M., Topa D. (red.), *Edukacja prorodzinna*, Kraków 2000.

Deklaracja Kongresu Teologiczno-Duszpasterskiego w Rio de Janeiro – „Rodzina – dar i zadanie, nadzieja ludzkości”, OsRomPol 19: 1998, nr 1.

36. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/integralno%C5%9B%C4%87.html> (dostęp: 09.11.207).

37. T. Sakowicz, *Tożsamość współczesnej rodziny...*, s. 24.

38. Tamże.

39. Zob. tamże.

- Guzewicz M., *Trwałe małżeństwo warunkiem odpowiedzialnego rodzicielstwa*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina – przedszkole – Kościół*, Lublin 2016, s. 37–47.
- Jan Paweł II *do wychowawców, katechetów, rodziców*, Kraków 2000.
- Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym, Familiaris consortio*, Watykan 22 XI 1981.
- Jasnos A., *Jakie jest moje miejsce w rodzinie? Zrozumieć dziecko, aby mu pomóc*, Lublin 2017.
- Jasnos A., *Uwarunkowania rodzinne obrazu Boga*, Lublin 2016.
- Kamiński R., Pyżlak G., Goleń J. (red.), *Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna*, Lublin 2013.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W. (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2005.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.
- Kwak A., *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolnie bezdzietne) ko-habitacje, LAT*, Warszawa 2014.
- Opiela M., Świdrak E., Łobacz M. (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014.
- Opozda D., Opiela M. L., Bis D., Świdrak E. (red.), *Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania*, Lublin 2015.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999.
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/integralno%C5%9B%C4%87.html> (dostęp: 09.11.2017).

CZĘŚĆ II

Przykłady dobrej praktyki w realizacji postulatów integralnego wychowania

Współpraca z rodzicami w przedszkolu jako ważny element integralnego wychowania dziecka

Cooperation with parents in kindergarten as an important element of integral child rearing

Mgr Ewelina Kurowicka – doktorantka oraz nauczycielka wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. E-mail: ewelinakurowicka11@gmail.com

Streszczenie

Rodzina i przedszkole mają ogromne znaczenie w życiu małego dziecka. Współpraca nauczycieli z rodzicami to istotny czynnik prawidłowego funkcjonowania placówki przedszkolnej i rodziny. Celem współdziałania tych dwóch środowisk wychowawczych jest harmonijny i wielostronny rozwój dziecka. Artykuł ukazuje proces wychowania integralnego w przedszkolu w kontekście współpracy z rodzicami. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie znaczenia wzajemnego współdziałania nauczycieli i rodziców dla integralnego rozwoju i wychowania dziecka. Opracowanie to omawia zasady i formy współpracy z rodzicami, a także przedstawia przykłady dobrych praktyk synergii środowiska rodzinnego i przedszkolnego.

Słowa kluczowe: wychowanie integralne, synergia, dziecko, przedszkole, współpraca z rodzicami

Abstract

Family and kindergarten have a great importance in the children life. The cooperation between teachers and parents is an important factor in the proper functioning of the pre-school and the whole family. The interaction between these two education environments help in harmonious and multifaceted development of the child. This article shows the process of integrative education in the context of cooperation with parents in kindergarten. The aim of this article is to present the importance of mutual interaction between teachers and parents for the integral development and education of the child. This work contains principles and forms of cooperation between parents and kindergarten and presents examples of good practices of synergy process in family and pre-school environment.

Key words: integral upbringing, synergy, child, kindergarten, cooperation with parents

■ Wstęp

Sprawowanie funkcji wychowawczej jest w ważnym elemencie pracy placówek przedszkolnych. Bezpieczeństwo, przyjazna atmosfera i dobre, zdrowe wychowanie w dużej mierze uwarunkowane jest istnieniem jasnych zasad i norm postępowania członków społeczności przedszkolnej oraz konsekwencją ich przestrzegania. W tej kwestii wielkie znaczenie ma spójność oddziaływania wychowawczego przedszkola oraz rodziny.

Rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym, w którym człowiek rozwija się, wychowuje do społecznych wartości i nawiązuje relacje międzyludzkie. Stanowi ona fundament rozwoju i wychowania dziecka. Natomiast przedszkole jest pierwszą wspólnotą wspierającą rodzinę w procesie wychowania. Zatem istnieje potrzeba wzajemnej współpracy i uzupełniania działań tych dwóch ważnych środowisk wychowawczych. Współdziałanie przedszkola i rodziców stanowi podstawę dobrego, integralnego wychowania oraz jest czynnikiem prawidłowego funkcjonowania placówki przedszkolnej i rodziny. Według Wincentego Okonia „współpraca to współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje częściowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy”¹.

I. Integralne wychowanie i rozwój dziecka wspólnym celem rodziców i nauczycieli

Edukacja dziecka w wieku przedszkolnym opiera się na fundamencie wychowania integralnego, którego założenia wychowawca powinien poznać i zgłębić². Wychowanie dziecka trzeba „ujmować całościowo jako proces kształtujący uczucia, wolę, charakter, umiejętność współżycia społecznego dziecka, wymaga także znajomości i zrozumienia przebiegu jego rozwoju

1. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 346.

2. Zob. M. L. Opiela, *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna” 14(2015), s. 44.

psychicznego i duchowego”³. Wychowanie to złożony proces, którego celem jest przede wszystkim zapewnienie jednostce wszechstronnego rozwoju, to proces, podczas którego rozwijana jest wrażliwość na dobro i piękno, szacunek do siebie i drugiego człowieka, rozbudzane są uczucia religijne, a także świadomość przynależności do swojego narodu⁴.

Wychowanie integralne polega na „podtrzymywaniu żywego pragnienia poszukiwania nieskończoności i na wspieraniu osoby ludzkiej w jej integralnym rozwoju, czyli wspomaganie wychowanka w osiągnięciu pełni człowieczeństwa i harmonijnego rozwoju swych potencjalności tkwiących w poszczególnych sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i religijnej oraz ich integrowaniu ze sobą”⁵. Wychowanie przedszkolne stanowi fundament, na którym budowane jest ludzkie osobowe życie, zaś dziecko jest podmiotem tego wychowania⁶. Rodzice i nauczyciele oddziałując na wychowanka wspierają jego integralny rozwój. W swych założeniach pedagogika integralna bazuje na „całościowym i realistycznym rozumieniu wychowanka, czyli uwzględnieniu jego możliwości, jak też jego wewnętrznych ograniczeń i zewnętrznych zagrożeń. Integralność zapewnia tej pedagogice biblijna wizja człowieka, która stanowi nieodzowny warunek, by tak rozumiane wychowanie było realistyczne i całościowe, a nie ideologiczne i jednostronne”⁷. Zatem, by wychowywać integralnie dziecko trzeba znać jego możliwości oraz mieć świadomość trudności i ewentualnych niepowodzeń. Lepsze poznanie osoby wychowanka możliwie jest dzięki spędzaniu z nim czasu, obserwowaniu go, a przede wszystkim poprzez obustronną współpracę nauczycieli i rodziców. Wówczas możliwe staje się prawdziwe wychowanie na dwóch płaszczyznach – rodzinnej i przedszkolnej.

Podstawą koncepcji prawdziwego wychowania jest świadomość tego, kogo i w jaki sposób się wychowuje, by zaplanować odpowiednie metody i środki wychowawcze. O prawdziwości koncepcji wychowania decyduje jej zgodność z obiektywną rzeczywistością człowieka⁸. Powinna ona za-

3. Tamże, s. 45.

4. Zob. A. Antas, E. Brodacka-Adamowicz, *Dziedziny wychowania*, Siedlce 2009, s. 5.

5. A. Rynio, *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin 2016, s. 103.

6. A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dla czego, w jakim celu wychowywać?*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin 2016, s. 9.

7. A. Rynio, *Wychowanie integralne w przedszkolach...*, s. 97.

8. B. Czupryn, *Wychowywać prawdziwie*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin 2016, s. 51.

chęcać wychowawcę do uwzględniania i odnoszenia się w swoich przedsięwzięciach do prawdy o człowieku. W tym kontekście należy pamiętać o tym, że ważne jest dążenie do osiągnięcia dobra i pomnażania go. Zatem integralne wychowanie przedszkolne stanowi ważny element prawidłowego rozwoju dziecka. Prawdziwe wychowanie „musi być integralne, bo człowiek jako osoba jest celowo ukształtowaną całością. [...] Od początku trzeba zabiegać o pełny rozwój dziecka, bo ono od początku jest pełną osobą”⁹. Wychowawca powinien troszczyć się o wszystkie obszary rozwoju i wychowania dziecka: fizyczny, umysłowy, społeczny, kulturowy, moralny, religijny¹⁰. Należy podkreślić, iż „prawdziwe wychowanie od prawdy wychodzi i do prawdy powraca”¹¹.

Pierwszymi wychowawcami i nauczycielami dziecka są rodzice. To właśnie matka i ojciec powinni codziennie dawać dziecku przykład właściwego postępowania. Ich zadaniem jest wspieranie dziecka, obdarowywanie go miłością, akceptacją oraz uczenie zasad życia społecznego. Rodzina pełni ważną rolę wychowawczą, gdyż „rodzaj więzi łączącej dziecko z rodzicami powoduje, że wpływ rodziny jest decydujący dla rozwinięcia jaźni subiektywnej i niektórych innych cech osobowości”¹². Pomiędzy dzieckiem i rodzicami istnieje szczególna więź, powstała w wyniku założenia rodziny, a także oddziaływania rodziców na dziecko od najwcześniejszych momentów jego życia.

II. Spójność działań wychowawczych

Nadrzędnym i priorytetowym zadaniem rodziców jest zapewnienie pomysłności dzieciom. Należy przez to rozumieć dążenie do coraz lepszego, wszechstronnego i pełnego ich rozwoju¹³. Zadanie wychowania dziecka przypada w głównej mierze rodzicom, którzy są jego najważniejszymi

9. Tamże, s. 54–55.

10. Zob. M. Opiela, M. Kaput, E. Piekarz, A. Kornobis, Z. Zymróz, S. Chudzik, *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Dębica 2015, s. 90–95.

11. B. Czupryn, *Wychowywać prawdziwie...*, s. 55.

12. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 299.

13. Zob. T. Kukołowicz, *Rodzina w procesie wychowania*, w: A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Toruń 2004, s. 44.

wychowawcami. Jednak rodzice to ważne zadanie współdzielą z innymi instytucjami, tj. Kościołem, przedszkolem, szkołą. Wspieranie rodziców w wychowaniu dziecka opiera się na zasadzie pomocniczości, która sprzyja realizowaniu wszystkich elementów integralnego procesu wychowawczego¹⁴. Zasada pomocniczości wspomaga i dopełnia miłość rodzicielską, ale również potwierdza jej fundamentalny charakter¹⁵.

Nauczyciele działają w imieniu rodziców i za ich przyzwoleniem¹⁶. Osobowość, kompetencje pedagogiczne i komunikacyjne nauczyciela przedszkolnego mają ogromne znaczenie w nawiązywaniu i utrzymywaniu prawidłowej współpracy z rodzicami. Bardzo istotną rolę w wychowaniu dziecka pełnią relacje między nauczycielami i rodzicami. Powinny one opierać się na szacunku, dialogiczności, otwartości i zaufaniu. Nadrzędnym aspektem współpracy środowiska przedszkolnego z rodzicami jest troska o rozwój osobowości dziecka, by czuło się ono odpowiedzialne za swoje czyny i odróżniało dobre postępowanie od złego.

W całościowym wychowaniu dziecka rodzicom i nauczycielom przyświecają wspólne cele wychowawcze. Wypełnianie ich możliwe jest dzięki zadbanu o spójność działań wychowawczych w środowisku rodzinnym i przedszkolnym. „Dziecko żyje w konkretnej rodzinie, regionie i narodzie, więc przede wszystkim należy je związać z tym środowiskiem i od niego, jako punktu wyjściowego, zaczynać dalsze poznanie. Poznanie to ma być pokarmem dla rozwijającej się świadomości dziecka, ma służyć do stopniowego kształcenia się jego poglądów i przekonań”¹⁷. Chcąc dobrze poznać wychowanka trzeba poznać jego środowisko rodzinne, w którym na co dzień się wychowuje i rozwija. Doskonalenie i skuteczność oddziaływań wychowawczych zwiększa się, gdy istnieje koherencja działań w domu rodzinnym i przedszkolu.

Rodzina i przedszkole to dwa najważniejsze środowiska wychowawcze w okresie tzw. średniego dzieciństwa, dlatego też powinno zachodzić między nimi świadome i celowe współdziałanie. Jego celem jest zmierzanie do usprawniania pracy wychowawczej z dziećmi. Dotyczy to zarówno wspólnego działania dotyczącego wspierania dziecka w pokonywaniu

14. Zob. J. Siewiora, *Cnota pracowitości a rozwój osobowości wychowanka*, w: J. Siewiora (red.), *Aksjologiczne wymiary wychowania. Ujęcie interdyscyplinarne*, Tarnów 2012, s. 175.

15. Zob. Jan Paweł II, *List do Rodzin. List do Dzieci*, Częstochowa 2005, s. 67.

16. Zob. Jan Paweł II, *List do Rodzin „Gratissimam sane”*, Rzym 1994.

17. M. L. Opiela, *Z dziejów kształtowania idei wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 29 (2013), s. 79.

trudności w procesie rozwoju, jak i przybierania strategii pracy z dziećmi, by zwiększyć ich dotychczasowe, szeroko rozumiane postępy. Zadaniem wychowawców jest kształtowanie wartościowych cech osobowości dziecka, a także jego optymalnego i harmonijnego rozwoju. Integralne wychowanie „domaga się działań metodycznie jednolitych, zharmonizowanych, wspólnie ustalonych przez podmioty wychowania, tak aby nie dochodziło do tworzenia zasad czy zadań ze sobą sprzecznych”¹⁸. Bardzo ważne jest ujednoczenie wymagań stawianych dziecku przez rodziców i nauczycieli. Dotyczy to w szczególności sfery oddziaływań kształtujących określone wartości oraz zasady postępowania, czyli wychowania społecznego i moralnego.

III. Zasady i przykłady form współpracy na płaszczyźnie rodzina – przedszkole

Efektywność współpracy zależy od przyjętych zasad postępowania. Współpraca przedszkola i rodziców powinna opierać się na następujących zasadach: „pierwszeństwie rodzinnego wychowania, dialogiczności i humanizacji wzajemnych relacji, retrospektywności oraz pedagogizacji rodziców”¹⁹. Mieczysław Łobocki wyróżnia następującą koncepcję zasad, tzw. dyrektyw postępowania regulujących współdziałanie rodziny i przedszkola: „zasadę pozytywnej motywacji (świadomość celu podejmowanej współpracy, dobrowolne i szczere zaangażowanie); zasadę partnerstwa (równorzędni i równoprawni partnerzy procesu); zasadę wielostronnego przepływu informacji (różnorodne kanały porozumiewania się); zasadę jedności oddziaływań (wierność tym samym wartościom); zasadę aktywnej i systematycznej współpracy (czynne i aktywne zaangażowanie we wzajemne współdziałanie); zasadę elastycznej i twórczej postawy partnerów współpracy; zasadę taktu i dyskrecji”²⁰. Przestrzeganie wspomnianych za-

18. K. Misiaszek, *Czy i na ile jest możliwa dzisiaj współpraca rodziców i nauczycieli na rzecz integralnego wychowania ucznia?*, „Teologia i Moralność” 2 (2014), s. 9.

19. J. Siewiora, *Cnota pracowitości...*, s. 175.

20. A. Błasiak, *Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia*, „Horyzonty Wychowania” 16(2017), s. 23, cyt. za: M. Łobocki, *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 1994.

sad warunkuje prawidłowy przebieg współpracy na płaszczyźnie rodzina – przedszkole i jest ważnym czynnikiem w kształtowaniu dobrej atmosfery wychowawczej.

Jakość i skuteczność współpracy uwarunkowana jest w pewnym stopniu stosowaniem rozmaitych form kontaktu z rodzicami, które winny być współmierne do możliwości i potrzeb wychowanków, przedszkola i rodziców. W tej kwestii istotne jest aktywne i twórcze zaangażowanie w proces współpracy wszystkich podmiotów.

Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że działania podejmowane na rzecz współpracy z rodzicami mogą mieć zróżnicowaną formę. Można wyróżnić m. in. następujące formy współdziałania rodziców i nauczycieli:

- a) kontakty indywidualne (rozmowy indywidualne rodziców z wychowawcami przedszkolnymi dają możliwość uzyskania pełnych informacji na temat dziecka, ustalenia ewentualnych przyczyn takiego a nie innego zachowania dziecka, omówienia kierunku pracy z dzieckiem w domu i przedszkolu itp.);
- b) zebrania grupowe i ogólne;
- c) kąciak informacyjny dla rodziców (zawiera ważne informacje, wskazówki wychowawcze);
- d) wystawa wytworów plastycznych dzieci;
- e) krótkie listy o charakterze edukacyjnym oraz informacyjnym (wymiana informacji pomiędzy nauczycielem a rodzicem w formie pisemnej);
- f) kontakty telefoniczne i mailowe;
- g) wspólne organizowanie uroczystości i imprez przedszkolnych;
- h) różnego rodzaju warsztaty;
- i) spotkania z ekspertami (np. psychologiem, dietetykiem) i prelekcje²¹.

Niekonwencjonalną formą współpracy z rodzicami, podejmowaną przez przedszkola, jest zachęcanie rodziców do włączania się w akcję czytania dzieciom bajek i innych utworów literackich, organizowania eksperymentów i doświadczeń fizycznych. Rodzice mogą wystąpić w roli eksperta i opowiedzieć o swojej pracy zawodowej. Formą współdziałania jest również zapraszanie rodziców na zajęcia otwarte, w których będą mogli aktywnie uczestniczyć wraz z dziećmi. Formą współpracy z rodzicami praktykowaną przede wszystkim w przedszkolach katolickich jest organi-

21. Zob. E. Skoczylas-Krotla, *Wybrane propozycje form współpracy na płaszczyźnie rodzina – przedszkole*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2(2006), s. 39–41.

zowanie dla rodziców dni skupienia, zapraszanie do wspólnej modlitwy i uczestniczenia we mszach świętych.

IV. Dobre praktyki synergii rodziny i przedszkola

Określenie „synergia” oznacza wzajemne współdziałanie różnych czynników, wspólną aktywność i uzupełnianie się w wysiłku ku realizacji wspólnie zamierzonych celów związanych ze wspieraniem rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach²².

Istnieje wiele niekonwencjonalnych form, w jakich rodzice mogą aktywnie partycypować w życiu przedszkola. Warte podkreślenia są inicjatywy z zakresu współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami podejmowane między innymi w samorządowych przedszkolach w Białej Podlaskiej. Przykład tego typu aktywności stanowi program „Zielone i Zimowe Przedszkole”. Jest to inicjatywa polegająca na organizacji kilkudniowych wyjazdów dla grupy starszych przedszkolaków, w rejony położone w niedalekiej odległości od placówki²³. W procesie przygotowania wycieczki aktywną rolę pełnią rodzice, co jest jednym z przejawów dobrej współpracy pomiędzy nimi a przedszkolem. Kolejną formą współdziałania rodziców z przedszkolem jest impreza rekreacyjno-sportowa „Rodzinna Olimpiada Przedszkolaka”. W wydarzeniu tym, organizowanym przez przedszkole wspólnie z Zamiejscowym Wydziałem Wychowania Fizycznego AWF w Białej Podlaskiej, biorą udział nauczyciele, rodzice oraz dzieci²⁴. Poprzez wspólną zabawę środowiska wychowawcze integrują się, co w konsekwencji pozytywnie rzutuje na dalszą współpracę.

W kontekście problematyki integralnego wychowania warto wskazać na wspólny cel pracy rodziców i nauczycieli, jakim jest troska o harmonijne wychowanie dziecka. Analizowane programy pozwalają na wypełnianie zadania przedszkola, a jest nim wzmacnianie więzi uczuciowej pomiędzy dziećmi i ich rodzicami. Partnerska relacja nauczycieli i rodziców umożli-

22. Zob. D. Opozda, *Synergia rodziny i szkoły – niektóre konteksty teoretyczne i praktyka*, „Horyzonty Wychowania” 16(2017), s. 30.

23. Zob. J. Marchel, *Współpraca przedszkola z rodzicami na przykładzie przedszkoli samorządowych w Białej Podlaskiej*, „Rozprawy Naukowe” 2(2008), s. 85.

24. Zob. tamże.

liwia lepsze poznanie potrzeb, trudności i możliwości dziecka. Świadome włączenie rodziców w proces jego wychowania w przedszkolu oraz wspomaganie przez nauczycieli działań wychowawczych rodziców umożliwia całościowy rozwój i wychowanie dziecka.

Projekt pod hasłem „4NR” systematycznie realizowany w Przedszkolu nr 4 w Nowym Targu zakłada organizowanie cyklu szkoleń dla rodziców i nauczycieli. Tematyka tych szkoleń dotyczy różnych aspektów codziennej pracy z dziećmi, a także sposobów prawidłowej komunikacji. Zdobyta wiedza i umiejętności przyczyniają się do poprawienia współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami²⁵. Należy podkreślić, że budowanie otwartych, przyjaznych i opartych na dialogu relacji przedszkola z rodzicami jest ważnym priorytetem pracy tej placówki wychowawczej, gdyż sprzyja odpowiedzialnemu wychowaniu dziecka. Rodzice jako partnerzy aktywnie uczestniczą w wydarzeniach placówki, współdecydują w ważnych sprawach, co sprzyja odpowiedzialnemu wychowaniu dziecka.

Inną dobrą praktyką w dziedzinie współpracy z rodzicami jest program „Rodzic naszym partnerem” wprowadzony przez Przedszkole Miejskie nr 11 „Calineczka” w Słupsku. Program ma zachęcać rodziców do współdziałania z placówką oraz włączyć ich w proces wychowywania dzieci. Pozostałe cele tego programu są następujące:

- zachęcenie rodziców do współdziałania na rzecz tworzenia odpowiedniej atmosfery w przedszkolu;
- włączenie rodziców w proces wychowania i nauczania dzieci;
- kooperacja z rodzicami w celu zwiększenia możliwości rozwojowych przedszkolaków;
- wzmacnianie kompetencji rodziców przy realizacji procesu wychowawczego w przedszkolu oraz poza placówką dla osiągnięcia lepszych rezultatów wynikających z efektu synergii prowadzonych działań;
- tworzenie partnerskich więzi pomiędzy pedagogiem a rodzicem;
- zwiększenie wiedzy rodziców oraz doświadczeń dotyczących kontaktów swojego dziecka z otoczeniem²⁶.

Realizacja opisanego powyżej programu obejmowała podejmowanie działań na rzecz poznawania dzieci i ich środowiska rodzinnego, zaanga-

25. Zob. L. Urbaniak, „Szkoła współpracy” – innowacyjne podejście do współpracy przedszkola z rodzicami, „Hejnał Oświatowy” 12(2016), s. 28.

26. Zob. K. Gołub, *Program współpracy z rodzicami „Rodzic naszym partnerem”*, Słupsk 2014. <https://edu.słupsk.eu/placowki/513/dokumenty/481.html> (dostęp: 02.11.2017).

żowanie rodziców do współpracy i pracy na rzecz przedszkola oraz poszerzanie ich kompetencji wychowawczych. Program „Rodzic naszym partnerem” miał na celu zaangażowanie rodziców w proces doskonalenia jakości działań wychowawczych prowadzonych przez przedszkole.

W ramach wzajemnej współpracy przedszkole i rodzina powinny „wypracować własny, zharmonizowany model (system) edukacyjnej działalności oparty na zaakceptowanych ideach i założeniach oraz na oczekiwaniach partnerów edukacyjnych, których winna łączyć symetryczna i partnerska relacja oraz zaangażowanie w realizację wspólnych celów i zadań”²⁷. Istotnym elementem pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego jest opracowanie planu współpracy z rodzicami, zachęcanie ich do współdziałania, a także otwartość na ich propozycje.

■ Zakończenie

Warto podkreślić, że przedszkole i rodzina „muszą ze sobą współpracować na podstawie partnerskiego dialogu, aby tworzyć zharmonizowany i spójny system oddziaływań wychowawczych i opiekuńczych wobec młodego pokolenia w celu zaspokojenia w optymalnym stopniu jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych”²⁸. Zatem nauczyciele i rodzice powinni być sprzymierzeńcami, których działania ukierunkowane są na optymalny i całościowy rozwój dziecka.

Dzieci w wieku przedszkolnym bacznie obserwują swoich rodziców. Wzory zachowań i postawy zaobserwowane w domu rodzinnym nie pozostaną bez wpływu na ich funkcjonowanie w społeczeństwie. Wpływ rodziców na wychowanie dziecka „jest rozległy i oddziaływa: na rozwój funkcji poznawczych dziecka, a później na jego osiągnięcia szkolne, na kształtowanie się jego równowagi uczuciowej i dojrzałości społecznej, na formowanie obrazu samego siebie i stosunek do siebie oraz do grupy rówieśniczej, a także na późniejsze pełnienie ról rodzinnych”²⁹. Dziecko wynosi z domu różne wzorce, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Wobec tego istnieje silna potrzeba współpracy przedszkola ze środowiskiem rodzinnym. Komplen-

27. A. Błasiak, *Współpraca szkoły i rodziny...*, s. 11–12.

28. Tamże, s. 11.

29. M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973, s. 6.

tarne działania podjęte w ramach tej współpracy mogą przyczynić się do rozwijania kompetencji wychowawczych rodziców, a także poznania przez nauczycieli sytuacji rodzinnej wychowanków. Nauczyciele posiadający odpowiednią wiedzę psychologiczno-pedagogiczną i znający potrzeby dzieci ukierunkowują pracę rodziców. „Zwiększenie świadomości pedagogicznej rodziców przez poszerzenie ich wiedzy, współudział i współodpowiedzialność za przebieg edukacji dzieci i młodzieży odgrywa istotną rolę w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej”³⁰. Dobra współpraca opiera się na ciągłym i wzajemnym uzupełnianiu się i wspieraniu. Ze współpracy złożonego środowiska wychowawczego wynika wiele korzyści. Te wspólne działania przyczyniają się do ich integracji i umożliwiają harmonijny rozwój i wychowanie dziecka. Dlatego konieczne jest ujednoczenie oddziaływań wychowawczych rodziców i nauczycieli. Dla dobrego współdziałania rodziny i przedszkola duże znaczenie ma osobowość wychowawcy, jego otwartość, komunikatywność, prawdomówność. Przyjazna atmosfera wychowawcza stwarzana przez nauczycieli i rodziców sprzyja nawiązywaniu właściwej współpracy.

Bibliografia

- Antas A., Brodacka-Adamowicz E., *Dziedziny wychowania*, Siedlce 2009.
- Błasiak A., *Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia*, „Horyzonty Wychowania” 16(2017), s. 11–26.
- Czupryń B., *Wychowywać prawdziwie*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin 2016, s. 49–65.
- Gołub K., *Program współpracy z rodzicami „Rodzic naszym partnerem”*, Słupsk 2014. <https://edu.slupsk.eu/placowki/513/dokumenty/481.html> (dostęp: 02.11.2017).
- Jan Paweł II, *List do Rodzin „Gratissimam sane”*, Rzym 1994.
- Jan Paweł II, *List do Rodzin. List do Dzieci*, Częstochowa 2005.
- Kozubska A., *Rodzice w zreformowanej szkole. Mit czy rzeczywistość?*, w: A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń 2004, s. 311–322.
- Kukołowicz T., *Rodzina w procesie wychowania*, w: A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Toruń 2004, s. 43–49.

30. A. Kozubska, *Rodzice w zreformowanej szkole. Mit czy rzeczywistość?*, w: A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń 2004, s. 314.

- Marchel J., *Współpraca przedszkola z rodzicami na przykładzie przedszkoli samorządowych w Białej Podlaskiej*, „Rozprawy Naukowe” 2(2008), s. 85–95.
- Maryniarczyk A., *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.) *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin 2016, s. 11–23.
- Misiaszek K., *Czy i na ile jest możliwa dzisiaj współpraca rodziców i nauczycieli na rzecz integralnego wychowania ucznia?*, „Teologia i Moralność” nr 2(2014), s. 7–22.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987.
- Opiela M. L., *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna” 7 (2015) 14, s. 41–74.
- Opiela M. L., *Z dziejów kształtowania idei wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 29 (2013), s. 67–86.
- Opiela M., Kaput M., Piekarczyk E., Kornobis A., Zymróż Z., Chudzik S., *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Dębica 2015.
- Opozda D., *Synergia rodziny i szkoły – niektóre konteksty teoretyczne i praktyka*, „Horyzonty Wychowania” 16(2017), s. 27–40.
- Rynio A., *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin 2016, s. 95–120.
- Siewiora J., *Cnota pracowitości a rozwój osobowości wychowanka*, w: J. Siewiora (red.), *Aksjologiczne wymiary wychowania. Ujęcie interdyscyplinarne*, Tarnów 2012, s. 165–183.
- Skoczylas-Krotla E., *Wybrane propozycje form współpracy na płaszczyźnie rodzina – przedszkole*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2(2006), s. 38–41.
- Szczepeński J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Urbaniak L., *„Szkoła współpracy” – innowacyjne podejście do współpracy przedszkola z rodzicami*, „Hejnał Oświatowy” 12(2016), s. 27–29.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973.

Motywacje i oczekiwania uczestników spotkań dla rodziców „małe kroki w Wielkiej Sprawie” – analiza wyników badań

Motivations and expectations of meeting participants for parents “small steps in the Great Case” – analysis of research results

Streszczenie

Rodzina stanowi pierwsze środowisko wychowawcze. 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. Podkreślenie wartości małżeństwa i rodzicielstwa wydaje się dziś nieodzownym elementem oddziaływań środowisk wychowawczych.

Słowa klucze: autorytet, wychowanie, małżeństwo, motywacja

Abstract

Family is the first educational environment. Parents are increasingly experiencing the need for support in educational activities. This is mainly due to the general questioning of authority and values, including Christian values. It is necessary to integrate the various activities of the family into the community so that it can become an integral education environment. Emphasizing the value of marriage and parenting seems to be an indispensable element of the educational community today.

Key words: authority, education, marriage, motivation

Ks. mgr lic. Andrzej Jasnos – doktorant studiów specjalistycznych z katechetyki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie, jak również z pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Członek Stowarzyszenia Pedagogów Natan. Zainteresowania naukowe: kształtowanie obrazu Boga, katechizacja, wychowanie integralne, zagadnienia związane z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. E-mail: jasnosa@interia.pl.

■ Wstęp

Rodzina, jako wspólnota życia i miłości, mimo kryzysu wynikającego ze współczesnych zmian i przekształceń społeczno-kulturowych, pozostaje podstawowym i niezastąpionym środowiskiem wychowania integralnego. Znajduje się ona w kręgu zainteresowania licznych nauk. Szczególne zaś miejsce zajmuje w naukach pedagogicznych i teologicznych. Współczesność, która kwestionuje istnienie autorytetów, a promuje rzeczywistość coraz większego pluralizmu poglądów, postaw i moralności, niejako wymusza na nowo podkreślenie znaczenia roli rodziny. Oddziaływanie wychowawcze rodziny nie jest tylko naturalne, ale można stwierdzić, iż jest to jedyne działanie gwarantujące integralny rozwój człowieka. Dziś w coraz mocniej rozbudowanym systemie prawnym, dotyczącym funkcjonowania rodziny, dostrzega się zakwestionowanie podstawowego prawa rodziców do dziecka. Rodzina w swoich oddziaływaniach wychowawczych musi niejednokrotnie na nowo stać się samodzielnym podmiotem. Wszelkie kroki podejmowane przez państwo czy inne ośrodki, powinny mieć charakter pomocowy i wzmacniający rodziców w ich prawie do wychowania.

Rodzina – w trosce duszpasterskiej Kościoła, zawsze zajmowała i wciąż zajmuje ważne miejsce. Sobór Watykański II i kolejne dokumenty pogłębiające jego naukę, a szczególnie adhortacja *Familiaris consortio* czy *Amoris Laetitia*, ukazują wielkie duchowe i duszpasterskie bogactwo życia w małżeństwie i w rodzinie. Jan Paweł II wielokrotnie w swoim nauczaniu podkreślał wartość małżeństwa jako związku kobiety i mężczyzny oraz daru rodzicielstwa. Dokumentem, do którego wielokrotnie odnosił się Papież, jest *Karta Praw Rodziny*¹, która stanowi szczególnie zapis usystematyzowanych wskazań, dotyczących praw rodziny, wynikających z wartości chrześcijańskich. Jednym z nich jest proces wychowania, w którym rodzina odgrywa szczególną rolę jako komunია osób, gdyż w niej odbywa się wzajemne obdarzanie człowieczeństwem wszystkich jej członków. Jak zauważa J. Stala, podkreślając personalistyczny wymiar rodziny, „rodzice wychowując dziecko, mają przed sobą drogocenny dar, powierzoną im ludzką osobę”².

1. *Karta Praw Rodziny przedłożona przez Stolicę Apostolską wszystkim ludziom, instytucjom i władzom zainteresowanych misją rodziny w świecie współczesnym, aprobowana przez Jana Pawła II 22 X 1983, L'Osservatore Romano, (wyd. polskie), 1983, nr 10.*

2. J. Stala, *Katecheza rodzinna w nauczaniu Kościoła od Soboru Watykańskiego II*, Tarnów 2009, s. 15.

Środowiska naukowe, wychowawcze, polityczne, szkolne, a także kościelne stają niejednokrotnie wobec dylematu, w jaki sposób pomóc rodzinie, a dokładnie małżonkom, w trudnym, a zarazem pięknym prawie wychowania dziecka. Kościół, od samego początku swej działalności, otaczał swoją opieką rodzinę. Również w historii zbawienia Bóg niejednokrotnie działał poprzez rodzinę. Wcielenie Boga dokonało się w rodzinie. Jezus narodził się i żył w niej trzydzieści lat, uświęcając ją swoją obecnością. Jego nauczanie skierowane było do konkretnych ludzi, niejednokrotnie borykających się z trudnościami związanymi z życiem małżeńskim i rodzinnym³.

Przeobrażenia, jakie zachodzą we współczesnej rodzinie pod wpływem gwałtownych zmian cywilizacyjnych, niejako wymuszają inne niż dotąd spojrzenie na nią. Motywacje i oczekiwania małżonków wobec duszpasterstwa rodzin również uległy zmianie. Niniejszy artykuł stanowi analizę spotkań *małe kroki w Wielkiej Sprawie*, które odbywały się od października 2016 roku do maja 2017 roku przy Ochronce Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP Publicznym Przedszkolem Integracyjnym w Dębicy, a także opis i komentarz do wyników ankiety przeprowadzonej wśród uczestników tego przedsięwzięcia. Cykl spotkań był odpowiedzią na potrzebę wyrażoną przez rodziców, mających swoje dzieci w przedszkolu prowadzonym przez siostry.

W pierwszej części artykułu zostanie pokrótce nakreślona współczesna sytuacja rodziny, która była przyczynkiem do rozpoczęcia spotkań rodziców. W kolejnej będzie przedstawiony krótki zarys tematyki poruszanej podczas spotkań. W ostatniej części ukazane i omówione zostaną wyniki ankiety, a także podsumowanie, które będą stanowiły wnioski dotyczące oczekiwań rodziców wobec działalności duszpasterskiej.

I. Rodzice „na wzór” i „wzorem dla”

We współczesnych czasach doświadczamy upadku i nieuznawania autorytetów. Młode pokolenie w konsekwencji wzrasta w poczuciu samowystarczalności. Widoczny jest coraz mocniej wszechobecny indywidualizm, który w swoich założeniach pozbawia dziecko możliwości uczestniczenia w życiu rodzica, ale i narusza prawo małżonków do wspólnoty. Wynika to

3. Por. m.in.: J 4,10–14; Mt 19,4–6; Łk 17,27.3; Mt 24,38; Łk 14,2; Mt 19,9 i inne.

z wysunięcia na pierwszy plan własnych potrzeb, pomijając zasadę uczestnictwa⁴. Myśl Thomasa Gordona – przedstawiciela podejścia indywidualistycznego wychowania, ukazuje utopijną teorię wszechobecnej akceptacji z jednoczesnym zagwarantowaniem sobie samemu prawa do zaspokojenia swoich potrzeb. Autor ten w *Credo Mojej Relacji z Innymi Ludźmi*, w taki sposób opisuje relacje ludzkie:

Ty i ja mamy ze sobą relację, którą cenię i chcę podtrzymywać. Jednakże każdy z nas jest odrębną osobą, ze swoimi niepowtarzalnymi potrzebami i prawem do ich zaspokojenia. Wtedy, kiedy ty masz kłopoty z zaspakajaniem tych potrzeb, wysłucham cię z autentyczną akceptacją tak, abyś łatwiej mógł znaleźć swoje własne rozwiązania, zamiast opierać się na moich. Także uszanuję twoje prawo do wyboru twoich własnych poglądów i opracowania twoich własnych wartości, chociaż mogą one odbiegać od moich. [...] W ten sposób ty możesz kontynuować swój rozwój jako osoba poprzez zaspakajanie swoich potrzeb, ja również mogę to robić⁵.

W takim duchu indywidualizmu, każdy zaczyna uznawać tylko swoje racje i potrzeby. W efekcie liczy tylko na siebie, przestaje ufać drugiemu człowiekowi, gdyż jawi się on jako zagrożenie do samospełnienia, aż w końcu może dojść do samouwielbienia. Warto wspomnieć, że Gordon jest również autorem koncepcji „wychowania bez porażek”, przez wielu określaną jako „porażka wychowania”⁶.

Wychowanie w duchu personalizmu zakłada, że to rodzice są dla swoich dzieci przewodnikami i pierwszymi autorytetami. Wskazują, uczą i wyjaśniają podstawowe zasady i prawa, m.in. co jest dobre, a co złe; co prawdziwe, a co fałszywe; co ważne, a co mniej istotne; co piękne, a co brzydkie. Pomagają dziecku w oddzielaniu wartości od antywartości. Dziś wydaje się, że realizacja tych powinności jest bardzo utrudniona, gdyż obserwuje się zaprzeczenie autorytetu rodzicielskiego, ale także wspólnoty wychowawczej, jaką stanowi małżeństwo i rodzina. A przecież to rodzina i autorytet rodziców pełnią rolę środka wychowawczego, który skłania dziecko, by przyjęło normy, wartości i wzory uznawane przez rodziców. Autorytety

4. K. Wojtyła przeciwstawia indywidualizm zasadzie uczestnictwa, wykazując, iż jest on zaprzeczeniem naturalnej potrzeby wspólnotowości. Człowiek słaby, niepełnosprawny, o odmiennych potrzebach staje się źródłem ograniczeń dla jednostki. Więcej o zasadzie uczestnictwa w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Lublin 1994.

5. www.thomasgordon.com, (dostęp: 03.11.2017).

6. Zob. m.in.: H. Jarosiewicz, *Wychowanie bez porażek – porażką wychowania (o koncepcji T. Gordona)*, „Cywilizacja” nr 14/2005, s. 70–81.

w historii istnieją od zawsze i są potrzebne do pełnego rozwoju człowieka. Również rodzice potrzebują autorytetu, by mogli się na nim wzorować.

Według Księgi Rodzaju nieposłuszeństwo pierwszych rodziców – Adama i Ewy wobec Boga – Najwyższego Autorytetu – przynosi skutki dla nich i dla całej ludzkości⁷. Stąd rodzice opierający się jedynie na sobie skazani są na porażkę. Nie można wychowywać bez odwoływania się do określonych wzorów oraz zasad, by się nie zagubić. Jan Paweł II zwraca uwagę i podkreśla tę zależność:

Obrazem i podobieństwem Boga stał się człowiek nie tylko przez samo człowieczeństwo, ale także przez Komunię osób, którą stanowi od początku mężczyzna i niewiasta. Człowiek staje się odzwierciedleniem Boga nie tyle w akcie samotności, ile w akcie komunii. Jest wszakże [...] nie tylko obrazem, w którym się odzwierciedla samotność panującej nad światem Osoby, ale niezgłębiona istotowo Boska Komunia Osób⁸.

Człowiek ma możliwość pełni realizacji siebie wtedy, gdy z samego siebie uczyni wolny dar dla drugiej osoby. Możliwe jest to tylko dzięki podstawowej ludzkiej zdolności, jaką jest transcendencja.

Małżonkowie, otwierając się na siebie wzajemnie, stają się bezinteresownym darem z siebie, a jednocześnie winni są sobie nawzajem „wspólnotę życia i miłości”⁹. Stąd małżonkowie są obrazem miłości Boga, nie tylko dla swoich dzieci, ale także dla świata. Liczne badania naukowe potwierdzają zależność między sposobami postrzegania Osoby Boga i rodziców przez dziecko¹⁰. To rodzice mają największy wpływ na rozwój religijny i na relację swoich dzieci do Boga. Bez odniesienia do Autorytetu samego Boga rodzice nie będą w stanie przekazać prawdziwego obrazu Boga, a wobec tego sami nie będą stanowić pełnego autorytetu dla swoich dzieci. Niejednokrotnie współcześnie miejsce rodziców, którzy powinni być wzorem integralnej osobowości, pozostaje puste. Sami, przeżywając kryzys tożsamości, nie są w stanie spełniać swojego zadania do bycia autorytetem.

7. Por. Rdz 3 i 2.

8. Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Watykan 1986, n. 33.

9. Por. C. Smuniewski, *Wspólnota życia i miłości. Wybrane zagadnienia z teologii komunii małżeństwa i rodziny*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 33 (2014), nr 1, s. 123–136.

10. Zob. m.in.: Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, w: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, Kraków 2006, s. 111–147; S. Tokarski, *Obraz Boga a dojrzałość osobowościowa*, Warszawa 2011; A. M. Rizzuto, *Narodziny żyjącego Boga. Studium psychoanalizy*, Kraków 2012; A. Jasnos, *Uwarunkowania rodzinne obrazu Boga*, Lublin 2016.

Brak autorytetu to brak wzorów i punktów odniesienia, których człowiek zaczyna szukać i może je znaleźć w grupie nieformalnej, np. w sekcie. Wtedy fałszywi prorocy, podejrzani przywódcy grupy, dziwaczni i ekscentryczni idole stają się źródłem wartości i wzorów zachowań. Wypełniają łatwo pustkę po rodzicach. Henryk Jarosiewicz dokonując analizy dzisiejszej sytuacji, w jakiej znajdują się rodzice, stwierdził:

Powiedziałbym, że nasza sytuacja, sytuacja rodziców, którzy chcą jeszcze wychowywać w dobie tzw. konsumpcjonizmu i liberalizmu, podobna jest do obłąkanej Troi: oto niespodziewanie otrzymujemy piękny podarek, jakąś propozycję. Powstaje powszechny zachwyty: nareszcie wygodne i konkretne narzędzie wychowania! Prosta technika, za pomocą której rozwiązujemy nasze problemy; wręcz złoty klucz, który otwiera wszystkie drzwi. Jaka ulga... Odzywają się – owszem – głosy ostrożności: „To byłoby zbyt piękne!”, ale nie są one słyszane w powszechnym zadowoleniu¹¹.

Współcześnie możemy zaobserwować swoisty „wysyp” poradników dla rodziców podpowiadających *jak radzić sobie z dzieckiem*. Oferują one szybkie rozwiązywanie kłopotów z trudnym dzieckiem, wykazującym w jakiejś mierze niedostosowanie czy mającym jakieś deficyty rozwojowe. Jednak nie wszyscy rodzice chcą jedynie „radzić sobie” z dzieckiem, ale chcą przede wszystkim wychować je tak, by stało się w pełni zintegrowanym człowiekiem. Niejednokrotnie stają oni w obliczu swoich słabości i niedoskonałości, wskutek czego nie podejmują skutecznych działań, by wychowanie integralne stało się rzeczywistością w ich domu. Wychowanie integralne w myśli Jana Pawła II to, według Aliny Rynio, wzrastanie w człowieczeństwie z uświadamianiem sobie kim jest człowiek i kim być powinien. Dojrzałość ludzka i świadomość niedoskonałości moralnej człowieka jest w to wychowanie wpisana¹².

11. H. Jarosiewicz, *Wychowanie bez porażek – porażką wychowania (o koncepcji T. Gordona)*, „Cywilizacja” nr 14/2005, s. 70.

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

II. Wzrastanie ku świętości

Rzeczywistość przedszkola katolickiego daje możliwość do podejmowania działań mających na celu wsparcie rodziców w wypełnianiu prawa do wychowania integralnego swoich dzieci. Jako placówka katolicka charakteryzuje się w swoich działaniach tym, że opiera się na chrześcijańskim systemie wartości, głoszonym przez Kościół katolicki. Często rodzice, podejmując decyzję o wyborze przedszkola, kierują się także tym motywem. W miarę coraz częstszych kontaktów rodziców z kadrą pracującą w Ochronce Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP w Publicznym Przedszkolu Integracyjnym w Dębicy, która w swoisty sposób tworzy wspólnotę osób zatroskanych o małego człowieka, zrodziła się potrzeba konkretnego wsparcia rodziców w dziele wychowania. Rodzice, uświadamiając sobie swoje ograniczenia, a także niedoskonałość, zwrócili się do s. Edyty Piekarcz¹³ z prośbą, aby wzmocnić ich w działaniach wychowawczych i integracji. Tak od października 2016 roku rozpoczęły się spotkania zatytułowane „małe kroki w Wielkiej Sprawie”.

Spotkania były dobrowolne i nie ograniczały się tylko do małżonków, choć założeniem organizatorów spotkań było wsparcie przede wszystkim rodzin, a dokładnie instytucji małżeństwa w wychowaniu dzieci. Jednak rozpoznając rzeczywistość, trudno dziś ograniczyć się tylko do takiej grupy osób. Każde spotkanie miało inny charakter, który był dostosowany do poruszanych zagadnień. W ostateczności, cykl siedmiu spotkań rodziców dzieci uczęszczających do ochronki, oparty był na słowach zaczerpniętych z Księgi Mądrości Syracha (Syr 17,3–7).

Na pierwszym spotkaniu uczestnicy mieli okazję zatrzymać się na słowach „Przyodział ich w moc podobną do swojej i czynił ich na swój obraz” (Syr 17, 3). W ich świetle przedstawiona została rola rodzica w życiu dziecka. Każdy mógł się przyjrzeć swojej relacji do poszczególnych osób z rodziny. W świetle Pisma Świętego, a także nauczania św. Jana Pawła II i myśli św. Matki Teresy z Kalkuty podkreślona została godność człowieka. Ukazano również źródło siły każdego człowieka, szczególnie będącego małżonkiem i rodzicem.

13. S. Edyta Piekarcz – SSi. BDNP (sł. dębicka), licencjat pedagogiki w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej, magister w zakresie pedagogiki ogólnej, studia podyplomowe z zakresu pedagogiki przedszkolnej, kurs kwalifikacyjny z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, Dyrektor Ochronki Sióstr Służebniczek BDNP Publicznego Przedszkola Integracyjnego w Dębicy.

„Lęk przed nimi wpoił wszystkiemu, co żyje” (Syr 17, 4 (5p)) to słowa, które towarzyszyły uczestnikom na kolejnym spotkaniu. Były one przyczynkiem do ukazania sposobu budowania relacji międzyludzkich. Poruszone zostały zagadnienia dotyczące uczuć i emocji, sposobu ich rozpoznawania, wypowiadania, a także przyczyn powstawania konfliktów między małżonkami. Rodzice, jako osoby dorosłe, mają również przewagę nad dzieckiem, które jest uzależnione od ich decyzji, stąd przypomniana została im odpowiedzialność wynikająca z daru rodzicielstwa.

Trzecie spotkanie było kontynuacją myśli z poprzedniego „aby panowali nad zwierzętami i ptactwem” (Syr 17, 4 (5p)). Uczestnicy mogli się przyrzec otaczającemu światu jako narzędziu do budowania świętości swojej i swoich bliskich. Ukazane zostało, jak ich rozwój fizyczny i intelektualny może wpływać na relacje do świata, do człowieka, a także do samego siebie. Poruszone zostały również zagadnienia związane z zagrożeniami wynikającymi ze złego pożytkowania otaczającego świata, m.in. problem pracoholizmu, zakupoholizmu, a także bioreksji i siecioholizmu. W tym kontekście ukazane zostały niektóre ze sposobów diagnozowania problemu, pierwszej pomocy, a także specjalistycznej pomocy osobie z problemem.

Temat wolnej woli człowieka i uświadomienie rodzicom, że jest to dar, którego Bóg nigdy nie naruszy, problem z ukazywaniem swoich potrzeb i ukrywanie prawdziwych intencji zachowania, jak również przedstawienie zmysłów ludzkich jako daru i odpowiedzialności za nie, były tematem czwartego spotkania. Towarzyszył mu kolejny werset: „Dał im wolną wolę, język i oczy, uszy” (Syr 17, 6).

Piąte spotkanie przeprowadzone zostało w świetle słów „Dał im [...] serce zdolne do myślenia” (Syr 17, 6). Najtrudniejszą relacją w życiu człowieka jest związek żony i męża. Od niego uzależnione są niejednokrotnie inne stosunki panujące w rodzinie. To od rodziców zależy również relacja dziecka do samego siebie. Dziecko, jako znakomity obserwator, nie zawsze werbalizuje wszelkie zaobserwowane nieuporządkowane relacje pomiędzy ojcem a matką. Mają one jednak również ogromny wpływ na przeżycia i postrzeganie siebie przez dziecko. Na tym spotkaniu poruszono temat, jak rozpoznawać „fałszywe myślenie” swojego serca, tzn. jak odróżnić emocjonalność od racjonalności i jak poruszać się w bogatym świecie emocji i uczuć.

Na kolejnym spotkaniu w świetle słów: „Napełnił ich wiedzą i rozumem” (Syr 17, 7) rodzice mogli praktycznie w ramach zajęć warsztatowych wypróbować zdobytą wiedzę z poprzednich spotkań. Warsztat pozwolił uczestnikom zaobserwować w sobie trudności i ograniczenia w wyrażaniu

uczuć, uświadomić sobie złożoność relacji w ich życiu, a także podzielić się sposobami radzenia sobie z trudnościami we własnym życiu rodzinnym.

Podczas ostatniego spotkania z realizowanego cyklu rodzice mieli okazję wysłuchać świadectwa Ewy Łupińskiej-Toroń, małżonki, matki, twórcy grupy teatralnej 25+, działającej przy parafii Miłosierdzia Bożego w Brzesku (woj. małopolskie), a także dyrektora państwowej szkoły podstawowej. Rodzice mogli usłyszeć o zmaganiu się z trudnościami, sposobach radzenia sobie z kryzysami małżeńskimi i umocnieniu, jakie daje zawierzenie się Bogu we wszystkich aspektach życia rodzinnego. Pani Ewa podzieliła się swoim doświadczeniem rekolekcji małżeńskich, jako drogi do odbudowania relacji małżeńskich, a tym samym umocnienia więzi i życia rodzinnego. Odwołując się do słów św. Jana Pawła II

Jedynę źródło miłości małżeńskiej, którym jest Jezus Chrystus, nieustannie obecny w sakramencie małżeństwa. Tak wielki jest ten sakrament! I małżonkowie mogą być pewni, że wraz z nim otrzymują siłę płynącą od Boga oraz łaskę, która będzie im towarzyszyła przez całe życie; tę rękojmię daje im wiara. Oby nigdy nie zaprzestali czerpać z tego źródła, które wytryska z nich samych¹⁴,

pani Ewa podkreśliła wartość sakramentu małżeństwa.

W czasie tych spotkań, uczestnicy mieli możliwość zadawania pytań czy bezpośrednio, czy też po – drogą e-mailową, dzięki czemu mogli uzyskać odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Nieodłącznym elementem spotkań była wspólna modlitwa za siebie nawzajem. Zwieńczeniem spotkań stał się wspólny wyjazd wszystkich uczestników wraz ze swymi dziećmi i osobami animatorów do Ośrodka Rekolekcyjnego w Ciężkowicach, gdzie znalazł się czas na wspólną modlitwę, rozmowę, wspólne posiłki i zabawy, czyli na integrację.

III. Potrzeba integralności

Inicjatywa spotkań *małe kroki w Wielkiej Sprawie* realizuje założenia wychowania integralnego, podkreślając niezbędność instytucji małżeństwa

14. Jan Paweł II, *Rady Jana Pawła II dla rodziny* w: <http://adonai.pl/jp2/?id=25> (dostęp: 06.11.2017).

i rodziny w tym procesie. Po zakończeniu spotkań została przeprowadzona anonimowa ankieta wśród uczestników.

W ankiecie udział wzięło 50 uczestników spotkań, w tym 35 kobiet i 15 mężczyzn. Respondenci wypełniali formularz ankiety zawierający pytania zamknięte i otwarte, dotyczące m.in.: motywacji podjęcia udziału w spotkaniach, a także oczekiwań co do tematów, jakie powinny zostać poruszone w przyszłości podczas spotkań.

Pytanie dotyczące motywacji udziału w spotkaniach rodziców miało charakter otwarty. Główną pobudką, wskazywaną w odpowiedziach uczestników, bez względu na płeć, była chęć rozwoju osobistego. 30 ankietowanych kobiet odpowiedziało, że motywem tym było pragnienie nawiązania bliższej relacji z Bogiem. 5 kobiet wyróżniło chęć poprawienia relacji z mężem. 12 mężczyzn wymieniło także ciekawość jako motywację do podjęcia udziału w spotkaniach. W 43 udzielonych odpowiedziach (32 kobiety i 11 mężczyzn) jako motywacja pojawiała się chęć zrozumienia siebie i swoich bliskich. 22 kobiety wskazały również na potrzebę zdobycia praktycznej umiejętności radzenia sobie z emocjami i rozwiązywania konfliktów. Wśród badanych 3 osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie. Natomiast 44 odpowiedzi wskazywały również na potrzebę doświadczenia wspólnoty z innymi uczestnikami.

Ankietowani, odpowiadając na pytanie otwarte „Jakie tematy chciałabyś/chciałbyś, aby były poruszone podczas podobnych spotkań?“, mieli możliwość nakreślenia swoich oczekiwań jako małżonkowie i rodzice wobec prowadzonego dla nich duszpasterstwa. Wszyscy respondenci udzielili odpowiedzi na ten temat. Pośród wskazanych przez uczestników tematów często pojawiały się te dotyczące rodziny, współczesnych zagrożeń dla rodziny i jednostki, w jaki sposób chronić dzieci i siebie przed nimi. Są także zagadnienia dotyczące rozwijania relacji z Bogiem, w tym: jak się modlić i jak uczestniczyć we Mszy Świętej, jak również tematy dotyczące sakramentu pokuty i pojednania. Ankietowani wyrazili również potrzebę wyjaśniania prawd wiary, by stawały się zrozumiałe (43 osoby). W odpowiedziach pojawił się problem przebaczenia w małżeństwie i rodzinie (47 osób). Jedna uczestniczka zaproponowała temat dotyczący rozpadu małżeństwa, w jaki sposób radzić sobie po odejściu małżonka. Również w tej wypowiedzi znalazła się kwestia pomocy dzieciom w rodzinie po rozwodzie. W 4 odpowiedziach pojawił się problem kar i nagród stosowanych wobec dzieci. Ponadto często powracał temat kryzysu w małżeństwie i kryzysu wiary, jak sobie z tym radzić i jak pomóc osobie przeżywającej taką

sytuację. Uczestnicy spotkań proponowali również temat dotyczący sensu cierpienia, niepowodzeń życiowych, a także śmierci. Trzy ankietowane kobiety zaproponowały zagadnienie dotyczące problematyki małżeńskiego świadectwa dawanego innym ludziom.

Analiza wyników ankiety wskazuje, że uczestnicy odczuwają potrzebę wspólnych spotkań w gronie małżonków. Są również otwarci na własny rozwój i pomoc w wypełnianiu swojego powołania jako małżonkowie i rodzice. W wypowiedziach zauważalna jest także chęć dzielenia się swoimi trudnościami i potrzeba szukania ich rozwiązywania u innych rodziców. W świetle poruszanych tematów, można stwierdzić, że wyraźna jest potrzeba poradnictwa dla osób wierzących. Oczekują oni kompetentnej pomocy od osób duchownych i świeckich. Taką potrzebę uzasadnia również *Dyrektorium duszpasterstwa rodzin*, które wskazuje na pomoc małżeństwom i rodzinom w pokonywaniu coraz trudniejszych współczesnych wyzwań, które są zagrożeniem dla wspólnoty rodzinnej (DDR 37). Kościół zdając sobie sprawę z współczesnego zagubienia się człowieka i z trudności, jakie przeżywa, prowadzi liczne dzieła pomocowe małżonkom i rodzinom¹⁵. Na podstawie wypowiedzi uczestników spotkań *małe kroki w Wielkiej Sprawie*, wyłania się również potrzeba prostego przekazu katechetycznego dla rodziców. Tym bardziej warto podejmować takie działania wśród małżeństw, gdyż rodzina, mimo różnych trudności, nadal pozostaje podstawowym miejscem katechezy i wychowania religijnego. Dziś jeszcze mocniej warto podkreślać tę rolę rodziny i wspierać jej członków w rozwoju duchowo-religijnym, gdyż skutek przeżywanego kryzysu i trudności ma ona ograniczone możliwości wychowawcze.

Rodzice uczestniczący w spotkaniach, chcąc wychować swoje dzieci w duchu chrześcijańskim, odczuwają potrzebę własnego rozwoju duchowego i religijnego. Zdają sobie również sprawę, że o proces wychowania, również muszą dbać we wspólnocie małżeńskiej, by to z niej wpływały wszelkie działania skierowane ku dziecku. Tylko rodzina jest tym miejscem, w którym dokonuje się rzeczywiste „wprowadzenie człowieka w tajemnicę rodziny, w tajemniczy wymiar rodzinnej miłości [...] pozostaje również głównym ośrodkiem przygotowania do życia małżeńskiego, do dojrzałego traktowania ludzkiej płodności”¹⁶.

15. Zob. więcej: R. Kamiński, G. Pyżlak, J. Goleń (red.), *Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna*, Lublin 2013.

16. H. Wrońska, *Katecheza w rodzinie*, w: R. Kamiński, G. Pyżlak, J. Goleń (red.), Lublin 2013, *Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna*, s. 483.

■ Zakończenie

W każdej rodzinie relacje w niej panujące mają wpływ na egzystencję całej wspólnoty rodzinnej. Wpływ matki i ojca na dziecko jest niepodważalny, gdyż są oni jednostkami a także osobami tworzącymi wspólnotę małżeńską. Małżonkowie odczuwają potrzebę nieustannego rozwoju duchowo-religijnego. Dlatego poszukują miejsca, w którym będą mogli uzyskać odpowiedzi na nurtujące ich pytania i wsparcie w budowaniu wspólnoty rodzinnej. Jak zauważa Jacek Siewiora, aby „wychowanie chrześcijańskie było istotną propozycją w obecnym kontekście kulturalnym, zakłada się, że nie może ona być ani abstrakcyjna, ani historyczna, powinna natomiast korespondować z oczekiwaniami i wymaganiami naszych czasów”¹⁷.

Celem niniejszej refleksji było jedynie zarysowanie problematyki konieczności i możliwości wsparcia małżonków, rodziców w dziele wychowania. Nieodzowne wydaje się zintegrowane działanie wielu środowisk, by nieustannie dokonywać analizy rzeczywistości, w której pojawiają się nowe trudności rodziny, wypracowywać adekwatne systemy pomocowe, a przede wszystkim stworzyć wspólnoty małżeństw, które będą miejscem wzajemnego wsparcia i umocnienia.

Bibliografia

- Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich*, Watykan 1986.
- Jarosiewicz H., *Wychowanie bez porażek – porażką wychowania (o koncepcji T. Gordona)*, „Cywilizacja” nr 14/2005, s. 70–81.
- Jasnos A., *Uwarunkowania rodzinne obrazu Boga*, Lublin 2016.
- Kamiński R., Pyżlak G., Goleń J. (red.), *Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna*, Lublin 2013.
- Karta Praw Rodziny przedłożona przez Stolicę Apostolską wszystkim ludziom, instytucjom i władzom zainteresowanych misją rodziny w świecie współczesnym, aprobowana przez Jana Pawła II 22 X 1983*, „L'Osservatore Romano” (wyd. polskie), nr 10/1983.
- Rizzuto A. M., *Narodziny żyjącego Boga. Studium psychoanalizy*, Kraków 2012.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, w: D. Bis, M. L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 13–36.

17. J. Siewiora, *Wychowanie religijne dzieci w posłudze homiletycznej*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Wyd. KUL, Lublin 2016, s. 123.

- Siewiora J., *Wychowanie religijne dzieci w posłudze homiletycznej*, w: A. Kiciński, M. Opieła (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Wyd. KUL, Lublin 2016, s. 121–133.
- Smuniewski C., *Wspólnota życia i miłości. Wybrane zagadnienia z teologii komunii małżeństwa i rodziny*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 33 (2014), nr 1, s. 123–136.
- Stala J., *Katecheza rodzinna w nauczaniu Kościoła od Soboru Watykańskiego II*, Tarnów 2009.
- Tokarski S., *Obraz Boga a dojrzałość osobowościowa*, Warszawa 2011.
- Walesa Cz., *Rozwój religijności człowieka*, w: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, Kraków 2006, s. 111–147.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Lublin 1994.
- Wrońska H., *Katecheza w rodzinie*, w: R. Kamiński, G. Pyżlak, J. Goleń (red.), *Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna*, Lublin 2013, s. 472- 487.
- <http://adonai.pl/jp2/?id=25> (dostęp: 06.11.2017).
- www.thomasgordon.com (dostęp: 03.11.2017).

Wychowanie integralne w szkole salezjańskiej

Ks. dr hab. Andrzej Łuczyński SDB
– kierownik Katedry Pedagogiki
Społecznej i Pedagogiki Opiekuń-
czej, Instytut Pedagogiki KUL.
E-mail: a.luczynski@vp.pl.

The integral education in Salesian school

■ Streszczenie

W artykule podjęto ogólną refleksję nad problemem integralnego wychowania w szkole salezjańskiej, co wydaje się ze wszech miar społecznie i pedagogicznie potrzebne z kilku powodów. Po pierwsze, namysł taki umożliwi lepsze zrozumienie tego, co szkoła salezjańska wnosi do współczesnej edukacji. Po drugie, może stać się to źródłem inspiracji dla ponownego przemyślenia niektórych aspektów pracy współczesnej szkoły. Po trzecie, pozwala ukazać aktualność i wartość poszczególnych elementów integralnego systemu wychowawczego szkoły salezjańskiej. Po czwarte, uczy pokory i skromności w zgłaszaniu nowych postulatów dotyczących reorganizacji procesu edukacji i wychowania. Po piąte, może stanowić zachętę do opracowania naukowej syntezy minionego i współczesnego dorobku edukacyjnego szkoły salezjańskiej w zakresie kształcenia i wychowania.

Słowa kluczowe wychowanie integralne, szkoła salezjańska, ks. Bosko, młodzież

■ Abstract

In the article, a general reflection on the problem of the integral education in Salesian school has been undertaken which seems to be socially and pedagogically necessary for several reasons. Firstly, such a designation provides a better understanding of what Salesian school brings to contemporary education. Secondly, it might become a source of inspiration to a renewed consideration of certain aspects of contemporary school work. Thirdly, it allows to present the timeliness and value of particular elements of the integral education system of Salesian school. Fourthly, it teaches humility and modesty in submitting new postulates concerning reorganization of the education and upbringing process. Fifthly, it might constitute an incentive to elaborate a scientific synthesis of the past and contemporary educational achievements of Salesian school in the range of formation and education.

Key words: integral education, Salesian school, fr. Bosko, youth

■ Wstęp

Realizowana obecnie kolejna reforma polskiej edukacji, a zarazem próba oparcia kształcenia i wychowania młodego pokolenia na trwałych wartościach, skłania do refleksji nad zagadnieniem integralnego wychowania w środowisku szkolnym. W świetle współczesnych teorii pedagogicznych szkoła, realizując zarówno cele dydaktyczne, jak i wychowawcze, powinna stać się miejscem spotkania i „dialogu” nauczyciela i ucznia. W takiej szkole uczniowie powinni zdobywać wiedzę oraz odnajdywać inspirację do integralnego rozwoju swojej osoby. Proces kształcenia i wychowania w szkole XXI wieku powinien odbywać się w oparciu o wartości, które są zdolne nadać sens życiu młodego człowieka, zakorzeniając go mocno w dziedzictwie historycznym, kulturowym i religijnym swego narodu. Współczesna szkoła powinna zatem stanowić dogodny grunt, na którym uczniowie w sposób twórczy z pomocą nauczycieli i wychowawców mogliby w pełni urzeczywistnić rozwój swego człowieczeństwa, które dałoby im możliwość wartościowego życia w społeczeństwie. W obliczu tak wielu wyzwań, z którymi zmagają się dziś szkolnictwo, należy z odwagą i pasją sięgnąć do źródeł edukacji i wychowania chrześcijańskiego. W nim bowiem znaleźć można receptę, jak skutecznie przekazywać dzieciom i młodzieży wiedzę, a jednocześnie wychowywać tak, aby uszanować ich godność i indywidualność oraz zawsze mieć na uwadze dobro społeczeństwa.

Biorąc również pod uwagę współczesne realia życia młodego pokolenia, w których często młodzi ludzie doświadczają rozlicznych problemów i trudności, niezwykle ważną kwestią wydaje się dokonanie gruntownego namysłu nad wypracowaniem skutecznych metod, pozwalających tok edukacji szkolnej nierozzerwalnie powiązać z procesem integralnego wychowania młodego człowieka. Potrzeba integralnego wychowania ucznia tkwi bowiem, zdaniem wielu, w samym człowieku, w jego ciągłym rozwoju ukierunkowanym na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna. Człowiek przychodząc na świat, przynosi w sobie wewnętrzną „konieczność” wychowania. O potrzebie integralnego wychowania człowieka świadczy również jego nieporadność i nieprzygotowanie do samodzielnego życia w momencie narodzin. Przemawiają za tym także potrzeby natury społecznej i kulturalnej człowieka, jego niedoskonałość, a jednocześnie potencjalność rozwojowa. Niewątpliwie, istota ludzka potrzebuje pomocy w procesie in-

tegralnego wychowania, aby jako osoba mogła odkryć i w sposób godny i odpowiedzialny zrealizować swój życiowy potencjał¹.

Podjęcie efektywnych działań, by w szkołach wdrożyć dobrze przemyślany i przygotowany proces integralnego wychowania, niesie ze sobą potrzebę odwołania się do wartościowych i sprawdzonych już w tym względzie praktyk wychowawczych. Potrzeba zatem takiego wzoru pedagoga-praktyka, który mógłby wskazać współczesnym nauczycielom właściwą i pewną drogę integralnego wychowania młodego pokolenia. Jednym z takich pedagogów jest ks. Jan Bosko (1815–1888) – włoski duchowny, inicjator szkolnictwa salezjańskiego na świecie, a zarazem wybitny wychowawca i nauczyciel młodzieży w XIX wieku. Metoda wychowawcza ks. J. Bosko stanowi wciąż niezwykle aktualny punkt odniesienia w kwestii integralnego wychowania młodzieży. Skłania ona bowiem młodych ludzi do podejmowania stałych wysiłków na rzecz wszechstronnego rozwoju swojej osoby. Pedagogia ks. J. Bosko skutecznie wskazuje jak podchodzić do edukacji i wychowania młodego pokolenia w sposób integralny, w oparciu o dialog, miłość i formację społeczną i chrześcijańską. Jego system prewencyjny inspirował dziś wielu nauczycieli i pedagogów do ponownego przemyślenia szkolnych programów edukacyjnych i ukierunkowania ich w taki sposób, aby sprzyjały integralnemu rozwojowi i wychowaniu uczniów. Biorąc pod uwagę zadania stojące przed współczesną szkołą, przedmiotem niniejszych rozważań będzie integralne wychowanie w szkole salezjańskiej, zakorzenionej mocno w nauce Kościoła katolickiego i w charyzmacie ks. J. Bosko, a skierowanej ku wyzwaniom przyszłości.

I. Szkolnictwo salezjańskie i jego personalistyczne podstawy

Ksiądz J. Bosko powołując do życia pierwsze szkoły salezjańskie, umiejętnie wprost wyczuł, że należy stworzyć system edukacji i wychowania integralnego, dzięki któremu młody człowiek otrzyma pomoc w rozwoju naturalnym, kulturowym i duchowym. Jako doskonały obserwator życia społecznego, dostrzegł też, że dokonująca się w jego czasach transformacja społeczna

1. Zob. J. Goleń, *Wychowanie seksualne w rodzinie. Studium pastoralne*, Rzeszów 2006, s. 32.

i ekonomiczna rodzi zapotrzebowanie na człowieka o „nowych horyzontach”, wykształconego i w pełni przygotowanego do życia w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Ważnym elementem licznych działań, które podejmował dla dobra najbardziej zaniedbanej młodzieży, uczynił więc edukację, czyli kształcenie i wychowanie. Zdawał sobie bowiem sprawę, że zdobycie wykształcenia i zawodu wsparte dobrym wychowaniem to niezmierny kapitał, który pozwoli młodym znaleźć zatrudnienie, stać się samodzielnymi i użytecznymi społecznie². Sam, wychowany w bardzo trudnych warunkach materialnych musiał pokonać wiele przeciwności, aby zdobyć wykształcenie. Wspierany był przez prostą, aczkolwiek obdarzoną niezwykłym talentem wychowawczą matkę, która łącząc w sobie macierzyńską miłość, rodzącą równowagę i spokój, ze stanowczością i wymaganiami, potrafiła rozbudzić w swym synu głębokie życie duchowe, poczucie obowiązku oraz potrzebę poświęcenia się dla innych³. To od niej zaczerpnął myśl, aby oprzeć swój system wychowawczy na miłości wychowawczej, stawiającej rozumne wymagania i przesyconej żarliwością wiary katolickiej wskazującej ostateczny cel i sens życia.

Początki działalności edukacyjnej ks. Bosko były skromne. W założonym przez siebie Oratorium na przedmieściach Turynu gromadził rzesze młodzieży poszukującej pracy i schronienia, często zaniedbanej moralnie. Pragnął rozbudzić w niej potrzebę lepszego życia i dać jej namiastkę domu rodzinnego. Po pewnym czasie doszedł do wniosku, że będzie to niemożliwe, jeśli nie stworzy odpowiednich warunków wychowawczych, pozwalających młodym zdobywać wykształcenie i chroniących ich przed demoralizacją. Tak oto w połowie XIX w. zaczęły powstawać z inicjatywy i pod kierunkiem ks. Bosko pierwsze szkoły zawodowe i humanistyczne, które szybko rozprzestrzeniły się na terenie Włoch i w innych krajach Europy i świata⁴. Należy zaznaczyć, iż szkolnictwo salezjańskie od samego początku swego istnienia, zachowując swoją tożsamość, wpisało się w szeroko znaną i cenioną w świecie działalność szkolnictwa katolickiego. Pozwoliło to wnieść do dotychczasowej działalności szkół katolickich ogromne bogactwo charyzmatycznej myśli wychowawczej ks. Bosko oraz niezwykły dynamizm, uwidaczniający się w skutecznym docieraniu z propozycją

2. Por. M. Szpringer, *System prewencyjny księdza Jana Bosko we współczesnej profilaktyce*, Kielce 2006, s. 79.

3. Por. P. Chavez, *Komentarz do wiązanki na rok 2006*, w: *W trosce o ducha rodzinnego w szkole salezjańskiej*, Kraków 2006, s. 28–29.

4. Por. M. Szpringer, *System prewencyjny...*, s. 79–82.

edukacyjną i wychowawczą do ogromnej rzeszy dzieci i młodzieży na całym świecie. U początku szkolnictwa salezjańskiego leży zatem oryginalna myśl pedagogiczna ks. J. Bosko, wyrażająca się w trosce o poszanowanie godności i praw młodego człowieka oraz o jego integralne wychowanie i edukację.

Poruszając problematykę integralnego wychowania w szkole salezjańskiej niezbędne jest wskazanie na pewne istotne i wspólne fundamentalne założenia działalności, zarówno „szkolnictwa katolickiego”, jak i salezjańskiego. W myśl dokumentów Kościoła katolickiego, „katolickość” szkoły można rozumieć w znaczeniu szerokim i wąskim⁵. Pierwsze, szerokie rozumienie zakłada, że szkoła jest katolicka, jeżeli tworzy środowisko wychowawcze oparte na zasadach życia chrześcijańskiego oraz deklaruje swój związek z wiarą i Kościołem katolickim. W skład tej grupy mogą wchodzić wszystkie szkoły, które formalnie nie posiadają statusu szkoły katolickiej, ale są takimi ze względu na tworzone środowisko i nauczanie ewangeliczne. W drugim zaś wąskim znaczeniu szkołą katolicką jest ta, która uzyskała zgodę kompetentnej władzy kościelnej do używania określenia „katolicki” lub została założona przez publiczną kościelną osobę prawną. Szkoły salezjańskie należą zatem do grupy szkół katolickich w znaczeniu wąskim⁶. Ponadto ważnym zagadnieniem, wyjaśniającym dynamiczny rozwój szkół salezjańskich, a jednocześnie wskazującym na aksjologię szkolnictwa katolickiego, jest zagadnienie „ideału wychowania”. Obejmuje on między innymi pożądane wzory osobowe, normy oraz sposoby postępowania wyznaczające cele wychowania, jego metody i formy, jak również styl działania pedagogicznego i atmosferę jego przebiegu. Pedagogika bowiem o ukierunkowaniu katolickim i personalistycznym dostrzega w osobie ludzkiej fundamentalny podmiot wychowania⁷. Zatem przez sam fakt, że człowiek jest podmiotem wychowania, rozumie się respektowanie jego godności oraz wartości dla niej właściwych w wychowaniu. Rodzi to potrzebę akceptacji w tym procesie wymogów miłości i kierowania się nią we wzajemnych relacjach wychowawczych; wychowanek staje się swoistym „partnerem” w dialogu z wychowawcą, będąc jednocześnie „wychowawcą” samego siebie⁸. Aksjologiczne podstawy funkcjonowania szkolnictwa katolickiego

5. *Wytyczne Konferencji Episkopatu Polski dla szkół katolickich w Polsce*, 1994.

6. Por. M. Szpringer, *System przewencyjny...*, s. 95.

7. Zob. R. Otowicz, *Etyka życia*, Kraków 1989, s. 127.

8. Zob. M., Nowak *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 443–450.

przyjmują w swych założeniach sobie właściwą (personalistyczną), koncepcję człowieka, jego rozwoju oraz celu, do którego zmierza⁹.

Popularność szkół salezjańskich w świecie ma swe uzasadnienie przede wszystkim w konsekwentnym, ale i zarazem intrygującym sposobie realizacji chrześcijańskiej wizji edukacji, u której podstaw stoi personalistyczna wizja człowieka. Przyjęcie takiego założenia w edukacyjnej działalności szkół salezjańskich obliguje przede wszystkim do uznania bezwzględnej wartości osoby ludzkiej przysługującej jej z natury, a wyrażającej się w poszanowaniu godności wychowanka oraz stworzeniu mu optymalnych możliwości do integralnego rozwoju i wychowania¹⁰. Potwierdza to Jan Paweł II wyrażając prawdę, iż wychowanie ma kształtować człowieka ze względu na jego najwyższy cel i powinno harmonijnie (integralnie) rozwijać wszystkie jego predyspozycje, w tym zdolność do wysiłku i poczucie odpowiedzialności, powinno pomagać mu w opanowaniu własnej wolności¹¹. Podstawowym założeniem działalności szkoły salezjańskiej jest więc „wychowanie człowieka jako osoby, istoty cielesnej, psychicznej i duchowej, wolnej i rozumnej, która jest najwyższą na ziemi wartością ze względu na swoją godność”¹².

Istotnym i charakterystycznym rysem działalności edukacyjnej szkół salezjańskich jest zatem integralność systemu wychowawczego uwzględniającego wszystkie sfery rozwojowe wychowanka. Oznacza to, że „człowiek z racji swego bytu osobowego, będąc istotą indywidualną, posiadającą własny świat wewnętrzny, jest spójną i kompletną całością, a nie częścią czegoś. [...] Integralny charakter wychowania wyraża się w tym, że obejmuje on całego człowieka z jego niepowtarzalnym życiem fizycznym, psychicznym, społecznym, duchowym, religijnym i chroni go przed różnego rodzaju modnymi dziś, a zarazem zgubnymi „redukcjonizmami”, mającymi swoje korzenie w błędnym rozumieniu osoby ludzkiej”¹³. Wychowawca działając zatem odpowiedzialnie w oparciu o posiadany autorytet, powinien stosować takie sposoby wychowania i inicjować takie procesy, które pozwolą wychowankowi na wielostronny rozwój i odnalezienie się w swoim człowieczeństwie, a jednocześnie umożliwią mu bycie odpowiedzialnym w działaniu.

9. Por. K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły katolickiej*, „ETHOS” 2007, nr 75, s. 91.

10. Por. M. Studenski, *Wychowanie chrześcijańskie wyzwaniem dla szkoły i katechezy*, w: A. Rynio, red., *Wychowanie chrześcijańskie*, Lublin 2007, s. 757.

11. Zob. P. Kaźmierczak, *Personalistyczna koncepcja nauczania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003, s. 39.

12. K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły...*, s. 94.

13. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 17.

Każda „koncepcja człowieka, charakteryzująca się jednostronnością i jednoaspektowością rodzi analogiczną koncepcję wychowania”¹⁴. „Integralne” postrzeganie młodego człowieka prowadzi natomiast w chrześcijańskim systemie wychowania do uwzględnienia wszystkich sfer jego rozwoju, w tym także sfery duchowej i religijnej. Szkoły salezjańskie kierując się założeniami antropologii chrześcijańskiej ujmują wychowanka zarówno jako istotę biologiczną, jak i „duchową”, uwzględniając tym samym jego perspektywę transcendentną¹⁵. Edukacja uwzględniająca całą złożoność osoby (cielesno-duchową) ucznia daje mu pełną szansę kształtowania własnej osobowości, swego życia moralnego, intelektualnego i duchowego, a także twórczego włączenia się w życie społeczno-kulturalne¹⁶. Daje temu wyraz Jan Paweł II, który podkreśla, że dla „pełnej dojrzałości człowieka konieczne jest nie tylko samo zdobywanie informacji i ukierunkowanie edukacyjne na osiągnięcie specjalizacji, ale także edukacja rozumiana jako spełnienie całej osoby”¹⁷. Dlatego szkoła salezjańska nie tylko kształci, ale i wychowuje, dążąc do uformowania dojrzałej osobowości wychowanka w wymiarze społecznym i religijnym. Szkoła ta ma niejako podwójny cel i wymiar działania – ma zapewnić wychowankom formację ludzką i chrześcijańską.

Sprostanie tak sformułowanym założeniom szkoły salezjańskiej wymaga odpowiedniej postawy ze strony nauczycieli. Ich powinnością jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również stwarzanie uczniom korzystnych warunków rozwoju. Dokonuje się to na drodze „spotkania osób”, w trakcie przekazywania wiedzy, ale także przez postawę i autorytet nauczyciela, który dla ucznia jest „świadkiem” najwyższych wartości. Innymi słowy nauczyciele „swymi kompetencjami powinni zapewnić uczniom pomoc w poznaniu świata, swym autorytetem i prawością – odwagę w dążeniu do ideałów, swym zaangażowaniem i entuzjazmem – motywację i pomoc w pracy nad sobą [...], jako świadkowie wiary, mogą i powinni wspomagać rozwój religijny wychowanków”¹⁸. Nauczyciel zwykle w ramach swoich zadań wspiera wychowanka w racjonalizowaniu jego doświadczeń, rozwijaniu możliwości oraz kształtowaniu odpowiedzialności za siebie i za innych.

14. M. Nowak, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, nr 2, s. 50.

15. Por. M. Studenski, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 761–762.

16. Por. A. Rynio *Integralne wychowanie...*, s. 247.

17. Tamże, s. 245.

18. K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły...*, s. 95.

Ważną zasadą owej relacji nauczyciela z uczniem w szkole salezjańskiej jest „wspólne” dążenie do świętości, w którym oba podmioty potrafią wznieść się ponad własne słabości, są zdolne korygować swoje postępowanie oraz wyzwać w sobie zapał do twórczej i pełnej poświęcenia pracy nad sobą. Z tej perspektywy nauczyciel ma okazję odkrywania pełnej prawdy o człowieku (uczniu), uzdalniającej go do otwierania się na innych ludzi i na transcendentny wymiar każdego ludzkiego życia¹⁹.

Istotnym zagadnieniem w kontekście personalistycznych podstaw szkolnictwa salezjańskiego jest troska o podmiotowy charakter całego procesu nauczania i wychowania w szkole salezjańskiej. Najogólniej powinien on wyrażać się w konieczności takiego doboru dróg oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego, które powinno stymulować wychowanka do integralnego rozwoju oraz wspomagać go na drodze ku osiągnięciu dojrzałości społecznej i chrześcijańskiej. Proces wychowania w szkole salezjańskiej zawsze bowiem zmierza do uformowania ucznia na uczciwego obywatela i dobrego chrześcijanina. Zakłada to przygotowanie młodego człowieka do systematycznej pracy nad własnym rozwojem oraz do odpowiedzialnego i twórczego udziału w życiu społeczeństwa i Kościoła.

II. Integralny charakter wychowania w szkole salezjańskiej

Szkoła salezjańska jest miejscem przygotowania młodego człowieka do dojrzałego i odpowiedzialnego wejścia w dorosłe życie. Za naczelną zadanie swych poczynań edukacyjnych ks. Bosko przyjął „formowanie sumień w tym kierunku, aby stały się zdolne szanować bliźniego, życie i postępek duchowy i społeczny, [formowanie] sumień prawych, odpowiedzialnych, pragnących zgody w budowaniu pokoju i sprawiedliwości”²⁰. Charakterystycznym znamieniem jego systemu wychowawczego było to, iż z jednej strony umożliwiał on wychowankowi wytrwanie w dobrym, z drugiej zaś zapobiegał popełnieniu przez niego zła. Jednak by mógł on przynieść spodziewane owoce, potrzeba było w jego stosowaniu wykorzystywać zarówno środki naturalne (asystencja, odpowiednia organizacja zajęć, rozwój zainteresowań poszczegól-

19. Zob. S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999, s. 56.

20. L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Warszawa 1986, s. 65.

gólnych wychowanków), jak i te, które wynikają z życia religijnego (praktyki religijne). System wychowawczy ks. Bosko stosowany w szkołach salezjańskich odwołuje się do słów św. Pawła: „Miłość cierpliwa jest, łaskawa jest. Wszystko znosi, we wszystkim pokłada nadzieję, wszystko przetrzyma”²¹. Z tej perspektywy każdy młody człowiek, który okazuje dobrą wolę, w szkole salezjańskiej wart jest tej szczególnej miłości i szacunku. Z perspektywy miłości wychowawczej ważne są wszystkie potrzeby młodego człowieka. Stąd owa miłość urasta do rangi fundamentalnej metodologii wychowawczej w działalności szkół salezjańskich. Niewątpliwie, wychowanie integralne realizowane w atmosferze wzajemnej akceptacji i życzliwości, pomaga w odkrywaniu przez młodego człowieka sensu swego istnienia. Jest to proces poznawania prawdy o sobie, który wielu określa jako osobowe urzeczywistnienie siebie, bądź jako spełnienie siebie jako osoby. Innymi słowy jest to proces, w którym wychowanie (integralne) pomaga człowiekowi w kształtowaniu właściwej tożsamości osobowej, zdolnej do uporządkowania, do pogodzenia własnego wewnętrznego zróżnicowania z wieloma „głosami” pochodzącymi z zewnątrz i odbijającymi się echem we wnętrzu osoby²².

Umiejętność odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie społecznym to niezwykle ważny czynnik dojrzałości osobowej człowieka i wyraz jego autonomii moralnej, która kształtuje się pod wpływem wielostronnych i zintegrowanych działań wychowawczych. W tym znaczeniu wychowanie mające charakter integralny prowadzi wychowanka do roztropnego rozoznania złożonych sytuacji życiowych i dokonywania trafnych decyzji oraz umiejętności kierowania się w działaniu następstwami własnych czynów i przyjmowania skutków własnego postępowania.

Integralne wychowanie staje się dziś wielką potrzebą w kształtowaniu elementarnych cech ludzkiego charakteru. Stanowi również nieodzowny element w kształtowaniu przyjaznych stosunków i relacji do innych istot ludzkich, a zarazem ważny czynnik wdrażający młodego człowieka do procesu samokierowania własnym rozwojem. Jest też wskaźnikiem, który określa poziom i jakość etycznego ustosunkowania się wychowawcy do swoich podopiecznych. Niewątpliwie stwarza to możliwość nawiązywania takich międzyosobowych relacji wychowawczych, w których „drugiego” nie postrzega się jako „wroga” (łac. *hostis*). Jest on uważany za „gościa” (łac.

21. J. Bosko, *System zapobiegawczy w wychowaniu młodzieży*, w: L. Cian, *System zapobiegawczy...*, s. 226–233.

22. Zob. C. Nanni, *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, w: A. Szudra, K. Uzar, (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009, s. 74.

hostes), którego znamy i który zna nas, z którym spotykamy się, prowadzimy „dialog”, rozwiązujemy problemy i podążamy w ważnych i godnych człowieka kierunkach²³.

Odpowiedzialny wychowawca wchodząc zatem w relację z wychowanymi powinien uwzględniać całe ich bogactwo osobowe i podejmować tylko takie działania, które służą integralnemu rozwojowi i wychowaniu jego podopiecznych²⁴. Człowiek bowiem w swej osobowej niepowtarzalności posiada niezbywalne prawo do integralnego rozwoju na obranej drodze życia. Samo doskonalenie się osoby młodego człowieka musi stać się jego dziełem i owocem jego osobistego wysiłku, zaś role i odpowiedzialność „wychowawców” w procesie rozwoju wyznacza zasada pomocniczości²⁵. Rzecz w tym, że wychowanie i wszelkie instytucje wychowawcze mają zawsze służyć dobru człowieka, jego integralnemu rozwojowi i wychowaniu²⁶. Osiąganie więc przez człowieka pełni rozwoju osobowego domaga się odpowiedzialności wychowawczej osób i instytucji wspomagających ten proces, który rozpoczyna się w momencie poczęcia i trwa aż do naturalnej śmierci.

W założeniach swego systemu wychowawczego ks. Bosko jasno wskazywał, że pozytywne, głębokie relacje między wychowankiem a wychowawcą stanowią fundament dzieła wychowawczego oraz integralnego rozwoju człowieka. Długoletnie doświadczenie wychowawcze ugruntowało w nim przekonanie, że duch rodzinny, zażyłość, pogodne i serdeczne więzi przyjaźni stanowią fundament wytworzenia klimatu zaufania, a ten z kolei jest konieczny do skutecznego wychowania. Ks. Bosko był zatem wewnętrznie przekonany, że integralne wychowanie młodzieży musi być ściśle powiązane z przekonaniem młodych ludzi, że są oni akceptowani i darzeni autentyczną życzliwością i dobrocią.

Projekt integralnego wychowania w szkole salezjańskiej konkretyzują podstawowe założenia ujęte przez ks. Bosko w tzw. trójmian wychowawczy: rozum, religię i miłość wychowawczą wraz z nieodzowną w szkole salezjańskiej obecnością wychowawczą.

23. Tamże, s. 75.

24. Zob. P. Kaźmierczak, *Personalistyczna koncepcja...*, s. 34–35.

25. Tamże, s. 22.

26. Zob. B. Kiereś, *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009, s. 105.

1. Rozum – jako trafna ocena rzeczywistości wychowawczej

W pedagogii ks. Bosko „rozum” jest zasadą realizmu pedagogicznego i roztropności wychowawczej. Wychowanie oparte na rozumie wprowadza do szkolnictwa salezjańskiego optymistyczny humanizm, który każe wierzyć w naturalne i nadnaturalne „bogactwa” człowieka. Nie ignoruje on słabości ucznia, lecz przede wszystkim podnosi jego zalety i rozwija w nim wszystko to, co dobre. W tym kontekście w szkole salezjańskiej dostrzega się w każdym młodym człowieku, choćby biednym i ze śladami różnych negatywnych doświadczeń, istnienie dobrej woli, wystarczającej, żeby ją wzmocnić i pozwolić, aby uczeń mógł wszechstronnie rozwijać się i wzrastać fizycznie i duchowo. Ponadto szkoła dąży również do wyrobienia u młodzieży zdolności podporządkowania interesu materialnego korzyściom etycznym, narodowym i społecznym. Uczniowie nabywają w ten sposób zdolność przystosowania się w przyszłości do zmieniających się warunków życia i form ustrojowych oraz budzi się w nich poczucie odpowiedzialności za los własny i innych.

Rozum, jako jedna z kluczowych zasad systemu wychowawczego ks. Bosko w praktyce szkoły salezjańskiej, dąży do uregulowania wszelkich stosunków międzypersonalnych w środowisku wychowawczym. W myśl tej zasady w życiu szkoły wszystko powinno być rozumne; regulamin, polecenia, zarządzenia, kary, nagrody, sądy wypowiedziane przez nauczyciela czy wychowawcę. To wszystko w tym celu, aby młody człowiek mógł zaspokoić dwie fundamentalne potrzeby: działanie z wolnego wyboru i potwierdzenie własnej tożsamości. Nie tłumaczy to przejawów codziennego życia szkoły, tworzącego swoisty kontekst wychowawczy inspirowany spontanicznością, a nie strachem i obawą. Nauczycieli w szkole salezjańskiej zasada „rozumu” zobowiązuje zaś do ustawicznego kształtowania w sobie empatycznych i pełnych życzliwości postaw, zdolnych do zrozumienia ucznia i okazania mu wsparcia w procesie integralnego rozwoju²⁷.

Głęboka refleksja nad człowiekiem doprowadziła ks. Bosko do wniosku, że dobro jest czymś pierwszym i właściwym w naturze ludzkiej. Dlatego też cały jego system wychowawczy nastawiony jest przede wszystkim na odkrycie tkwiących w człowieku potencjalnych sił dobra. Nie oznacza to zamknięcia oczu na fakt istnienia zła, jednak jego likwidacja występuje tutaj nie jako zamierzenie centralne, ale jako konsekwencja rozwoju dobra. Dlatego też ks. Bosko w swej pedagogii podchodzi do młodzieży nie

27. Por. J. Niewęglowski, *Charakterystyczne cechy wychowawcy w stylu ks. Bosko*, w: J. Niewęglowski, (red.), *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000, s. 183.

z nastawieniem ujarzmiającym, ale wyzwalającym, pobudzając młodych do życia rozumnego i wartościowego, stwarzając młodym ludziom warunki do integralnego wzrastania w dojrzałości. Rozwój dobra daje gwarancję psychicznej równowagi, szanuje – a nie wyniszcza – wrodzone zadatki wychowanka, nie łamie go wewnątrz, ale wyzwala nowe energie i mobilizuje do działania²⁸. Z tej to refleksji zrodziło się u ks. Bosko postanowienie uczynienia wszystkiego, co możliwe na polu pracy wychowawczej, by nie dopuścić do sytuacji, w której pomoc zmarginalizowanej i wykluczonej społecznie młodzieży stanie się prawie niemożliwa. Pragnął on osiągnąć młodzież wcześniej, by zwrócić ją w kierunku dobra.

Spojrzenie na szkołę salezjańską z pozycji zasady rozumności i „promocji dobra” sprawia, że postrzegamy ją jako instytucję dążącą do rozwijania w wychowanku tych pokładów fizycznych i duchowych, które nazywamy „życiem głębokim”, będącym synonimem witalnego zrywu, dynamizmu osoby, zdolności do twórczości, chęci bycia i stawania się kimś. W tym celu szkoła salezjańska pomaga wychowankom uświadomić sobie bogactwo własnych zalet, by wyzwolić w nich naturalną siłę i pobudzić ich do wysiłku w pracy nad sobą. W tej szkole, przesyconej wychowawczym stylem ks. Bosko, „rozum” jest czynnikiem niezawodnym i fundamentalnym, gwarantującym integralny rozwój zdrowych i zrównoważonych osobowości wychowanków, tj. wolnych, odpowiedzialnych w podejmowaniu decyzji, dyspozycyjnych w dawaniu siebie, gotowych do prowadzenia życia wewnętrznego w ramach całokształtu postępowania, w które chcą zaangażować własne możliwości.

2. Religia – jako dostrzeżenie transcendentnej perspektywy w wychowaniu

Ksiądz Bosko stał się twórcą systemu wychowawczego, w którym ważne są nie tylko możliwości naturalne tkwiące w wychowankach, ale także to, co stanowi o transcendencji i nadprzyrodzoności ich bytu. Towarzyszyło mu bowiem przekonanie, że warunkiem skuteczności wychowawczej jest religia, jako wewnętrzna zasada pedagogiczna, rzutująca na treść, formy i środki wychowania i edukacji. W centrum troski ks. Bosko znajdował się zawsze pełen radosnego optymizmu przekaz młodym ludziom prawd wiary. Wy-

28. Zob. M. Łobocki, *Współczesne tendencje w wychowaniu a system wychowawczy św. Jana Bosko*, w: J. Niewęglowski, (red.), *Ksiądz Bosko i jego system...*, s. 267–268.

chowanie religijne w jego pedagogii było zintegrowane z całym szeregiem inicjatyw edukacyjnych, społecznych i rekreacyjnych i nigdy nie wiązało się z przykrym obowiązkiem, ale budziło entuzjazm i poczucie wspólnoty wśród młodzieży²⁹. W proponowanym przez niego ideale wychowawczym zasada religijności występuje między zasadą rozumności i miłości, wiążąc obydwie wewnętrznie³⁰.

Działalność wychowawcza ks. Bosko była działaniem i służbą kompletną, integralną, w której troska o rzeczy materialne szła w parze z działalnością edukacyjną i ewangelizacyjną. W tym duchu znaczenie religii w jego systemie nie miało funkcji czysto zewnętrznej i instrumentalnej. Było zintegrowane z całym działaniem wychowawczym, dotykało sumienia, nadawało sens życiu, sprawiało, że pedagogia ks. Bosko zyskiwała wymiar transcendentny. Respektując bowiem wolność młodych ludzi, wskazywała im równocześnie znaczenie i wartość osobistej relacji z Bogiem jako źródło siły duchowej i wewnętrznej przemiany, i odnowy życia³¹. Ten element religijności w systemie wychowawczym szkół salezjańskich jest najbardziej charakterystyczny. Nie można ani należycie pojąć, ani określić integralnego wychowania w szkole salezjańskiej bez tego jej religijnego odniesienia. I nie jest to sprawa jedynie religijnego wychowania. Chodzi tu raczej o religijny rdzeń całego życia szkoły, obejmujący i przenikający całą społeczność szkolną (nauczycieli, wychowawców, uczniów, rodziców, personel administracyjny), scalając ją w solidarne środowisko edukacyjne i wychowawcze. Jest to swoista formacja religijna, która staje się prawdziwym doświadczeniem duchowym, która czerpie z bogactwa katolickiej wiary i tradycji, by uczynić życie młodych bardziej sensownym, by zakotwiczyć je w nadziei i miłości³².

Można zatem powiedzieć, że „religia” jako element systemu prewencyjnego w szkole salezjańskiej ma pomagać wychowywać ewangelizując i ewangelizować wychowując. Byłoby ignorancją twierdzić, że chodzi tu tylko i wyłącznie o schematyczne „wychowanie religijne”, gdyż znaczenie, jakie ks. Bosko nadawał „religii” w swej (integralnej) pedagogii, obejmuje i wyraża o wiele głębszą rzeczywistość – Bożą transcendentną miłość do

29. Zob. F. Casella, *Wychowywać do poszanowania praw człowieka w wierności systemowi edukacyjnemu św. Jana Bosko*, w: J. Gocko, J. Sadowski, (red.), *Wychowanie w służbie praw człowieka*, Warszawa 2008, s. 126–127.

30. Por. K. Misiaszek, *Główne idee systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Seminare” 1987–1988, s. 49.

31. Zob. D. Grządziel, *Pedagogika ks. Bosko w szkole salezjańskiej*, „Seminare” 2011, t. 29, s. 228–229.

32. Zob. P. Chávez Villanueva, *Wychowywać z sercem księdza Bosko*, Kraków 2008, s. 17.

człowieka. Właśnie jej odbłaskiem ma się stać owa miłość i dobroć wychowawcza, która troszczy się zarówno o dobro doczesne, jak i nadprzyrodzone wychowanka³³. W tym celu w szkole salezjańskiej ukazuje się młodzieży głębokie wartości tkwiące w religii, które integralnie łączą się i promieniują na całość zdobywanej przez ucznia wiedzy oraz na jego życie osobiste. Religijny klimat szkoły salezjańskiej ukierunkowany jest przede wszystkim na wewnętrzne ubogacenie wychowanka oraz na sumienne, pełne entuzjazmu i twórczego zapału podjęcie przez niego swoich codziennych obowiązków, którymi są radość, nauka, posłuszeństwo, praktykowanie miłości Boga i bliźniego oraz spełnianie swoich codziennych praktyk religijnych. Szkoła salezjańska nawiązując do myśli swego założyciela pragnie, aby jej uczniowie byli dobrymi chrześcijanami i uczciwymi obywatelami³⁴.

3. Miłość wychowawcza – jako wyraz poświęcenia i oddania w wychowaniu

Zasadę miłości wychowawczej, tak istotną dla integralnego wychowania osoby w systemie ks. Bosko, można również określić jako „dobroć”, która uwiadacza się w postawie nauczyciela i wychowawcy. Charakteryzuje się ona zatroskaniem o rozwój wychowanka, pragnieniem dla niego dobra zarówno ludzkiego, jak i nadprzyrodzonego. W praktyce pedagogicznej szkoły salezjańskiej relacje wychowawcze przepojone są ową głęboką dobrocią, przez którą wychowawca staje się przyjacielem młodzieży, tworząc w szkole klimat prawdziwej i wyzwalającej „obecności pedagogicznej”. Miłość wychowawcza najszybciej rodzi się w środowisku o charakterze rodzinnym pozbawionym sztywności i biurokratycznego stylu, zakłada bowiem relacje interpersonalne, wymaga wejścia wychowawcy w swoistą zażyłość z wychowankiem, staje się „rzeczywistym” bratem, przyjacielem i ojcem młodzieży.

Zgodnie ze stylem myślenia ks. Bosko, można by zasadę miłości wychowawczej stosowaną w szkole salezjańskiej wypowiedzieć w słowach: pełne otwarcia i zrozumienia podejście do ucznia, szczerą i czystą serdeczność. Młodzież w szkole salezjańskiej nie tylko ma wiedzieć, że jest otaczana szacunkiem i miłością, ale powinna tego doświadczać w praktyce życia szkolnego³⁵. Chodzi tu o codzienną postawę wychowawczą wobec młodzieży, która

33. Zob. J. Bosko, *System zapobiegawczy...*, s. 229–231.

34. Por. J. Niewęglowski, *Charakterystyczne cechy...*, s. 184–185.

35. Por. J. Bosko, *List o stanie oratorium*, w: L. Cian, *System zapobiegawczy...*, s. 252–253.

nie jest ani zwykłą miłością ludzką, ani też samą miłością nadprzyrodzoną. Jest to rzeczywistość złożona, która zakłada dyspozycyjność, zdrowe zasady i odpowiedni sposób postępowania³⁶. Wychowanie oparte na miłości nie polega na uleganiu wszelkim zachciankom młodego człowieka, ale na działaniu sprzyjającym asymilacji wartości, które mają stanowić podstawę jego dojrzałej osobowości.

W atmosferze takiej miłości system wychowawczy ks. Bosko stosowany w szkole salezjańskiej był systemem demokratycznym, charakteryzującym się bezwarunkową akceptacją i głębokim zrozumieniem dla wychowanka. Wychowawca w tym systemie, ogarniając „miłością” wychowanka, wyzwalał w nim wolność i energię jego natury. Stały wzrost wychowanka w dojrzałości społecznej i religijnej był widowym dowodem odwzajemnienia życzliwości dla wychowawcy³⁷. Obecność zaś wychowawcy pośród wychowanków zakładała, że nie zatrzymywał on wychowanka na sobie i nie reprezentował jedynie samego siebie, lecz był przede wszystkim narzędziem Boga niosącym Jego dobroć i miłość. Tak więc, bezinteresowna „miłość”, tak właściwa dla relacji rodzinnych i tworząca w rodzinie pogodną atmosferę, jest jednym z najbardziej charakterystycznych elementów w prewencyjnym systemie wychowania ks. J. Bosko. Miłość wychowawcza przestaje bowiem być w jego pedagogii tylko czystą uczuciowością, a staje się bezinteresownym daniem siebie innym.

Ksiądz Bosko, świadomy tych procesów, zalecał, by w jego placówkach edukacyjnych (szkołach, bursach, oratoriach) panowała atmosfera rodzinna, pozwalająca na szczerość, radość, przyjaźń i dynamiczną twórczość. Wychowankowie mieli okazję nawiązywać przyjazne kontakty z wychowawcami i między sobą poprzez wspólną pracę i zabawę, w których „asystent” spełniał funkcję animatora, pobudzając młodzież do aktywności³⁸.

Budowaniu atmosfery rodzinnej i pogłębianiu więzi osobowych w szkole salezjańskiej służyły także różne stowarzyszenia, będące dziełem samej młodzieży³⁹. Wychowankowie uczyli się w nich społecznego myślenia, aktywnego uczestnictwa w życiu grupy oraz zaangażowania w sprawy środowiska lokalnego. Atmosfera rodzinna we wspólnocie wychowawczej wyrasta przede wszystkim z więzi, która łączy wychowawców i wychowanków pomiędzy

36. Por. Jan Paweł II, *Ojciec i nauczyciel młodzieży*, Rzym 1988, s. 18–19.

37. Zob. J. Wilk, *Atmosfera rodzinna w wychowaniu*, w: M. Majewski, (red.), *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko*, Kraków 1988, s. 94–96.

38. Por. F. Giraudi, *L'oratorio di Don Bosco nei tempi del Savio*, „Salesianum” 1950, nr 2, s. 230.

39. Zob. J. Bosko, *Wspomnienia z Oratorium*, Warszawa 1987, s. 169.

sobą. Z tego naturalnego podłoża emocjonalnego rodzi się poczucie odpowiedzialności wśród członków wspólnoty wychowawczej za jej całość oraz za dobro każdego z osobna. Mówiąc o znaczeniu miłości i atmosfery rodzinnej w wychowaniu integralnym, trzeba jeszcze przypomnieć, że była ona tym, w co wychowanek zanurzał się w sposób naturalny od samego początku. Jeśli była to atmosfera pogody, tolerancji i życzliwości, to ułatwiała ona uspołecznienie wychowanka i kształtowanie w nim właściwej postawy społecznej, moralnej i religijnej. J. Bosko dążył w ten sposób do wychowania człowieka zdolnego włączyć się z całą odpowiedzialnością w życie społeczne i religijne. Pragnął również, aby młody człowiek zrozumiał swe powołanie na ziemi w perspektywie swojej przyszłości. Stąd jego troska o stworzenie systemu wychowania integralnego, tak by pomógł on młodzieży w osiągnięciu dojrzałości życiowej i strzegł ją przed zagrożeniami związanymi z marginalizacją i wykluczeniem społecznym.

W szkole salezjańskiej wymaga się szczególnej postawy nauczyciela wobec uczniów, która z jednej strony polega na wyrozumiałości wobec słabości ludzkiej natury, z drugiej zaś na nieustannym racjonalnym stawianiu wymagań⁴⁰. Należy dodać, że to działanie, podejmowane przez wychowawcę bez dojrzałej postawy dobroci, zaufania, szacunku, staje się zwyczajnym formalizmem. Czuwanie zamienia się wówczas w pilnowanie. Wszystko zależy od osobowości wychowawcy, który swoją działalność pedagogiczną musi zaczynać od postawy pozytywnej, od miłości, od pomagania w poznawaniu prawdy, w realizacji dobra i w kontemplacji piękna. W konsekwencji miłość wychowawcza czyni z nauczyciela w szkole salezjańskiej osobę szczerze oddaną dobru swoich podopiecznych, przebywającą wśród nich i gotową do poświęceń i trudów związanych z jej misją. Wszystko to wymaga od nauczyciela prawdziwego bycia do dyspozycji młodzieży, autentyczności i umiejętności dialogu, co rodzi między nimi zażyłość i zaufanie, a to z kolei jest niezbędnym warunkiem jego skuteczności w pracy wychowawczej i dydaktycznej.

40. Zob. K. Misiaszek, *Wartości pastoralno-katechetyczne systemu prewencyjnego św. Jana Bosko a aktualne potrzeby duszpasterskie Kościoła w Polsce*, Lublin 1987, s. 99.

4. Obecność wychowawcza – jako wyzwajające trwanie przy wychowanku

Charakter odniesień personalnych w szkole salezjańskiej jest z jednej strony uwarunkowany klimatem wspólnoty wychowawczej, z drugiej zaś „asystencją”, jako stałą formą obecności wychowawcy wśród młodzieży. Środowisko szkoły salezjańskiej, w którym zachodzą relacje wychowawcze, musi ze swej natury posiadać istotne cechy integralnego systemu prewencyjnego (rozum, religia i miłość wychowawcza), które sprzyjają budowaniu postawy szacunku i zaufania w kontaktach wychowawczych. W tym ujęciu wzajemnych kontaktów między wychowawcami a wychowankami uprzywilejowane miejsce zajmują relacje osobowe. Ks. Bosko w praktyce pedagogicznej na określenie poprawnej relacji pomiędzy wychowawcami i wychowankami często używał określenia zażyłość lub przyjaźń. Doświadczenie wychowawcze przekonało go, że bez tej zażyłości nie można okazać miłości, a bez tego nie da się o wzbudzić zaufania, które jest niezbędnym warunkiem skuteczności w pracy wychowawczej⁴¹.

Wychowanie integralne wymaga więc szczególnej postawy wychowawcy i całego zespołu sposobów i poczynań opartych na przekonaniach płynących z rozumu i z doświadczenia pedagogicznego, które kierują działaniem wychowawczym. Wychowawca w systemie prewencyjnym jest przyjaźnie ustosunkowany, otwarty i aktywnie uczestniczy w życiowych problemach młodzieży. Bardziej dąży do wspólnych poszukiwań prawdy z młodzieżą niż do stosowania gotowych recept. Uczestnicząc we wspólnych naradach, zostawia wychowankowi swobodę wypowiedzi i podejmowania decyzji. Czuwa jednak zawsze i jest gotowy przyjść wychowankowi z pomocą w sytuacjach zbyt niego ryzyka czy niebezpieczeństwa, zagrażających jego zdrowiu fizycznemu, psychicznemu czy moralnemu⁴².

Wychowawca, będąc obecny wśród młodzieży, powinien podzielać również jej pozytywne skłonności i zainteresowania, ale w taki sposób, by nauczyła się ona działać świadomie i z wyboru, zgodnie z przyjętymi wartościami. Nauczyciel w szkole salezjańskiej rozumie, że z pedagogicznego punktu widzenia korzystniej jest uprzedzać negatywne doświadczenia ucznia i ich utrwalanie się, niż potem czynić wiele wysiłku, aby je usuwać z jego życia. Dlatego jego obecność wychowawcza wśród młodzieży nabiera szczególnego

41. Por. Z. Klawikowski, *Duchowość komunii w stylu księdza Bosko*, w: *Peregrynacja relikwii św. Jana Bosko w Inspektoriat polskich*, Warszawa-Piła, Wrocław-Kraków 2013, s. 101–106.

42. Zob. R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, Warszawa 1996, s. 191–192.

znaczenia. Często określana jest jako „asystencja”, czyli „ciągłe” przebywanie wychowawcy pośród wychowanków. Nauczyciel w szkole salezjańskiej służył młodzieży jako przewodnik pomagający jej właściwie i skutecznie prowadzić rozwój własnej osobowości. Przyczynia się do tego, aby uczniowie nie pozostawali osamotnieni w rozwiązywaniu własnych problemów i trudności. Obecność wychowawcza we wspólnocie szkolnej jest działaniem pozytywnym, ukierunkowującym wychowanka na dobro przez osobę nauczyciela.

Tak rozumiana obecność wychowawcza w szkole salezjańskiej zakładała także aspekt nadzoru i kontroli; wyrażanych w praktyce integralnie, zarówno jako zabezpieczenia przed złem, jak i w kierowaniu wychowanka ku dobru⁴³. Ponadto obecność wychowawcza zmierza do tego, aby sam wychowanek nauczył się czuwać nad sobą, aby potrafił prowadzić dialog z wychowawcą w klimacie szczerości i zaufania. Obecność wychowawcza przyczynia się również do budowania w szkole atmosfery rodzinnej, z której rodzi się poczucie odpowiedzialności wśród nauczycieli i uczniów za całość szkoły oraz za dobro każdego z osobna. Atmosfera szkoły salezjańskiej nie zależy jednak tylko od dobrej woli nauczycieli, ich pedagogicznej kultury, umiejętności w stosowaniu dydaktycznych metod i środków, lecz jest to przede wszystkim sprawa osobowości nauczyciela. System prewencyjny stosowany w szkole domaga się od nauczyciela i wychowawcy ciągłego doskonalenia się do misji prowadzenia młodych⁴⁴. W praktyce sprowadza się to do umiejętności życzliwego pobudzania wychowanka do integralnego rozwoju, ale zawsze w sposób wolny.

W działalności szkoły salezjańskiej przesyconej duchem rodzinnym, ważne miejsce zajmuje wprowadzanie młodzieży w świat kultury i godziwej rozrywki. Przygotowywane i wspólnie przeżywane przez nauczycieli i uczniów sztuki teatralne, śpiewy, zabawy i sport pozwalają na lepsze poznanie młodego człowieka. Nauczyciel doskonale wie, że nie osiągnie dobrych rezultatów dydaktycznych i wychowawczych, kładąc nacisk jedynie na obowiązki, a pomijając pogodę ducha objawiającą się w rozrywkach. Dlatego w szkole salezjańskiej sport kształtuje siłę woli i uczy zdrowej rywalizacji, zaś teatr, muzyka i śpiew, odpowiednio dobrane, pomagają młodzieży właściwie korzystać z dorobku kultury, kształtując w niej wrażliwość na piękno oraz pozwalając aby młody człowiek lepiej zrozumiał samego siebie i otaczający go świat⁴⁵.

43. Por. J. Bosko, *System zapobiegawczy...*, s. 229–231.

44. Por. M. Szpringer, *System prewencyjny...*, s. 83.

45. Por. T. Jania, *Elementy sztuki w działalności św. Jana Bosko*, „Biuletyn Salezjański Nostra” 1987, nr 283, s. 11–16.

■ Zakończenie

Ksiądz Bosko, będąc w pełni przekonany, że jego działalność wychowawcza ma na celu ukształtowanie człowieka „nowego typu”, zainicjował styl wychowania integralnego. Istota tego wychowania polega na uprzedzeniu zła poprzez zaufanie do dobra istniejącego w sercu każdego młodego człowieka. Zdaniem ks. Bosko, dobro zaszczerpione w życiu młodych ludzi i poparte przykładem nauczycieli i wychowawców kształtuje w nich osoby solidarne, aktywne i odpowiedzialne obywateli, osoby otwarte na wartości życia i wiary, mężczyźni i kobiety – zdolnych żyć sensownie, radośnie, odpowiedzialnie i kompetentnie. Dlatego z tej perspektywy system wychowania integralnego stosowany w szkole salezjańskiej staje się obecnie dla wielu środowisk wychowawczych alternatywnym punktem odniesienia w działalności edukacyjnej. Stwarza on bowiem wciąż nowe propozycje, pobudza, poszerza i zachęca młodego człowieka do dynamicznego i integralnego rozwoju⁴⁶.

Bibliografia

- Bosko J., *Wspomnienia z Oratorium*, Warszawa 1987.
- Casella F., *Wychowywać do poszanowania praw człowieka w wierności systemowi edukacyjnemu św. Jana Bosko*, w: J. Gocko, J. Sadowski, red., *Wychowanie w służbie praw człowieka*, Warszawa 2008, s. 113–148.
- Chavez P., *Komentarz do wiązanki na rok 2006*, w: *W trosce o ducha rodzinnego w szkole salezjańskiej*, Kraków 2006.
- Chávez Villanueva P., *Wychowywać z sercem księdza Bosko*, Kraków 2008.
- Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999.
- Cian L., *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Warszawa 1986.
- Giraudi F., *L'oratorio di Don Bosco nei tempi del Savio*, „Salesianum” 1950, nr 2, s. 228–234.
- Goleń J., *Wychowanie seksualne w rodzinie. Studium pastoralne*, Rzeszów 2006.
- Grządziel D., *Pedagogika ks. Bosko w szkole salezjańskiej*, „Seminare” 2011, t. 29, s. 223–235.
- Jan Paweł II, *Ojciec i nauczyciel młodzieży*, Rzym 1988.

46. Zob. M. Potočárová, *Pohľad saleziánskej spirituality a pedagogiky Jána Bosca na hodnotu osoby*, „Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae” 2012, nr 4, s. 137–138.

- Jania T., *Elementy sztuki w działalności św. Jana Bosko*, „Biuletyn Salezjański Nostra” 1987, nr 283, s. 11–16.
- Kaźmierczak P., *Personalistyczna koncepcja nauczania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003.
- Kiereś B., *O personalizizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009.
- Klawikowski Z., *Duchowość komunii w stylu księdza Bosko*, w: *Peregrynacja relikwii św. Jana Bosko w Inspektoriat polskich*, Warszawa-Piła, Wrocław-Kraków 2013, s. 101–106.
- Misiażek K., *Główne idee systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Seminare” 1987–1988, s. 46–57.
- Misiażek K., *Wartości pastoralno-katechetyczne systemu prewencyjnego św. Jana Bosko a aktualne potrzeby duszpasterskie Kościoła w Polsce*, Lublin 1987.
- Nanni C., *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, w: A. Szudra, K. Uzar, (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009, s. 65–76.
- Niewęłowski J. (red.), *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000.
- Nowak M., *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, nr 2, s. 43–58.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999.
- Olbrycht K., *Aksjologia szkoły katolickiej*, „ETHOS” 2007, nr 75, s. 91–98.
- Otowicz R., *Etyka życia*, Kraków 1989.
- Potočárová M., *Pohľad saleziánskej spirituality a pedagogiky Jána Bosca na hodnotu osoby*, „Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae” 2012, nr 4, s. 135–138.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.
- Studenski M., *Wychowanie chrześcijańskie wyzwaniem dla szkoły i katechezy*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie*, Lublin 2007, s. 756–770.
- Szpringer M., *System prewencyjny księdza Jan Bosko we współczesnej profilaktyce*, Kielce 2006.
- Weinschenk R., *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, Warszawa 1996.
- Wilk J., *Atmosfera rodzinna w wychowaniu*, w: M. Majewski, (red.), *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko*, Kraków 1988, s. 89–96.
- Wytyczne Konferencji Episkopatu Polski dla szkół katolickich w Polsce*, 1994.

Wychowanie w myśl założeń Jana Bosko – oratorium we współczesnych czasach

Education according to the concepts
of Jan Bosko – an oratorio in contemporary times

Mgr Iwona Jabłońska
– doktorantka studiów
specjalistycznych z pedagogiki
na Wydziale Nauk Społecznych
Katolickiego Uniwersytetu
Lubelskiego Jana Pawła II.
E-mail: iwona.jab@onet.pl.

■ Streszczenie

Współcześnie dzieci i młodzież narażeni są na wiele zagrożeń wynikających z przemian społeczno-gospodarczych dokonujących się w świecie. Żyją w okresie, którego cechą charakterystyczną jest eliminowanie z życia tradycyjnych wartości takich jak: dobroć, prawda, piękno, kiedy dzieci coraz bardziej mają ograniczony kontakt z rodzicami lub w ogóle go nie mają, a prawdziwa miłość staje się marzeniem. U kogo i gdzie mogą szukać akceptacji?, kto może wyjść naprzeciw ich oczekiwaniom? Na te pytania częściowo odpowiada poniższy artykuł, wskazując na twórcę systemu prewencyjnego – Jana Bosko.

Słowa kluczowe: miłość wychowawcza, rozumność, rozwój integralny, salezjański system prewencyjny, wychowanie.

■ Abstract

In present times children and youth are exposed to a lot of dangers resulting from social and economic changes taking place in the world. They live in the period whose distinguishing feature is the elimination of traditional values such as: truth, beauty and kindness from life, when children have increasingly limited contact with their parents or have no contact whatsoever and true love becomes a dream. Who and where can their source of approval be?, Who can fulfill their expectations? The article below provides suggestions of answers to these questions, pointing out Jan Bosco- the creator of the prevention system.

Key words: educational love, comprehension, integral development, salesian prevention system, education

Wstęp

Wychowanie jest wpisane w życie człowieka, ponieważ poprzez wychowanie każda istota ludzka staje się człowiekiem. Cel ten może jednak w pełni osiągnąć tylko wówczas, gdy przyjdzie mu z pomocą drugi człowiek i obdarzy go bezwarunkową miłością. Cały proces wychowawczy jest spotkaniem, dialogiem osób w sprzyjającej ich rozwojowi atmosferze. Jedynie w klimacie ciepła, serdeczności, bliskości i zaufania istota ludzka może prawidłowo się rozwijać. W dzisiejszym świecie takie relacje nie są częste. Zajęcie się wychowywaniem dzieci i młodzieży niezależnie od epoki zawsze stanowiło poważny problem, jednak w najnowszych czasach staje się wyjątkowym wyzwaniem.

„Wychowywać nigdy nie było łatwo, i dziś wydaje się to być coraz trudniejsze: dlatego też wielu rodziców i nauczycieli jest wystawionych na pokusę rezygnacji ze swojego obowiązku, albo wręcz nie są już w stanie nawet zrozumieć, jaka misja została im powierzona”¹. To wypowiedź papieża Benedykta XVI do uczestników XXVI Kapituły Generalnej salezjanów przypominająca im ich niezwykłość w wychowaniu dzieci i młodzieży.

Założyciel salezjanów – Jan Bosko wypracował system wychowawczy oparty na chrześcijańskim paradygmacie, który mówi, że wychowanie jest procesem towarzyszenia człowiekowi na drodze jego rozwoju. Był przekonany, że „młodzieńcy naprawdę potrzebują dobroczynnej ręki, która by się nimi zajęła, opiekowała się nimi, prowadziła ich cnoty, strzegła ich od nałogów”², dlatego zajęcie się wychowaniem dzieci i młodzieży było dla niego sprawą priorytetową. Swoją działalność skupiał wokół młodych ludzi i ten sam cel pracy przyświeca kontynuatorom jego myśli.

1. Benedykt XVI, *Przemówienie podczas audiencji dla uczestników Kapituły Generalnej XXVI* (31 marca 2008), „Dokumenty Rady Generalnej Towarzystwa Salezjańskiego św. Jana Bosko” 89, 2008, nr 401, s. 123.

2. D. Guido Gatti, *Tradycja wychowawcza księdza Bosko dzisiaj*, w: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Lublin 1998, s. 71.

Wychowanie w stylu Jana Bosko

Od wielu lat domy salezjańskie przyjmują w swoje progi rzesze młodych ludzi spragnionych uwagi i zrozumienia. Miejsce dla siebie znajdują w nich wszyscy – zarówno małe dzieci, nastawione głównie na prostą zabawę przynoszącą radość, jak i zbuntowane nastolatki coraz bardziej gubiące się w dzisiejszym świecie pełnym bezpodstawnej nienawiści, przemocy i wrogości. Oratoria gotowe są pokazać młodzieży inny świat. Świat, w którym jest dobroć, zrozumienie, a wychowawcy wychodzą z inicjatywą kontaktu z młodymi ludźmi, nawiązuje się osobowe relacje i istnieje możliwość dialogu. Można powiedzieć, że w XXI wieku wspólnoty takie stanowią pewnego rodzaju azyl od wszechobecnej nieczułości. Bycie z młodymi i dla młodych jest fundamentem działalności oratoriów na całym świecie. Obecność drugiego człowieka w procesie wychowania jest nie do zastąpienia, szczególnie dla dzieci, ponieważ w wychowaniu „pierwszorzędną wagę przywiązuje się osobistemu kontaktowi. Nie wychowuje tylko słowo, tzn. to, co się mówi, lecz dużo bardziej wychowuje postawa, osobowość”³, bowiem jak napisał Mieczysław Gogacz – „wychowują człowieka osoby”⁴.

W obecnej dobie coraz bardziej dostrzega się przejawy kryzysu rodziny. Liczną grupę stanowią rodziny rozbite, czy rozłączone z powodu zarobkowego pobytu rodzica za granicą. Konsekwencje migracji znajdują odzwierciedlenie w sytuacji dziecka, ale zbyt rzadko się o tym mówi i pisze. Dzieci czują się osamotnione, nie mają z kim porozmawiać, a wtedy pocieszenia i kogoś bliskiego zaczynają szukać w Internecie. „Telewizja wkracza często w życie dzieci jako druga z kolei po rodzinie instytucja wychowania, wyprzedzając kontakty z grupą rówieśniczą i innymi instytucjami”⁵. Stacje telewizyjne emitują przez cały dzień liczne bajki dla dzieci, nierzadko prześląknięte treściami z ogromną ilością agresji, przemocy, promujących świat bez obowiązków, pełnych dynamiki i dźwięku. Młody człowiek oglądając bajki, filmy, reklamy telewizyjne zachęcany jest do zaspokajania potrzeb wyłącznie konsumpcyjnych i przyjemnościowych. Żyje w świecie odartym z norm regulujących stosunek człowieka do człowieka i do samego siebie. „Bohaterowie” uczą, jak się zachowywać i ubierać, by wzbudzić zaintere-

3. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. E. Bojanowskiego*, w: L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości*, Lublin 2009, s. 26.

4. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 13.

5. B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 97.

sowanie innych, preferowane jest dążenie do przyjemności, zwodzenie innych, manipulacja. Pozornie niewinne zabawy niosą zagrożenie, niszczą wrażliwość i zakłócają spokój wewnętrzny. Pod różnymi pretekstami chwali się zachowania niegodne naśladowania, nie zwraca się uwagi na potrzebę i konieczność ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny. Młodym ludziom, narażonym na współczesne zagrożenia, a zwłaszcza najmłodszym, nie mającym jeszcze ukształtowanej osobowości i łatwo ulegającym urokowi telewizji, z pomocą przychodzi między innymi oratoria, którym patruje św. Jan Bosko.

Ks. Bosko wcześniej stracił ojca, wskutek czego został pozbawiony radości doświadczania pełnego życia rodzinnego. Posiadał jednak nadzwyczaj dobrą i mądrą matkę. Za jej sprawą zrozumiał, że wspólnota rodzinna, ciepło rodzinne, miłość i bliskość między osobami posiadają zasadnicze znaczenie w rozwoju młodych ludzi, zwłaszcza tych, którzy doświadczają braku rodziców. Zażyłość rodzinna była dla księdza Bosko pojęciem kluczowym w budowaniu ludzkich relacji, dlatego swój system wychowawczy oparł na obecności wychowawcy blisko wychowanka. „Wychowawca wychowuje przebywając wśród młodzieży obecnością czujną i serdeczną, nie z daleka, z wysokości katedry czy pulpitu, ale wśród nich na podwórku, w środowiskach, gdzie żyją młodzi ludzie i gdzie oni sami najlepiej się czują”⁶. Obecność ta pozwala nawiązać bliskie relacje między wychowawcą a wychowankiem, daje możliwość lepszego zrozumienia dziecka, sprzyja budowaniu poczucia zaufania, bezpieczeństwa. Wychowawca, nawiązujący osobowy dialog z wychowankiem, uczestniczący w grach, zabawach, spacerujący z młodzieżą staje się dla niej bratnią duszą, powiernikiem. „Ksiądz Bosko nazywał swoich wychowawców imieniem asystentów: wychowawcy, którzy *adsistunt*, tj. ci, którzy stoją przy wychowankach, żyją razem z nimi”⁷.

A zatem asystencja w terminologii salezjańskiej to obecność wychowawcy wśród wychowanków, ale obecność aktywna – uprzedzająca, zapobiegająca. Stąd „system zapobiegawczy, już z samej nazwy, wymaga troskliwego zajęcia się poszczególnymi „osobowościami” wychowanków, z których każdy znajduje się w centrum procesu wychowawczego, polegającego na zachęcaniu, dawaniu propozycji, otwieraniu możliwości, dokonywaniu

6. D. Guido Gatti, *Tradycja wychowawcza księdza Bosko dzisiaj*, w: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Lublin 1998, s. 74.

7. Tamże, s. 75.

wyborów i podejmowaniu decyzji”⁸. Wychowawca w ujęciu J. Bosko przez swoją obecność ma ukierunkowywać wychowanka i pobudzać go do naśladowania, być takim „duchowym asystentem” w wychowawczej posłudze. Nie może być widzem, lecz powinien być przewodnikiem, ma wspierać i uprzedzać przed złem.

Ten niespotykany wychowawca młodzieży uważał, że „dzieci nie dysponują wiedzą oraz zdolnością przewidywania, zachęcane przez współtowarzyszy działają często bezmyślnie, pozwalają się wciągnąć w różne niebezpieczne sytuacje, gdyż brakuje im należytej opieki. Najbardziej narażone są dzieci osierocone, pozbawione opieki. Dzieci, za które rodzice nie mogą lub nie chcą wziąć odpowiedzialności. Przebywają one najczęściej w towarzystwie złych kolegów, podczas gdy troskliwa ręka oraz właściwa rada mogłyby prowadzić ich po dobrej drodze”⁹. Dzieci i młodzież są w trakcie nabywania dojrzałości fizycznej, emocjonalnej, moralnej i duchowej. Nie mają doświadczenia, łatwo ulegają nastrojom, a pod wpływem niepowodzeń szybko się zniechęcają, dlatego potrzebują wsparcia, towarzyszenia im, słów mobilizacji. Ponadto młodość, jak mawiał ksiądz Bosko, cechuje *mobilità giovanile*, czyli młodzieńcza żywość, niestałość, ruchliwość, zmienność.

Żołęcy salezjanów „bezbłędnie odczytywał, co kryje się pod maską prezentowanego zachowania. Jakie doświadczenia chłopca mogły zaprowadzić go na ulicę. Ze zdolności Jana Bosko do przenikania i rozumienia sytuacji społecznych, z których wywodziła się młodzież zaniedbana, opuszczona czy osierocona, zrodziła się właśnie idea prewencji w wychowaniu: raczej zapobiegać niż leczyć”¹⁰.

Według Jana Bosko wychowawca ma być dla wychowanka wzorem życia i postępowania. Wychowanek, mając za wzór swojego wychowawcę, będzie jego naśladowcą, ponieważ najbardziej owocną metodą wychowania jest dawanie dobrego przykładu, pozostawanie w zgodzie z głoszonymi wartościami, czyli niezaprzeczenie im własnym, codziennym postępowaniem. „Wzór osobowy wielokrotnie obserwowany, wprowadza w świat wartości, dzięki naturalnej tendencji młodych ludzi do poszukiwania ideału godnego naśladowania”¹¹, dlatego ten Apostoł Turynu zawsze był ze swoimi

8. I. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Warszawa 2001, s. 29.

9. R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 47.

10. R. Pomianowski, *Obecność wychowawcza*, w: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Lublin 1998, s. 153.

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

podopiecznymi. Dodatkowo „w wychowaniu ku wartościom istotna jest rozmowa, oparta na wzajemnym zaufaniu między wychowawcą a wychowankiem”¹², wskazywanie właściwych motywów, by pomóc młodym w urzeczywistnianiu tego, co słuszne, a powodzenie działań wychowawczych zapewnia autentyczność opiekuna.

Jan Paweł II, osobę wychowawcy w liście napisanym z okazji setnej rocznicy śmierci św. Jana Bosko, opisał następująco: „Prawdziwy wychowawca uczestniczy więc w życiu młodzieży, interesuje się jej problemami, stara się poznać jej zapatrywania, uczestniczy w jej życiu sportowym i kulturalnym, w jej rozmowach; jako dojrzały i odpowiedzialny przyjaciel wskazuje dobre cele i drogi do ich osiągnięcia, jest gotów wyjaśniać problemy i wskazywać kryteria, by z roztropnością i życzliwą stanowczością poprawiać oceny i postępowanie zasługujące na naganę. W takim klimacie „pedagogicznej obecności” wychowawca nie jest uważany za „przełożonego”, lecz za ojca, brata i przyjaciela”¹³ i ta rodząca się przyjaźń staje się istotnym warunkiem efektywnej pracy wychowawczej.

II. Koncepcja pracy z dziećmi i młodzieżą w założeniach ks. Bosko

Jan Bosko swoją koncepcję wychowania oparł na trzech fundamentach: rozumie, religii i miłości. Brak któregośkolwiek z nich sprawia, że wychowanie nie jest w pełni realizowane. Jego zdaniem wychowawca, kierujący się rozumem, akceptuje rzeczywistość, z jaką styka się młodzież, pozwala wychowankowi na dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji na miarę jego możliwości, ponieważ „na dłuższą metę nikt nie jest w stanie utrzymać na dystans i wykluczyć niebezpieczeństwa i pokusy. Muszą one nadejść, aby młody człowiek miał możliwość wypróbowania”¹⁴, ale w ten sposób uczy się on rozpoznawania działania dobrego i niewłaściwego. W swojej praktyce pedagogicznej ks. Bosko zawsze kierował się miłością. Tworzył atmosferę głębokiej radości i święta. „Do czynników sprzyjających powodzeniu działalności oratoriów i domów wychowawczych ks. Bosko zaliczał

12. Tamże, s. 11.

13. Jan Paweł II, *Ojciec i Nauczyciel młodzieży*, Tipografia Vaticana, Rzym 1988, nr 12.

14. R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki ...*, s. 57.

wesołość, śpiew, muzykę i wielką różnorodność zabaw¹⁵. Sposób spędzania wolnego czasu przez dzieci i młodzież ma ogromne znaczenie dla stymulowania ich ogólnej aktywności, przeciwdziałania zanikowi własnej inicjatywy, samodzielności oraz poczucia odpowiedzialności za siebie i innych, dlatego oratoria organizują dzieciom i młodzieży wycieczki, półkolonie, zajęcia w soboty, festiwale muzyki. „Muzyka dla salezjanów była i jest swoistym rodzajem pracy nad swoim wnętrzem, które potrzebuje nie chaosu i bałaganu, ale harmonii i piękna¹⁶, toteż w oratoriach często prowadzone są również dziecięce schole.

Podkreśla się również, że „wyjątkowość ks. Bosko polegała często na umiejętności dokonywania trafnych wyborów pośród znanych nurtów tradycji pedagogicznej, tak by realizować z sukcesem wychowanie w swojej epoce i realiach¹⁷. Stąd za najskuteczniejsze uznawał wychowanie integralne, które stanowi szansę na wzbogacenie osobowości młodego człowieka, jest procesem wielowymiarowym składającym się z nabywania dojrzałości fizycznej, emocjonalnej, moralnej, duchowej i religijnej, bowiem jak napisał Stanisław C. Michałowski, „wychowanie nie jest tylko rozwijaniem rozumu, lecz kształtowaniem całego człowieka, a więc również jego serca, tj. sfery emocjonalnej, sumienia, woli, charakteru¹⁸, a „rozwój integralny musi być udziałem wszystkich i integralne wychowanie winno się z tym liczyć¹⁹. Stąd podstawową płaszczyzną oddziaływań wychowawczych była dla księdza Bosko wspólnota. Społeczny wymiar osoby ludzkiej sprawia, iż z natury jest ona osobą relacyjną i może się rozwijać w pełni tylko poprzez uczestnictwo we wspólnocie. We wspólnocie wychowawczej, powstałej w wyniku spotkania i współdziałania różnych osób, wielkie znaczenie ma klimat wzajemnych stosunków i relacji. Ksiądz Bosko pragnął, by były to relacje rodzinne, braterskie, bliskie i zażyłe, przepojone szczerością, zaufaniem i zrozumieniem. Pragnął, by wszystkich członków salezjańskiej wspólnoty łączyła serdeczna życzliwość, a nade wszystko pogoda ducha i wesołość wychowanków wynikająca ze zwykłej codzienności.

15. M. Lubieniecka, *Muzyka w początkach działalności Salezjanów w Krakowie*, w: K. Kmieciak-Jusięga, B. Stańkowski (red.), *Salezjańska ars educandi*, Kraków 2016, s. 131.

16. Tamże, s. 137.

17. D. Grządziel, *Wychowanie dobrych obywateli według systemu prewencyjnego*, w: K. Kmieciak-Jusięga, B. Stańkowski (red.), *Salezjańska ars educandi*, Kraków 2016, s. 21.

18. S. C. Michałowski, *Kategorie edukacyjne w pedagogice współwzrostu osobowego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 194.

19. J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 165.

Środowisko salezjańskie z natury ma pozostawać dla ludzi młodych miejscem wzrostu na gruncie wartości ludzkich i chrześcijańskich. To środowisko wychowawcze winno być miejscem tworzenia kultury i zdobywania wiedzy, która jest konieczna do realizacji własnego projektu życia i do bardziej świadomego stawania się protagonistą. System prewencyjny wymaga od wychowawców bezwarunkowego przyjęcia ludzi młodych; zdolności dialogu i uważnego wsłuchiwania się w ich prawdziwe potrzeby i aspiracje; stwarzania środowiska ożywionego obecnością bogatą w wartości ludzkie i chrześcijańskie²⁰.

W salezjańskich oratoriach kultywuje się tożsamość narodową i wychowanie patriotyczne, uwrażliwia na potrzeby innych ludzi, kształtuje postawę szacunku dla drugiego człowieka. Uczestnicy oratoriów angażują się w działalność na rzecz lokalnej społeczności, przygotowują do podjęcia konkretnych wyzwań, uczą bezinteresownej miłości, a przede wszystkim umiejętności współpracy w grupie i odpowiedzialności za powierzone zadania, odkrywania indywidualnych zdolności, umiejętności dokonywania krytycznej oceny i wyboru, jak również uzasadniania własnych decyzji.

Troska św. Jana Bosko o wychowanków obejmowała nie tylko ich rozwój fizyczny, moralny i kulturalny, ale też religijny. Jako kapłan pragnął, aby życie religijne przenikało codzienność wychowanków. Ukazał inne spojrzenie na świętość i wskazał na możliwość jej osiągnięcia. Pokazał, że świętość nie wymaga rzeczy nadzwyczajnych, lecz jest zwykłym wypełnianiem codziennych obowiązków, a wiara nie polega jedynie na modlitwie, lecz również na postawie. „W wychowaniu prewencyjnym nie chodziło o religię (religijność) abstrakcyjną, ale o żywą wiarę zakorzenioną w rzeczywistości, przejawiającą się w czynach i służbie na rzecz drugiego człowieka”²¹. Wiara nie ma żadnego związku z przesadnie sentymentalną pobożnością tradycyjną. Bazuje ona głównie na eschatologii – doktrynie dotyczącej ostatecznego losu świata, nieśmiertelności duszy i zbawienia. Głównym celem obrania takiego podejścia do wiary jest uświadamianie młodym, że życie doczesne jest równie ważne, jak życie czekające na nas po śmierci.

Duchowość świętego Jana Bosko wyróżnia się specyficznym podejściem do tematyki przemijania i głęboko zaszczepioną przez Ducha Świętego radością. Wykorzystanie tego daru polega na dostrzeganiu wszechobecnego działania Boga w każdym działaniu, wydarzeniu i człowieku postawionym na naszej drodze, a potem dziękowaniu za nie, nawet jeśli coś było trud-

20. B. Stańkowski, *Rola religii w salezjańskim wychowaniu prewencyjnym*, w: J. Bagrowicz, J. Horowski (red.), *Edukacyjny potencjał religii*, Toruń 2012, s. 357.

21. Tamże, s. 356.

ne. Ostatecznie, wszystkie te cechy składają się na sylwetkę chrześcijanina stałego w wierze, połączonego niełatwą do rozerwania więzią z Jezusem i Maryją.

III. Miłość w rozumieniu ks. Jana Bosko

Szczególne miejsce w wychowaniu księdza Bosko zajmuje miłość, którą określał jako *amorevolezza*, czyli wola kochania. Dzieci i młodych ludzi, którzy są pozostawieni sami sobie, którzy czasem muszą zasłużyć na zaakceptowanie przez rodziców, szczególnie w okresie dorastania, od zawsze nurtuje pytanie „Czy ktoś mnie kocha?”, czy ktoś wie, że istnieję. Dlatego Jan Bosko zalecał wychowawcom, by widzieli w każdym podopiecznym bliską im osobę. „Miłość wychowawcza jest to wartość pedagogiczna, która przyjmuje postać moralnej zasady postępowania wychowawcy. Przejawia się ona i w afirmacji osoby wychowanka i zachęcania go do urzeczywistniania właściwych wartości; w okazywaniu przyjaźni, solidarności z nim, serdeczności, dobroci; troską o integralny rozwój wychowanka i pełnię człowieczeństwa; we wzajemnym zaufaniu i budowaniu przyjaznej atmosfery wychowawczej”²². Istotą tej miłości jest oddziaływanie osoby dorosłej, wychowującej, na dorastającą – wychowanka, prowadzące go do pełni człowieczeństwa. W momencie przebywania z młodzieżą oraz żywego zainteresowania się jej problemami rodzi się zażyłość, buduje zaufanie, dochodzi do szczerych rozmów między wychowankiem a opiekunem. Tylko wtedy, gdy wychowawca zna problemy wychowanka, widzi jego zalety, możliwe są działania zapobiegawcze.

„Sukces profilaktyczny Jana Bosko polegał jednak przede wszystkim na tym, że miał on czas i był obecny”²³, a więc to, czego najbardziej potrzeba dzisiaj dzieciom i młodzieży. Zbliży się 180 rocznica śmierci ks. Bosko. Mimo upływu tylu lat od jego działalności system wychowawczy, który stworzył, „jest zawsze aktualny i żywotny, o ile jest przemyślany w świe-

22. M. Szymańska, *Miłość wychowawcza*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, Warszawa 2013, s. 144–145.

23. K. Kmieciak-Jusięga, *Kompetencje współczesnego profilaktyka w perspektywie pedagogii św. Jana Bosko*, w: K. Kmieciak-Jusięga, B. Stańkowski (red.), *Salezjańska ars educandi*, Kraków 2016, s. 48.

tle współczesnych problemów wychowawczych²⁴, a metody wychowawcze ks. Bosko ponadczasowe. Swoją bezkonkurencyjność zawdzięczają przede wszystkim specyficznemu podejściu wychowawcy do wychowanka.

IV. Tajemnica wychowania salezjańskiego

Jakie korzyści daje wzrastanie w systemie wychowawczym księdza Bosko i w czym dzieciom i młodzieży system ten pozwala się rozwijać, pisze Aleksandra Murat – uczennica II klasy gimnazjum, od niedawna animatorka w Oratorium Sióstr Salezjanek:

Pierwszą rzeczą, którą wynosi się z domu salezjańskiego, są nowe znajomości. Zawiązywane już w czasie wczesnego dzieciństwa często przeradzają się w wieloletnie przyjaźnie. Środowisko młodych ludzi jest tolerancyjne i otwarte, więc nawet najbardziej zamknięte w sobie, często nieśmiałe dzieci, znajdują koleżanki i kolegów.

Kolejną wartością są nabyte umiejętności. W wielu oratoriach działają grupy warsztatowe rozwijające talenty. Wychowankowie mogą więc wybierać spośród różnych propozycji i przy okazji miłego spędzenia kilku godzin nauczyć się czegoś, czego wcześniej nie znali, bądź nie mieli okazji spróbować. Z autopsji wiem, że dzieci pracujące na przykład w grupie kulinarnej przekuwały zdobytą wiedzę na pomoc rodzicom w drobnych czynnościach kuchennych. Oznacza to, że zdobyte na warsztatach tematycznych doświadczenie może okazać się przydatne i praktyczne. Oprócz wypracowanych umiejętności uczestnicy oratorium rozwijają też umiejętność pracy w zespole.

Aleksandra pisze także o swoim doświadczeniu pracy i formacji w oratorium salezjańskim:

W oratorium znalazłam się 5 marca 2016 roku. Dowiedziałam się o nim od starszej przyjaciółki, która miała styczność z wakacyjnymi formami wypoczynku prowadzonego przez siostry salezjanki dla dzieci od wczesnego dzieciństwa. Na początku nie byłam przekonana do odwiedzenia oratorium, ponieważ, podobnie jak moi rówieśnicy, miałam zaburzony obraz wiary. W moim przekonaniu Bóg (podobnie jak Kościół) był smutny, zamknięty dla ludzi młodych.

24. D. Grządziel, *Wychowanie dobrych ...*, s. 22.

Brakowało w nim radości i zdawał się odrzucać uczucia takie jak miłość, na której przecież zbudowane jest chrześcijaństwo.

Odrzucała mnie perspektywa wielogodzinnych modlitw do kogoś, kto nie rozumie ziemskich problemów i nie wzruszają go prośby o poprawienie sytuacji na świecie. Kiedy przekroczyłam próg domu salezjańskiego zobaczyłam, jak bardzo się myliłam. Animatorzy i siostry poświęcali młodszym od siebie swój czas, serce i uwagę. Zobaczyłam wspaniałą wspólnotę, w której brakowało bierności wobec ludzkiej krzywdy czy nawet zwykłego smutku. Nie było, i nie ma tam miejsca na cynizm czy szyderstwa, z którymi spotykałam się w szkole i wobec których nauczyciele pozostawali obojętni. Dodatkową zaletą, która osobiście mnie zachwycała, była bezinteresowność działań. Dotychczas jedynym podejściem, z jakim miałam styczność i jakie praktykowałam, było wykonanie czegoś wyłącznie za otrzymanie zapłaty.

Moja formacja animatora rozpoczęła się po około pół roku od pierwszego wejścia. Nauczyłam się podczas niej wiele, nie tylko przyswajając informacje teoretyczne. Zostałam przede wszystkim oswojona z ludźmi i przełamałam swoją wewnętrzną nieśmiałość w kontaktach z nimi. Stałam się bardziej odpowiedzialna i odważna. Pomogły mi w tym zadania, przydzielane tak, abym stale się rozwijała i próbowała swoich sił w różnych kategoriach. Z biegiem kolejnych miesięcy stawałam się osobą bardziej uczuciową, nie tłumiłam już w sobie emocji. Doświadczenie pracy z najmłodszymi mogłam potem wykorzystać w praktyce pomagając rozwijać się szkolnemu klubowi wolontariatu. Dzięki wykształconej samodzielności zaczęłam inicjować i koordynować w swoim otoczeniu wiele akcji charytatywnych, a także angażować się w prowadzenie integracji na imprezach masowych. Przebywając w domu salezjańskim stanowczo odcięłam się również od przeważającej w środowisku młodych ludzi obojętności na los słabszych od nas. Odnalazłam w swoim wnętrzu wrażliwość, która pozornie nigdy się nie narodziła.

Nie można zapominać, że my – animatorzy salezjańscy w przeszłości niezadko doświadczyliśmy odrzucenia ze strony własnych rodzin, lub też przedstawialiśmy akceptować siebie samych, zasłaniając prawdziwą twarz maską złości. Nieporuszeni parliśmy w życiu przed siebie, taranując wszelkie możliwe przeszkody do czasu, kiedy ktoś podszedł do nas i zapewnił, że jesteśmy potrzebni światu tak samo jak Ci, od których kazano nam uczyć się człowieczeństwa. Teraz pokazujemy innym, jak wiele bocznych ścieżek może mieć życie i jak piękne może być, jeśli znajdziemy coś, co nas pasjonuje. Oswajamy to, co może wydawać się dzikie i niebezpieczne. Nigdy nie odmawiamy nikomu pomocy. Pamiętamy, że kiedyś sztorm w naszych sercach uciszyli podobni nam ludzie.

Gdybym nigdy nie spotkała tej wspaniałej wspólnoty, moja droga nie byłaby tak piękna, jak jest teraz. Nie dostrzegłabym swoich predyspozycji i ta-

lentów. Stale bojąca się o zdanie innych ludzi, nie odważyłabym się na przedstawienie własnych pomysłów. W pewien sposób zostałam uratowana przed postępującym zjawiskiem znieczulicy. Teraz cieszę się, że mogę pokazywać ludziom inną stronę egzystencji i przekonywać ich, że są potrzebni, nawet jeśli daleko im do ideału.

Jak widać dzieciom i młodzieży brakuje bliskich relacji z rodzicami, poszukują kontaktu osobowego, autorytetów. Zauważa się potrzebę większego zaangażowania środowisk wychowawczych i kompleksowego rozwoju młodego pokolenia. Realizacja misji wychowawczej nakreślona przez ks. Bosko nie jest łatwa, ale, jak widać, jest możliwa. Warto, aby wszyscy wychowawcy poszukujący skutecznych rozwiązań pedagogicznych sięgnęli do pedagogiki Jana Bosko, a myśli tej młodej dziewczyny skłoniły do refleksji wszystkie osoby zajmujące się wychowaniem dzieci i młodzieży.

■ Zakończenie

Doświadczenia pedagogiki salezjańskiej i współczesne wychowanie rodzą pytania: Co oznacza być z dzieckiem? Czego dzieci i młodzież oczekuje? Dlaczego tak istotna jest obecność rodziców w wychowaniu dziecka? Analizując przemiany we współczesnym świecie widać, że opiekunowie nie są gotowi na asystencję przy dziecku. Współczesność niejako „upomina” się o wychowanie integralne, które odsłania całą prawdę o człowieku, a dzieło Świętego Jana Bosko jest wciąż aktualną odpowiedzią na potrzeby dzieci i młodzieży, bo odwołuje się do naturalnych potrzeb ludzi młodych. Myśl wychowawcza wcielana przez oratoria wśród dzieci i młodzieży pozwala w jakimś stopniu odpowiadać na bierność ze strony rodziców, opiekunów, która niestety jest coraz bardziej widoczna.

Bibliografia

- Benedykt XVI, *Przemówienie podczas audiencji dla uczestników Kapituły Generalnej XXVI* (31 marca 2008), „Dokumenty Rady Generalnej Towarzystwa Salezjańskiego św. Jana Bosko” 89, 2008, nr 401.
- Cian I., *System zapobiegawczy Jana Bosko*, Warszawa 2001.

- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Grocholewski Z., *Integralne wychowanie według bł. E. Bojanowskiego*, w: L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości*, Lublin 2009, s. 17–37.
- Guido Gatti D., *Tradycja wychowawcza księdza Bosko dzisiaj*, w: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Lublin 1998, s. 67–81 .
- Jan Paweł II, *Ojciec i Nauczyciel młodzieży*, Rzym 1988, nr 12.
- Kmiecik-Jusięga K., B. Stańkowski (red.), *Salezjańska ars educandi*, Kraków 2016.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005, s. 155–168.
- Michałowski S. C., *Kategorie edukacyjne w pedagogice współlbycia osobowego*, w: A. Ryńnio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 180–210.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.
- Niewęglowski J. (red.), *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000.
- Noga H., *Wzór osobowy jako nośnik wartości*, „Wychowawca” 2004, nr 6, s. 11–13.
- Pomianowski R., *Obecność wychowawcza*, w: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Lublin 1998, s. 145–165.
- Stańkowski B., *Rola religii w salezjańskim wychowaniu prewencyjnym*, w: J. Bagrowicz, J. Horowski (red.), *Edukacyjny potencjał religii*, Toruń 2012, s. 339–365.
- Szymańska M., *Miłość wychowawcza*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, Warszawa 2013, s. 144–145.
- Weinschenk R., *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, Warszawa 2000.
- Wilk J., *Miłość wychowawcza tajemnicą skuteczności*, w: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Lublin 1998, s. 123–143.

Realizacja postulatów wychowania integralnego w ramach szkolnych rekolekcji wielkopostnych

Implementation of integral upbringing postulates as a part of school Lenten retreat

Ks. mgr lic. Łukasz Nycz – kapłan Archidiecezji Przemyskiej wyświęcony w 2012 r. Po dwóch latach pracy w parafii Laszki został skierowany na studia specjalistyczne na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim z zakresu katechetyki. Członek Szkoły Nowej Ewangelizacji św. Jakuba Apostoła w Przemyślu, rekolekcjonista;
E-mail: nyczlukasz@gmail.com.

■ Streszczenie:

Współcześnie dostrzega się, iż dochodzi do zachwiania równowagi w procesie szkolnego wychowania dzieci i młodzieży. Techniczny rozwój społeczeństwa sprawia, że przeakcentowane zostały działania mające na celu kształtowanie uczniów w wymiarze intelektualnym i zawodowym. Pociągnęło to za sobą ograniczenia w formacji ludzkiej i duchowej. Okazją do przywrócenia równowagi w procesie wychowawczym, jak i przypomnienia o potrzebie integralnego wychowania człowieka są coroczne szkolne rekolekcje wielkopostne. W artykule zostaną przedstawione podstawowe postulaty dotyczące organizacji i przeprowadzenia rekolekcji w kontekście założeń wychowania integralnego.

Słowa kluczowe: wychowanie integralne, rekolekcje szkolne, wychowanie, katecheza

■ Abstract:

Nowadays, an imbalance has been noticed within the process of educating children and young people. Technical development of our society places too much emphasis on their intellectual and professional growth. It caused certain limitations in human and spiritual formation of students. School Lenten retreat is an opportunity to restore the balance in educational process and to remind us about the need of integral upbringing of young people. In the article some basic postulates will be presented. They will concern organisation and management of the retreat in the context of integral upbringing.

Key words: integral upbringing, school retreat, education, religious education

■ Wstęp

W życiu współczesnych społeczeństw coraz częściej dochodzi dziś do zniekształcania i ograniczania znaczenia pojęcia wychowania, gdyż sprowadza się je jedynie do wykształcenia oraz przekazu wiadomości i umiejętności. Legitymizacją takiego stanu rzeczy staje się następujący coraz szybciej rozwój techniczny, który przekłada się na potrzebę kształcenia wykwalifikowanych pracowników, których jedynym kryterium oceny w procesie rekrutacyjnym do pracy jest ich wiedza i umiejętności. Można zaobserwować również zjawisko pomniejszania roli rodziny w procesie wychowania, a także trudności we współpracy pomiędzy państwem, szkołą, rodziną i Kościołem w dziedzinie kształtowania dzieci i młodzieży.

Okazją do odnowienia i pogłębienia współpracy środowisk wychowawczych, a przede wszystkim przypomnieniem o potrzebie integralnego wychowania człowieka, może stać się przygotowanie i realizacja projektu ewangelizacyjno-wychowawczego, jakim są szkolne rekolekcje wielkopostne. Stąd też w niniejszym artykule, w oparciu o założenia modelu wychowania integralnego, zostaną przedstawione inspiracje do przygotowania tego typu rekolekcji.

I. Podstawowe założenia wychowania integralnego

W celu dokonania merytorycznej i całościowej prezentacji szkolnych rekolekcji wielkopostnych jako szansy na realizację modelu wychowania integralnego w szkole zostaną najpierw omówione podstawowe założenia wspomnianego procesu wychowawczego.

U podstaw wychowania integralnego stoi antropologiczna koncepcja człowieka, który jest „jednością duchowo-materialną, tzn. osobą świadomą siebie w aspekcie indywidualnym i społecznym [...] osobą i osobowością aktualizującą się tak w sferze przyrodzonej, jak i nadprzyrodzonej”¹. W naturę człowieka wpisane jest bowiem pragnienie odkrycia

1. A. Rynio, *Integralne wychowanie osoby w nauczaniu Jana Pawła II*, w: D. Bis, L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 16.

obiektywnej prawdy zarówno o sobie, jak i o świecie. Poznanie to stanowi o poczuciu sensu jego życia, jak też decyduje o stosunku do świata, który go otacza².

Proces wychowawczy przebiega optymalnie, gdy są w nim uwzględnione nie tylko zewnętrzne, ale i wewnętrzne cechy człowieka, których środowiskiem rozwoju jest ludzka dusza³. Tak ujęta koncepcja wychowania oparta na realizmie poznawczym i bytowym wskazuje na nieustanną potrzebę procesu doskonalenia człowieka poprzez nabywanie kolejnych sprawności, rozwijanie intelektu, kontemplację oraz kształtowanie swoich uczuć⁴. Pociąga to za sobą konieczność podmiotowego traktowania wychowanka przez środowiska wychowawcze, nie wyłączając z tego nauczycieli i rodziców. Stąd też każda sytuacja wychowawcza winna mieć charakter dwupodmiotowy z tym, że każdy z jej uczestników bierze w niej czynny udział na innych zasadach. Celem zaś tak pojętego procesu wychowania jest budzenie wśród wychowanków świadomości, iż są oni rzeczywistymi sprawcami działań, co w efekcie ma prowadzić do budowania w nich poczucia niezależności i odpowiedzialności w kierowaniu własnym życiem. W wychowaniu więc nie chodzi jedynie o kształtowanie umiejętności przystosowania się wychowanka do okoliczności, ale o twórczą kreację i o rozwój rzeczywistości, w oparciu o posiadane i nabyte zdolności, talenty i umiejętności⁵.

Ukazane spojrzenie na wychowanka w procesie wychowawczym, zarówno w sensie ontologicznym, jak i podmiotowym, zakłada wszechstronny rozwój człowieka w sferach: ludzkiej, duchowej, intelektualnej i zawodowej. Podstawowym zadaniem w formacji ludzkiej jest kształtowanie postawy wolności. Zakłada ona z jednej strony umiejętność panowania nad sobą, dojrzałość uczuciową, jak i postawę odpowiedzialności. Z drugiej zaś przekłada się na budowanie relacji z innymi ludźmi w oparciu o postawę współpracy, bezinteresowności, pragnienie dobra dla drugiego człowieka, zdolność do poświęceń, a nade wszystko miłość. Wypracowanie wspomnianych cech stanowi bezpośrednią podstawę do kształtowania sfery du-

2. Por. tamże, s. 17.

3. Por. D. Bis, *Cywilizacja medialna i e-pokolenie wyzwaniem dla integralnego wychowania*, w: D. Bis, L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 41.

4. Por. M. Krasnodębski, *Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej*, w: L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014, s. 40.

5. Por. B. Jakimiuk, *Kształtowanie poczucia podmiotowości w procesie wychowania do pracy*, w: L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014, s. 68–69.

chowej, rozumianej jako osobista relacja człowieka z Bogiem. Jednocześnie formacja duchowa, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, oddziałuje na sferę ludzką, a także intelektualną i zawodową człowieka. Poprzez formację intelektualną należy rozumieć zdolność do krytycznego i samodzielnego myślenia, jak i zdobywanie wiedzy z dziedziny szeroko pojętej rzeczywistości kulturalnej. W ramach zaś formacji zawodowej człowiek przygotowuje się do podjęcia pracy⁶.

Żadna z wyżej wymienionych wartości i ideałów nie może stanowić wartości nadrzędnej, gdyż to pociągnęłoby za sobą zburzenie wizji wychowania integralnego⁷. Tylko poprzez integrację wszystkich wskazanych sfer może zostać zrealizowany podwójny cel wychowania, którym w sensie przyrodzonym jest dojrzały człowiek, a w nadprzyrodzonym dojrzały chrześcijanin⁸.

Wszechstronny rozwój człowieka wymaga ścisłej współpracy środowisk wychowawczych, do których tradycyjnie należy zaliczyć rodzinę, szkołę i Kościół. Jednak coraz częściej tracą one swoją siłę oddziaływania na rzecz grupy rówieśniczej, mass mediów i pop kultury. Sytuacja ta wymaga konsolidacji sił tradycyjnych ośrodków wychowawczych w celu kształtowania wśród wychowanków umiejętności korzystania z doświadczeń rówieśników, z przekazu medialnego, jak i świata pop kultury, z jednoczesną ochroną młodych przed negatywnym wpływem tych środowisk⁹.

II. Szkoła miejscem działań o charakterze wychowawczym

Przedstawione postulaty dotyczące wychowania integralnego znalazły swoje odzwierciedlenie w zapisach prawa oświatowego w ustawie z 14 gru-

6. Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie wg Edmunda Bojanowskiego*, w: M. L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości*, Lublin 2009, s. 22–25.

7. Por. A. Rynio, *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Lublin 2016, s. 109.

8. Por. M. Sztaba, *Zagadnienie duchowości i religijności w integralnym wychowaniu osoby*, w: L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014, s. 80.

9. Por. A. Podraza, *Podmiotowe, przedmiotowe i opcjonalne aspekty wychowania integralnego*, w: D. Bis, L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 176–177.

dnia 2016 roku. Twórcy reformy zdefiniowali bowiem wychowanie jako „wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, które powinno być wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży”¹⁰. Ponadto w preambule ustawy znalazł się zapis, iż proces nauczania i wychowania ma zostać oparty na uniwersalnych zasadach etyki respektując jednocześnie chrześcijański system wartości¹¹.

Swoje zadanie wychowawcze, w świetle zapisów omawianej ustawy, szkoła realizuje we współpracy z rodzicami i innymi podmiotami zaangażowanymi w kształcenie oraz wychowawczą i opiekuńczą działalność szkoły¹². Wśród wskazanych podmiotów, wspomagających szkołę szczególną rolę odgrywa Kościół, który swoją misję wychowawczą w szkole spełnia poprzez posługę katechetów i katechetek, zarówno kapłanów, osób zakonnych, jak i katechetów świeckich.

Działania wychowawcze Kościoła w ramach pracy szkoły realizowane są przede wszystkim w ramach lekcji religii. Szczególnym jednak wydarzeniem o charakterze ewangelizacyjno-wychowawczym są wielkopostne rekolekcje szkolne. Jak wynika z definicji, są one „nadzwyczajną formą głoszenia Dobrej Nowiny i prowadzenia działań wychowawczych, podjętą przede wszystkim wobec dzieci i młodzieży uczęszczającej w danej szkole na katechezę, w celu rozwoju ich dojrzałej religijności i osobowości”¹³. W takim ujęciu rekolekcje z jednej strony stanowią działanie o charakterze kościelnym, których celem jest wewnętrzna przemiana i pogłębienie życia duchowego. Stąd też winny one podejmować różne aspekty wiary, uczyć modlitwy i wprowadzać w liturgię, kształtować odpowiedzialność za Kościół i świat, przygotować do podejmowania decyzji w świetle Bożego prawa¹⁴. Z drugiej zaś strony rekolekcje są okazją do realizacji zadań zapisanych w szkolnym programie wychowawczo-profilaktycznym¹⁵.

10. Ustawa o prawie oświatowym z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz. U. 2017, poz. 59, art. 1, p. 3.

11. Por. tamże, preambuła.

12. Por. tamże, art. 44, p. 2.

13. J. Skotaczak, *Rekolekcje szkolne w planie wychowawczym szkoły jako dni duszpastersko-wychowawcze*, w: A. Bałoniak (red.), *Szkolne rekolekcje wielkopostne. Teoria i praktyka*, Poznań 1998, s. 60.

14. Por. W. Przyczyna, *Rekolekcje dla dzieci wczoraj i dziś*, w: Tenże (red.), *Rekolekcje szkolne*, Kraków 1996, s. 13.

15. Por. M. Balsamska, *Czas rekolekcji w pracy wychowawczej szkoły*, w: A. Bałoniak (red.), *Szkolne rekolekcje wielkopostne. Teoria i praktyka*, Poznań 1998, s. 85.

III. Modele organizacji rekolekcji szkolnych

W wyniku doświadczeń z organizacji i przeżywania przez dzieci i młodzież rekolekcji szkolnych zostały w Polsce wypracowane cztery modele rekolekcji: pełny, skrócony¹⁶, wieczorowy¹⁷ i wyjazdowe¹⁸ rekolekcje zamknięte¹⁹.

W kontekście omawianego zagadnienia wychowania integralnego na szczególną uwagę zasługuje tzw. pełny model rekolekcji szkolnych. W zamyśle jego twórców rekolekcje odbywają się zamiast zajęć szkolnych, a ich program obejmuje od czterech do pięciu godzin, czyli mniej więcej tyle, ile trwają lekcje. Codzienny program rekolekcyjny dzieli się na dwie podstawowe części. Pierwsza ma charakter liturgiczny i realizowana jest w miarę możliwości w kościele. Do stałych elementów tej części rekolekcji należą m.in. takie elementy, jak: Eucharystia, liturgia Słowa Bożego, adoracja, celebracje sakramentu pokuty i pojednania, konferencje, spotkania ze świadkami wiary. Druga część, często określana mianem pedagogicznej, jest prowadzona w szkole lub w salach parafialnych. Na tę część składają się m.in.: zajęcia warsztatowe, spotkania z interesującymi ludźmi, konkursy, inscenizacje, koncerty, pielgrzymki, filmy, koncerty, wyjścia do miejsc pamięci historycznej²⁰.

Ten model pozwala w pełni zrealizować zamyśl idei wprowadzenia do kalendarza wydarzeń szkolnych rekolekcji wielkopostnych, jako wydarzenia o charakterze ewangelizacyjnym i wychowawczym. W ten sposób poprzez różne formy pracy z uczniem dokonuje się jego integralna forma-

16. Model rekolekcji tzw. skrócony realizowany jest po skróconych zajęciach dydaktycznych. Wówczas katechizowani gromadzą się w kościele, gdzie uczestniczą we Mszy Świętej, lub innym nabożeństwie połączonym ze skierowaną do nich konferencją tematyczną. Po zakończeniu bloku rekolekcyjnego katechizowani udają się do domów. Uczniowie nie uczestniczą w rekolekcjach pozostają pod opieką nauczycieli w szkole.

17. Rekolekcje wieczorowe odbywają się po zakończonych zajęciach. W trzydniowym cyklu młodzież uczestniczy w nabożeństwie Słowa Bożego, celebracji drogi krzyżowej połączonej z celebracją sakramentem oraz w Eucharystii.

18. Rekolekcje zamknięte mają jednocześnie charakter wyjazdowy. Są one skierowane już nie do całej szkoły, a wybranych mniejszych grup spośród uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Taka forma rekolekcji jest często formą przygotowania do sakramentu bierzmowania, lub jest skierowana do maturzystów jako pomoc w dokonaniu wyboru drogi życiowej i rozeznanie swojego powołania życiowego.

19. Por. W. Turowski, *Rekolekcje szkolne ewangelizacją młodzieży*, „Studia Ełckie” 2(2013), s. 221.

20. Por. W. Janiga, *Rekolekcje szkolne jako wydarzenie duszpastersko-wychowawcze*, w: M. Zajac (red.), *Katecheza w szkole współczesnej*, Lublin 2010, s. 73–78.

cja, zarówno w wymiarze ludzkim, jak i duchowym. Treści przekazywane podczas rekolekcji poszerzają również wiedzę uczniów, a także rozwijają motywację do odkrycia swojego życiowego powołania, które to przekłada się również na późniejsze życie zawodowe.

Cel takiej formy działań ewangelizacyjno-wychowawczych zostanie zrealizowany, gdy zostaną spełnione dwa podstawowe warunki. Po pierwsze nastąpi taka synchronizacja pomiędzy zagadnieniami poruszonymi w obydwu blokach rekolekcyjnych, aby treści głoszone podczas spotkań w kościele były powiązane z działaniami wychowawczymi, lub odwrotnie. Po drugie, dla realizacji tak rozbudowanego projektu w ramach rekolekcji szkolnych zostanie zaangażowana szersza grupa osób niż tylko katecheci.

IV. Przygotowanie i realizacja programu rekolekcji szkolnych

W celu optymalnego wykorzystania czasu rekolekcji szkolnych, zarówno w wymiarze ewangelizacyjnym, jak i wychowawczym, wymagają one przygotowania. Można je opisać wyróżniając cztery etapy: przygotowanie dalsze, przygotowanie bliższe, czas rekolekcji oraz ewaluacja²¹.

W ramach zaproponowanego modelu okres przygotowania dalszego obejmuje okres od sierpnia do grudnia. W tym czasie winno odbyć się spotkanie katechetów uczących w szkole w celu zdiagnozowania problemów uczniów, omówienia wniosków z poprzednich rekolekcji i wyznaczenia celu rekolekcji. Następnie powinno mieć miejsce spotkanie z proboszczem połączone z przedstawieniem mu celów i strategii rekolekcji, a także podziałem obowiązków pomiędzy organizatorami. Ostatnim zadaniem na tym etapie jest przeprowadzenie warsztatów mających na celu przygotowanie planu rekolekcji i zaplanowanie kolejnych etapów przygotowania²².

Okres przygotowania bliższego rozpoczyna się w styczniu i trwa do czasu rozpoczęcia rekolekcji. W tym okresie zespół odpowiedzialny za ich prowadzenie ma obowiązek uzgodnić z dyrektorem termin rekolekcji oraz na posiedzeniu rady pedagogicznej zaprezentować ich wizję, cel, a także

21. Por. W. Janiga, *Nadzór i kontrola szkolnych rekolekcji wielkopostnych*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 1 (2005), s. 60–61.

22. Por. tamże, s. 60.

strategię ich realizacji. Wspomniane spotkania mają nie tylko charakter informacyjny, ale są również okazją do uszczegółowienia i doprecyzowania planu rekolekcji. Bezpośrednie przygotowania związane są także z akcją informacyjną, jak i przygotowaniem potrzebnych materiałów²³.

W trakcie rekolekcji zespół, który je przygotował, jest odpowiedzialny za weryfikację obecności uczniów na poszczególnych punktach programu. Towarzyszy on ekipie ewangelizacyjnej, stanowi także rodzaj łącznika pomiędzy prowadzącymi rekolekcje, a gronem pedagogicznym i dyrekcją szkoły²⁴.

Na etapie ewaluacji zespół organizujący rekolekcje winien dokonać zebrania opinii nauczycieli i uczniów, podsumować całość i przedstawić wnioski dyrektorowi szkoły, proboszczowi oraz gronu pedagogicznemu²⁵.

Przedstawiony modelowy plan programowania rekolekcji szkolnych stanowi przestrzeń dla realizacji założeń wychowania o charakterze integralnym. Zarówno ankiety, jak i ewaluacja stanowią okazję, aby poznać uczniów i zdiagnozować ich potrzeby wychowawcze. Długoterminowe prace nad opracowaniem celów rekolekcji i strategii ich osiągnięcia winny stanowić gwarancję kompleksowego podejścia do przekazywanych młodym treści, a także ich synchronizacji w ramach rekolekcyjnego programu. W końcu zaś proponowane działania dają możliwość szerokiego zaangażowania uczniów szkoły w przygotowanie oraz realizację programu rekolekcji, a w ten sposób pośredniego wzięcia odpowiedzialności za rekolekcje.

Dobre przygotowanie i przeprowadzenie rekolekcji szkolnych wymaga współpracy środowisk odpowiedzialnych za proces katechetyczno-wychowawczy. Katecheta lub zespół katechetyczny winien pełnić przede wszystkim funkcję inspiratora i koordynatora owych działań. Choć zapisy prawne wskazują na katechetów jako odpowiedzialnych za opiekę nad uczniami w czasie rekolekcji, to jednak zaangażowanie innych podmiotów tworzących środowisko szkolne winno być proporcjonalne do działań wychowawczych realizowanych w ramach rekolekcji. Współpraca ta okaże się na pewno owocna, jeżeli odejdzie się od ograniczenia roli nauczyciela jedynie do opieki nad uczniami, a także ukaże się im czas rekolekcji jako szansę do zaangażowania swoich wychowawczych i organizacyjnych talentów. Udział i zaangażowanie rodziców w rekolekcje jest konsekwencją ich deklaracji, że dziecko może uczestniczyć w zajęciach katechetycznych. Rekolekcje są w końcu okazją do zaangażowania na rzecz wychowania dzieci i młodzieży

23. Por. tamże, s. 60–61.

24. Por. tamże, s. 61.

25. Por. tamże.

takich podmiotów, jak samorząd, organizacje młodzieżowe lub grupy artystyczne wraz z opiekunami²⁶.

Ukazana wizja współpracy różnych podmiotów w celu przeprowadzenia szkolnych rekolekcji wielkopostnych stanowi realizację kolejnego postulatu wychowania integralnego. Jednocześnie wspólne zespołowe działania w ramach przygotowania rekolekcji szkolnych mogą stać się okazją do zainicjowania stałej współpracy na rzecz formacji i wychowania młodzieży.

■ Zakończenie

Nie można stwierdzić jednoznacznie, że szkoła nie prowadzi działań w dziedzinie formacji ludzkiej i duchowej. Niemniej jednak są one często ograniczane poprzez przeakcentowania działań mających kształcić uczniów w wymiarze intelektualnym i zawodowym. Rekolekcje wielkopostne wpisane w plan wychowawczo-profilaktyczny stanowią okazję do wprowadzenia równowagi w szkolnym procesie wychowania dzieci i młodzieży. Jako działania o charakterze ewangelizacyjno-wychowawczym są one okazją, nie tylko dla uczniów, ale również dla nauczycieli, do refleksji nad swoim życiem, jak i nad procesem wychowania. Realizacja założeń tzw. pełnego modelu rekolekcji jest okazją do odnowienia lub zainicjowania wspólnych działań podstawowych środowisk wychowawczych w celu formacji dzieci i młodzieży. Postulowany model szkolnych rekolekcji wpisuje się w dyskusję na temat współczesnego wychowania dzieci i młodzieży. Stanowi bowiem ilustrację tezy, iż proces kształcenia intelektualnego nie może być pozbawiony kształtowania wychowanków ku autentycznym wartościom.

Bibliografia:

- Balsamska M., *Czas rekolekcji w pracy wychowawczej szkoły*, w: A. Bałoniak (red.), *Szkolne rekolekcje wielkopostne. Teoria i praktyka*, Poznań 1998, s. 84–86.
- Bis D., *Cywilizacja medialna i e-pokolenie wyzwaniem dla integralnego wychowania*, w: D. Bis, L. Opiela (red.) *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 37–64.

26. Por. W. Janiga, M. Grendus, *Rekolekcje szkolne – doświadczenie pastoralne*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 1 (2005), s. 37–38.

- Grocholewski Z., *Integralne wychowanie wg Edmunda Bojanowskiego*, w: M. L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości*, Lublin 2009, s. 17–37.
- Jakimiuk B., *Kształtowania poczucia podmiotowości w procesie wychowania do pracy*, w: L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014, s. 65–87.
- Janiga W., *Nadzór i kontrola szkolnych rekolekcji wielkopostnych*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 1 (2005), s. 53–62.
- Janiga W., *Rekolekcje szkolne jako wydarzenie duszpastersko-wychowawcze*, w: M. Zając (red.), *Katecheza w szkole współczesnej*, Lublin 2010, s. 65–90.
- W. Janiga, M. Grendus, *Rekolekcje szkolne – doświadczenie pastoralne*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 1 (2005), s. 35–43.
- Krasnodębski M., *Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej*, w: L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014, s. 21–44.
- Podraza A., *Podmiotowe, przedmiotowe i opcjonalne aspekty wychowania integralnego*, w: D. Bis, L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 173–189.
- Przyczyna W., *Rekolekcje dla dzieci wczoraj i dziś*, w: W. Przyczyna, (red.), *Rekolekcje szkolne*, Kraków 1996, s. 7–30.
- Rynio A., *Integralne wychowanie osoby w nauczaniu Jana Pawła II*, w: D. Bis, L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 13–36.
- Rynio A., *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Lublin 2016, s. 95–120.
- Skotaczak J., *Rekolekcje szkolne w planie wychowawczym szkoły jako dni duszpastersko-wychowawcze*, w: A. Bałoniak (red.), *Szkolne rekolekcje wielkopostne. Teoria i praktyka*, Poznań 1998, s. 59–70.
- Sztaba M., *Zagadnienie duchowości i religijności w integralnym wychowaniu osoby*, w: L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014, s. 61–86.
- Turowski W., *Rekolekcje szkolne ewangelizacją młodzieży*, „Studia Elckie” 2(2013), s. 219–233.
- Ustawa o prawie oświatowym z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz. U. 2017, poz. 59.

Integralny charakter wychowania w Katolickim Stowarzyszeniu Młodzieży

Ks. mgr lic. Krzysztof Bieńczak – kapłan archidiecezji przemyskiej, doktorant na Wydziale Teologii KUL, specjalizacji katechetyka. E-mail: krzysztof_bieniczak@wp.pl.

The integral nature of education in the Catholic Youth Association

■ Streszczenie

Wśród tradycyjnych środowisk wychowawczych wyróżnia się wspólnotę Kościoła Katolickiego. Swoją misję formacji realizuje m.in. poprzez działalność ruchów i stowarzyszeń. Małe grupy odgrywają istotną rolę w procesie dojrzewania młodych ludzi i kształtowania ich osobowości. Jednym z nich jest Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży działające w naszej ojczyźnie. W treści artykułu zostanie scharakteryzowany model formacji wspomnianego stowarzyszenia w korelacji z postulatami wychowania integralnego.

Słowa kluczowe: wychowanie integralne, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży, młodzież, formacja.

■ Abstract

One of the traditional educational circles is the community of Catholic Church. Her mission of formation is realized through the activities of movements and associations. Small groups take an important role in the process of maturing young people and shaping their personality. One of them is the Catholic Youth Association, operating in our homeland. In the article, the model of formation of this association will be characterized in correlation with the demands of the integral education.

Keywords: integral education, Catholic Youth Association, youth, formation

■ Wprowadzenie

Jednym z najważniejszych zadań i obowiązków, jakie stają przed każdym pokoleniem, jest rzetelna i uczciwa troska o wychowanie, wykształcenie

i doprowadzenie do dojrzałości młodej generacji. Fundamentalną powinność stanowi zatem stworzenie dzieciom i młodzieży środowiska, w którym mogłyby swobodnie i bez przeszkód wszechstronnie się rozwijać, budować relacje rówieśnicze, poznawać otaczający ich świat, kształtując właściwy system i hierarchię wartości¹. Tak rozumiana troska o młode pokolenie winna wypełniać serca i umysły ludzi odpowiedzialnych za kształt wychowania, skutkując mądrym wyborem metod i środków wychowawczych. Trudno mówić o wychowaniu i formacji młodego człowieka bez działania planowego, zorganizowanego, długofalowego i obejmującego „niemal całą jego sferę duchowo-cieleśną”², w którym to działaniu mógłby on wzrastać kierując się stałymi, jasno określonymi zasadami.

Kościół katolicki, strzegący godności człowieka i jego nieredukowalnego prawa do życia i rozwoju (DWCH 1; KPK kan. 975), stanowi przestrzeń wzrastania i formacji każdego człowieka. W tak rozumianą troskę o integralne wychowanie dzieci i młodzieży wpisuje się ze swoimi założeniami i legitymizującymi je działaniami Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży (KSM). Stąd też celem niniejszego artykułu będzie ukazanie integralnego charakteru wychowania w tym Stowarzyszeniu. W toku rozważań zostanie przedstawiona natura i struktury członkowskie KSM, hasła kolejnych stopni formacji i spotkań formacyjnych. Następnie omówione zostaną założenia formacyjne na podstawie zadań statutowych Stowarzyszenia i w świetle stanowiących streszczenie formacji tzw. „10 zasad KSM-owicza”³.

1. Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: L. Opiela BDNP, A. Smagacz OCD, S. Wilk SBD (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009, s. 23.

2. M. Krasnodębski, *Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej*, w: M. L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014, s. 39.

3. 10 zasad KSM-owicza: 1. Kochaj Boga, szerz Królestwo Chrystusowe w swojej duszy, w swej rodzinie i swym środowisku. 2. Służ czynnie Kościołowi i Ojczyźnie. 3. Kształć swój umysł, swą wolę, swe serce. 4. Szanuj swą godność. Bądź prawy i czysty. 5. Pracuj chętnie, cudzą pracę szanuj, dąż do sprawiedliwości społecznej. 6. Szerz chrześcijańską kulturę życia. Bądź uprzejmy, koleżeński, pomagaj chętnie bliźnim. 7. Obowiązki spełniaj chętnie, bądź karny i posłuszny. 8. Dbaj o zdrowie i sprawność fizyczną, uprawiaj ćwiczenia fizyczne, nie używaj napojów alkoholowych. 9. Bądź gospodarny, oszczędny, cudze dobro szanuj. 10. Bądź stały w przekonaniach i wytrwały w działaniu, pogodę ducha nieś w swe otoczenie. Zob. A. Sołtyś i in. (red.), *Podręcznik. Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży*, Kraków 2007, s. 95–99. Dalej cytowany jako Podr. KSM.

I. Struktura i istota Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży

Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży jest dziedzicem i spadkobiercą przedwojennych Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży Męskiej (KSMM) i Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży Żeńskiej (KSMŻ), nawiązuje także do tradycji Stowarzyszenia Młodzieży Polskiej (SMP), erygowanego już w 1919 roku. KSM był częścią składową Akcji Katolickiej, stanowiąc jej „dwie młodzieżowe kolumny”⁴.

Działalność funkcjonujących przed II wojną światową KSMM i KSMŻ była prowadzona pod hasłem „Budujmy Polskę Chrystusową” i opierała się na czterech filarach, czyli działalności religijnej, kulturalno-oświatowej, charytatywnej oraz społeczno-patriotycznej. Po II wojnie światowej funkcjonowanie omawianych stowarzyszeń było sukcesywnie ograniczane, aż do całkowitej delegalizacji 7 lutego 1953 roku⁵.

Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży zostało przywrócone przez Konferencję Episkopatu Polski dekretem z 10 października 1990 roku. Jest ono organizacją ogólnopolską posiadającą osobowość prawną kościelną, której statut został zatwierdzony 30 kwietnia 1993 roku. Nowelizacji statutu dokonano 12 marca 1998 roku. Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży posiada także osobowość prawną cywilną rozporządzeniem Ministra – Szefa Urzędu Rady Ministrów z dnia 30 czerwca 1993 roku⁶. Stowarzyszenie to pozostaje pod zwierzchnim kierownictwem Konferencji Episkopatu Polski, której zadaniem jest czuwanie nad jego formacją i działalnością.

KSM jest środowiskiem zrzeszania i kształtowania młodych ludzi, aby poprzez cnotę, naukę i pracę mogli ofiarnie i autentycznie służyć Bogu i Ojczyźnie⁷. Stowarzyszenie to jest otwarte na każdego młodego człowieka. Jedynym warunkiem przynależności do KSM jest fakt przyjętego sakramentu chrztu⁸. Formacja w ramach Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży otwiera możliwość zaangażowania również w innych ruchach i grupach eklezjalnych.

4. Por. Podr. KSM, s. 23

5. Por. Podr. KSM, s. 25.

6. Por. tamże, s. 28.

7. Por. tamże s. 118.

8. Por. *Statut Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży*, Kraków 1998, rozdz. III § 16. Dalej cytowany jako St. KSM.

Zgodnie ze Statutem Stowarzyszenia członkiem zwyczajnym może być każdy, kto ukończył 18. rok życia, a nie osiągnął jeszcze 30., kto był członkiem juniorem lub odbył półroczny staż kandydacki i pragnie spełniać postanowienia statutu⁹. Członkiem juniorem może być każdy, od 16. roku życia, z odbytym co najmniej półrocznym stażem kandydackim i pragnący realizować cele i zadania Stowarzyszenia¹⁰. Natomiast kandydatem może być każdy młody człowiek, który ukończył 14. rok życia i pragnie pełnić cele statutu¹¹.

II. Założenia formacyjne w Katolickim Stowarzyszeniu Młodzieży

Z inicjatywy Prezydium Krajowej Rady¹² KSM powstał zespół, którego celem było stworzenie programu formacyjnego. Podręcznik zawiera siedmioletni program formacyjny¹³, który przewiduje 30–35 spotkań w ramach zastępów w parafii. Każdy rok formacji posiada przewodnie hasło rozpatrywane w pięciu aspektach: biblijnym, teologicznym, moralnym, liturgicznym i organizacyjnym, co pozwala określić program formacyjny w następujący sposób:

- dwa lata formacji przewidziane są dla kandydata: „Spotkanie z Chrystusem” i „Spotkanie z Kościołem”;
- dwa lata formacji dla członka juniora: „Ja – człowiek” i „Ja i ty”;
- trzy lata formacji członka zwyczajnego: „Ja i my – rodzina”, „Ja i my – ojczyzna”, „Ja i my – świat”¹⁴.

Młodzież zrzeszona w KSM swoją formację realizuje przede wszystkim w wymiarze parafialnym w ramach cotygodniowych spotkań formacyjnych. Członkowie stowarzyszenia tworzą w obrębie swego oddziału mniej-

9. Por. tamże. rozdz. III § 17.

10. Por. tamże. rozdz. III § 18.

11. Por. tamże. rozdz. III § 19.

12. Prezydium Rady stanowią: przewodniczący oraz dwóch jego zastępców, sekretarz i skarbnik, których Krajowa Rada Stowarzyszenia, w skład której wchodzi prezesi Zarządów Diecezjalnych i po jednym delegacie Stowarzyszeń diecezjalnych, wybiera ze swego grona na okres dwóch lat. Do Prezydium Rady należy także asystent generalny, mianowany przez Konferencję Episkopatu Polski. Por. St. KSM, rozdz. I §9–10; rozdz. IV §28–30.

13. Zob. Podr. KSM, s. 126.

14. K. Bieńczyk. *Katechetyczne znaczenie cyklu siedmioletniej formacji Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży*, w: M. Zając (red.), *Katecheza w parafii*. Lublin 2016, s. 274.

sze grupy, liczące od 3 do 9 osób, zwane zastępami¹⁵. Z ramienia władzy kościelnej opiekę duchową nad stowarzyszeniem sprawuje Ksiądz Asystent. Jego zadaniem jest czuwanie nad duchową formacją członków i doktrynalną prawowiernością w sprawach wiary i obyczajów, a także nad zgodnością działalności ze statutem¹⁶. W realizacji tego obowiązku pomocą Asystentowi służy Kierownictwo Oddziału¹⁷. Czas spotkań jest fundamentalnym czasem pogłębiania wiedzy i wiary, nauki modlitwy, a także kształtowania katolickich postaw moralnych. Metodą prowadzenia spotkań jest ewangeliczna rewizja życia: widzieć – ocenić – działać, stosowana jeszcze przed II wojną światową przez Akcję Katolicką¹⁸.

III. Integralne wychowanie w Katolickim Stowarzyszeniu Młodzieży

Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży nawiązując do modelu formacji, wypracowanego przez przedwojenny KSMM i KSMŻ, realizuje proces wychowania członków w czterech wymiarach formacji: religijnej, patriotyczno-społecznej, charytatywnej, kulturalno-rozrywkowej i sportowej¹⁹. Szczegółowe wskazania dotyczące kształtu wychowania znajdują swe odzwierciedlenie w zapisach statutowych oraz w spopularyzowanej formie w tzw. „10 Zasadach KSM-owicza”. Przywołane płaszczyzny formacji odpowiadają na postulaty integralnego wychowania dzieci i młodzieży.

Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży „oferuje konkretną propozycję wychowawczą opartą na całościowej wizji człowieka, widzianego jako szczególna, samoistna wartość i jako podmiot związany z osobową transcendencją”²⁰. Zasadniczym celem działalności Stowarzyszenia jest wy-

15. Por. St. KSM, rozdz. IV § 44.

16. Por. tamże, rozdz. I §10.

17. Podstawowymi składowymi Stowarzyszenia są Oddziały parafialne oraz równorzędne i współpracujące z nimi Koła Środowiskowe na terenie parafii (np. Koła Szkolne), które powołuje Stowarzyszenie diecezjalne za zgodą księdza proboszcza lub księdza biskupa. Najwyższą władzą w Oddziale jest Walne Zebranie Członków, odbywające się raz w roku, które na okres 2 lat wybiera Kierownictwo Oddziału. Por. St. KSM, rozdz. I § 7; rozdz. IV §39–41.

18. Por. Podr. KSM, s. 128.

19. Por. tamże, s. 62.

20. A. Rynio, *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina. Przedszkole. Kościół*, Lublin 2016, s. 105.

chowywanie dojrzałych chrześcijan oraz aktywne ich uczestnictwo we wspólnocie i misji Kościoła oraz szerzenie i upowszechnianie katolickich wartości i zasad we wszystkich dziedzinach życia. Mowa tu o „ukształtowaniu przez wiarę człowieka odpowiedzialnego za siebie, za wspólnotę, za Kościół”²¹. Stąd też pierwszą i najważniejszą płaszczyzną formacji w KSM jest wychowanie religijne. Jest ono „zespołem nieustannie podejmowanych czynności, które powodują pogłębianie się więzi łączących człowieka z Bogiem i Boga z człowiekiem”²². Polega ono przede wszystkim na rozwijaniu i ubogaceniu wiary, szerzeniu prawd wiary oraz zasad moralnych. Członkowie KSM-u rozwijają swoje praktyki religijne, zarówno w wymiarze osobistym, jak i wspólnotowym, gdyż życie sakramentalne należy wiązać ze wspólnotą, w której toczyć się będzie życie religijne osoby²³. Stowarzyszenie również kładzie nacisk na działalność o charakterze ewangelizacyjnym²⁴. Formacja religijna obejmuje także poznawanie i realizację założeń nauki społecznej Kościoła, której podstawowym postulatem jest aktywne angażowanie się młodzieży w życie Kościoła, urzeczywistniając tym samym formację głęboko wszczepioną w doświadczenie życia apostołskiego²⁵.

Tak szeroki obszar wychowania został syntetycznie zamknięty w pierwszej i drugiej Zasadzie KSM-owicza: „Kochaj Boga, szerz Królestwo Chrystusowe w swojej duszy, w swej rodzinie i swym środowisku” oraz „Służ czynnie Kościołowi i ojczyźnie”. Elementy formacji religijnej zostały również zawarte w kolejnych dwóch zasadach dekalogu KSM-owicza: „Kształć swój umysł, swą wolę, swe serce” i „Szczuj swą godność, bądź prawy i czysty”. W świetle tych zasad członkowie Stowarzyszenia zobowiązani są do permanentnego podwyższania poziomu swojej wiedzy religijnej i kierowania się zasadami moralności chrześcijańskiej w podejmowanych życiowych wyborach, a co za tym idzie, do odkrywania doświadczenia rzeczywistości wiary, a następnie poznania samego siebie, prawdy, dobra i piękna²⁶.

21. H. Wrońska, *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne. Studium pastoralno-katechetyczne*, Lublin 2007, s. 250.

22. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 37.

23. Por. P. Mąkosza, *Katecheza parafialna dzieci – prawda czy fałsz, sukces czy porażka?*, w: M. Zając (red.), *Katecheza w parafii*, Lublin 2016, s. 130.

24. Por. Podr. KSM, s. 63.

25. P. Mąkosza, *Katecheza młodzieży gimnazjalnej w Polsce. Stan aktualny i perspektywy rozwoju*, Lublin 2009, s. 38.

26. Por. J. Siewiora, *Wychowanie religijne w posłudze homiletycznej*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina. Przedszkole. Kościół*, Lublin 2016, s. 122.

Z wychowaniem religijnym ściśle została połączona formacja patriotyczno-społeczna. Opiera się ona przede wszystkim na kształtowaniu miłości do Ojczyzny, Narodu i Państwa. Miłość ta wyraża się w trosce o rozwój wiedzy ogólnej, specjalistycznej oraz o zdobycie odpowiednich kwalifikacji zawodowych. Ponadto obejmuje poznawanie i popularyzowanie, a przede wszystkim postawę szacunku wobec dorobku kultury narodowej²⁷, a także czynne kultywowanie tradycji i zwyczajów. Kultura narodowa tworzy człowieka, doskonali go, pozwala mu bardziej stawać się człowiekiem, kształtuje go w sferze „być”²⁸.

Celem formacji społecznej jest także zaangażowanie młodzieży w życie rodzinne i przygotowanie do życia we wspólnocie małżeńskiej. Ważnym postulatem omawianego wymiaru wychowania jest także zwrócenie uwagi młodego pokolenia na konieczność angażowania się w życie społeczne poprzez podejmowanie funkcji publicznych. Dodatkowo młodzież wprowadzana w życie gospodarcze, wychowywana jest do uczciwej pracy, odpowiedzialności i sumiennosci. Proces wychowania patriotyczno-społecznego zmierza do integralnego rozwoju człowieka, przekazywania systemu wartości, norm, wzorów postępowania, obowiązujących we współżyciu z innymi ludźmi oraz do nabywania umiejętności niezbędnych dorosłej osobie²⁹. Odzwierciedlenie powyższych założeń odnaleźć można w piątej, siódmej, dziewiątej i dziesiątej zasadzie KSM-owicza: „Pracuj chętnie, cudzą pracę szanuj, dąż do sprawiedliwości społecznej”; „Bądź gospodarny, oszczędny, cudze dobro szanuj”; „Obowiązki spełniaj sumiennie, bądź karny i posłuszny”; „Bądź stały w przekonaniach, wytrwały w działaniu, pogodę ducha nieś w swe otoczenie”.

Z wyżej przytoczonych zasad wynikają także postulaty dotyczące kolejnego obszaru formacji, jakim jest działalność charytatywna. Członkowie stowarzyszenia, zgodnie z założeniami statutowymi, uwrażliwiani są na potrzeby drugiego człowieka. „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co

27. Por. J. Salij, *Patriotyzm dzisiaj*, w: W. Janiga (red.), *Wychowanie do patriotyzmu*, Przemysł – Rzeszów 2006, s. 336.

28. Por. H. Skorowski, *O potrzebie edukacji patriotycznej*, w: W. Janiga (red.), *Wychowanie do patriotyzmu*, Przemysł – Rzeszów 2006, s. 355.

29. Por. M. L. Opiela, *Wychowanie integralne w rozwoju i w życiu człowieka w koncepcji bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: D. Bis, M. L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 152.

„posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem”³⁰. Młodzież wychowywana do uczciwości społecznej jest gotowa do niesienia pomocy młodzieży bezrobotnej. Ponadto KSM jest otwarty na kontakty ze światem, z organizacjami młodzieżowymi, które prowadzą zgodne z doktryną Kościoła dzieła miłosierdzia. Na szczególną uwagę w procesie wychowania integralnego do wartości moralnych zasługują takie wartości, jak: miłość bliźniego, uczciwość, godność, prawda, altruizm, tolerancja³¹, dlatego to właśnie w ramach formacji członkowie KSM starają się dotrzeć do osób starszych, zmarginalizowanych, samotnych, zaniedbanych moralnie, chorych czy niepełnosprawnych³². W duchu solidarności członkowie stowarzyszenia zobowiązani są do udzielenia sobie wzajemnej pomocy w trudnych sytuacjach losowych. Doświadczenie jedności wspólnoty osób, wzajemnej wymiany darów i wsparcia w rozwoju³³ znajduje swe streszczenie w szóstej zasadzie KSM-owicza: „Szerz chrześcijańską kulturę życia. Bądź uprzejmy, koleżeński, pomagaj chętnie bliźnim”.

Ostatnim obszarem omawianej formacji Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży jest działalność kulturalno-rozrywkowa i sportowa. Posiada ona „niezwykle doniosłe cele: doskonalenie siebie, poszerzanie horyzontów myślenia, uczenie się kultury bycia”³⁴. Członkowie stowarzyszenia wezwani są do twórczego przeżywania czasu wolnego, jak i organizowania aktywnych form wypoczynku dla dzieci i młodzieży. Ilustruje to treść ósmej zasady KSM-owicza: „Dbaj o zdrowie i sprawność fizyczną, uprawiaj ćwiczenia fizyczne, nie używaj napojów alkoholowych”.

W Statucie Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży zostały wskazane nie tylko obszary formacji, ale także środki oraz sposoby działania właściwe do osiągnięcia założonych celów wychowania. Zasadniczymi środkami określa się najpierw te służące wychowaniu religijnemu, czyli Słowo Boże, nauka Kościoła, życie sakramentalne i kult eucharystyczny, nabożeństwa, dni skupienia, rekolekcje, pielgrzymki czy konferencje ascetyczne. Ponadto

30. Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO* 2. VI. 1980, w: M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula (red.), *Jan Paweł II. Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Lublin, RW KUL 1988, s. 54.

31. M. Łobacz, *Wychowanie integralne szansą na osobowe przeżywanie ubóstwa doświadczanego w byciu i egzystencji człowieka*, w: D. Bis, M. L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 96.

32. Por. Podr. KSM, s. 64.

33. Por. M. Opiela, *Zgromadzenia zakonne w służbie rodzinie i wychowaniu*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina. Przedszkole. Kościół*, Lublin 2016, s. 143.

34. Por. Podr. KSM, s. 65.

w realizacji wychowania na płaszczyznach patriotyczno-społecznej, charytatywnej i kulturalno-rozrywkowej i sportowej przewidziano m.in.: spotkania, zjazdy, sympozja, prelekcje, kursy, szkolenia, dyskusje, wieczornice, akademie, zloty, rozgrywki czy zawody sportowe.

■ Zakończenie

Zadaniem Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży jest pomoc młodemu pokoleniu, które jest „nadzieją Kościoła” (DWCH 2), we „wszechstronnym rozwoju, a zwłaszcza w stworzeniu atmosfery mobilizującej do pracy nad sobą i do kształtowania osobowości katolika i Polaka”³⁵. Punktem wyjścia w formacji są działania o charakterze ewangelizacyjnym i katechetycznym, które pogłębiają podstawowe prawdy wiary i wprowadzają w rzeczywistość KSM. Na dalszym etapie wychowanie w Stowarzyszeniu obejmuje kwestie poznania samego siebie, jest próbą odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne dojrzewającej młodzieży oraz omawia zagadnienia relacji międzyosobowych. Wspomniane działania mają na celu wprowadzenie młodzieży w dorosłość, a co się z tym wiąże przygotować do założenia rodziny, do służby ojczyźnie i podejmowania funkcji społecznych³⁶. Tym samym opisaną formację w Katolickim Stowarzyszeniu Młodzieży można określić mianem wychowania integralnego.

Bibliografia

- Bieńczyk K., *Katechetyczne znaczenie cyklu siedmioletniej formacji Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży*, w: M. Zajac (red.), *Katecheza w parafii*, Lublin 2016, s. 271–286.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Grocholewski Z., *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: L. Opiela BDNP, A. Smagacz OCD, S. Wilk SBD (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009, s. 17–37.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO 2. VI. 1980*, w: M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula (red.), *Jan Paweł II. Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Lublin 1988, s. 51–68.

35. Por. St. KSM, rozdz. II § 14.

36. Por. Podr. KSM, s. 126–127.

- Kodeks Prawa Kanonicznego, Pallottinum 1984.
- Krasnodębski M., *Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej*, w: M. L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin 2014, s. 21–44.
- Łobacz M., *Wychowanie integralne szansą na osobowe przeżywanie ubóstwa doświadczanego w bycie i egzystencji człowieka*, w: D. Bis, M. L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 89–108.
- Mąkosa P., *Katecheza młodzieży gimnazjalnej w Polsce. Stan aktualny i perspektywy rozwoju*, Lublin 2009.
- Mąkosa P., *Katecheza parafialna dzieci – prawda czy fałsz, sukces czy porażka?*, w: M. Zajac (red.), *Katecheza w parafii*, Lublin 2016, s. 127–140.
- Opiela M. L., *Wychowanie integralne w rozwoju i w życiu człowieka w koncepcji bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: D. Bis, M. L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 152.
- Opiela M., *Zgromadzenia zakonne w służbie rodzinie i wychowaniu*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina. Przedszkole. Kościół*, Lublin 2016, s. 141–160.
- Rynio A., *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina. Przedszkole. Kościół*, Lublin 2016, s. 95–120.
- Salij J., *Patriotyzm dzisiaj*, w: W. Janiga (red.), *Wychowanie do patriotyzmu*, Przemyśl – Rzeszów 2006, s. 327–340.
- Siewora J., *Wychowanie religijne w posłudze homiletycznej*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina. Przedszkole. Kościół*, Lublin 2016, s. 121–134.
- Skorowski H., *O potrzebie edukacji patriotycznej*, w: W. Janiga (red.), *Wychowanie do patriotyzmu*, Przemyśl – Rzeszów 2006, s. 341–364.
- Sołtysik A. i in. (red.), *Podręcznik. Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży*, Kraków 2007.
- Sobór Watykański II, *Gravissimum educationis. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Rzym 28.X.1965.
- Statut Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży*, Kraków 1998.
- Wrońska H., *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne. Studium pastoralno-katechetyczne*, Lublin 2007.

Wychowanie integralne w jezuickich bursach muzycznych w Polsce od XVI do XVIII wieku

Ks. mgr lic. Michał Jędrzejski
– doktorant katechetyki w Instytucie Teologii Pastoralnej i Katechetyki oraz student muzykologii w Instytucie Muzykologii KUL;
E-mail: mjdrzejski@gmail.com.

The integral education in Jesuit musical dormitories in Poland from XVI to XVIII century

■ Streszczenie

Artykuł jest próbą opisanego procesu wychowania integralnego w jezuickich bursach muzycznych w Polsce od XVI do XVIII wieku. Ich działalność wpisana była w misję oświatową Towarzystwa Jezusowego dla kształcenia społeczeństwa w duchu humanizmu chrześcijańskiego. Założeniem programu wychowawczego jezuitów było staranie o całościowy rozwój człowieka w sferach: duchowej, moralnej, intelektualnej, społecznej i kulturowej. Dla przedstawienia zagadnienia struktura tekstu została podzielona na cztery części. Pierwsza zawiera założenia koncepcji wychowania integralnego, druga stanowi rys historyczny jezuickich burs muzycznych w Polsce, trzecia jest opisem realizowanego tam wychowania integralnego, czwarta jest przedstawieniem jego skuteczności.

Słowa kluczowe: wychowanie integralne, jezuici, bursy muzyczne, Polska, XVI-XVIII w.

■ Abstract

The article is an attempt of a description of the integral education in Jesuit musical dormitories in Poland from XVI to XVIII century. Their activity was included in the educational mission of the Society of Jesus to form the community in the spirit of Christian humanism. The assumption of this program was to seek the integral human development in the spiritual, moral, intellectual, social and cultural areas. The structure of the text is divided into four parts. The first one contains the assumptions of the conception of the integral education, the second one constitutes a historical sketch of Jesuit musical dormitories in Poland, the third one is a description of there-realized integral education, the fourth one is a presentation of its effectivity.

Key words: integral education, Jesuits, musical dormitories, Poland, XVI-XVIII c.

■ Wstęp

Zadaniem szkoły jest nie tylko przekaz wiedzy, ale również troska o wycho-
wanie religijno-moralne podopiecznych. Takie przesłanie zawiera jedna
z wytycznych, jakie św. Ignacy z Loyoli pozostawił w odniesieniu do jezu-
ickich placówek oświatowych. Program opracowany przez jego następców
realizowany był również w tytułowych bursach muzycznych, począwszy od
schyłku wieku XVI. Kontekstem ich powstawania, zarówno w Polsce, jak
i całej Europie, była reformacja, na którą członkowie Towarzystwa Jezuso-
wego odpowiadali między innymi troską o wykształcenie generacji mło-
dych katolików¹.

Program ten swoją treścią odpowiada koncepcji wychowania inte-
gralnego, to znaczy całościowego, wynikającej z ponadczasowej prawdy
o tożsamości człowieka jako bytu cielesno-duchowego i o jego powoła-
niu. Specyfikę owego wychowania, Sobór Watykański II zawarł w *Dekla-
racji o wychowaniu chrześcijańskim. Gravissimum educationis* z dnia 28.
października 1965 r., stwierdzając: „Prawdziwe [...] wychowanie dąży do
kształtowania osoby ludzkiej, mając na uwadze jej cel ostateczny i jedno-
cześnie dobro społeczeństw, których członkiem jest człowiek i w których
obowiązku będzie on uczestniczył, gdy dorośnie” (DWCH 1).

I. Założenia koncepcji wychowania integralnego

Jak wynika z refleksji filozoficzno-pedagogicznej św. Jana Pawła II, pod-
stawy wychowania integralnego należy szukać w wewnętrznej prawdzie
o człowieku. Potrzeba wpięć zrozumienia ludzkiej natury, doświadcze-
nia, świadomości, wolności, emotywności, odniesienia do wartości, kul-
tury, religii, wspólnoty, społeczeństwa, w którym osoba egzystuje. Czło-
wiek, jako byt stworzony przez Boga, jest obdarzony władzami duchowymi
rozumu i wolnej woli oraz zależnymi od materii, władzami zmysłowymi.
Posiada on zdolność przekraczania świata przyrody i budowania świata

1. Por. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne w Polsce i na Litwie w XVII i XVIII w.*, cz. 1, *Geneza, organizacja i działalność jezuickich burs muzycznych*, Kraków 2002, s. 129.

kultury, czym wyróżnia się spośród innych bytów stworzonych. Potrafi nie tylko poznawać rzeczywistość, ale również hierarchizować wartości i rezygnować z niektórych na rzecz tych, stojących wyżej. Ponadto jest trwałym podmiotem świadomego życia psychicznego oraz nośnikiem niezbywalnej, przysługującej w równym stopniu każdemu człowiekowi, godności. Choć jest bytem przygodnym, obdarzony został najwyższym spośród stworzeń stanem doskonałości, to znaczy nieśmiertelnością². Ten przymiot ludzkiej egzystencji, stanowi szczególną perspektywę dla rozwoju człowieka w aspekcie wychowania. Poznawanie i przeżywanie nadprzyrodzonej sfery ludzkiej tożsamości i działania, zarówno przez wychowawcę, jak i wychowanka, może stać się źródłem motywacji do zaangażowania w proces wychowania i czynić go bardziej efektywnym.

Poznawanie prawdy o sobie samym umożliwia integrację umysłu, woli i serca oraz stawanie się wolnym i odpowiedzialnym. Wychowanie w oparciu o jedność sfer naturalnej i nadprzyrodzonej uzdalnia podopiecznego do bytowania w różnych społecznościach, a także przygotowuje do poznania i przekazania dorobku kultury i wartości. Osoba tak wychowywana staje się bardziej samodzielna w myśleniu i działaniu, przysposobiona do realizowania dobra w różnorodnych okolicznościach życia, do odróżniania prawdy od fałszu, do odrzucania zła, a wybierania dobra. Jedynie ten rodzaj wychowania jest godny człowieka, niezależnie od warunków w jakich przebywa³, gdyż rozwija każdą z potencjalności, jakie Bóg w nim stworzył i umożliwia realizację pełni człowieczeństwa. Koncepcja wychowania integralnego zakłada rozwój człowieka we wszystkich skorelowanych ze sobą sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i religijnej. Wychowanie integralne stanowi również odpowiedź na pojawiające się w procesie rozwoju i poznawania rzeczywistości ludzkie pragnienia niematerialne i poszukiwanie nieskończoności⁴.

Kardynał Zenon Grocholewski w odniesieniu do koncepcji wychowania integralnego, wymienia jego cztery istotne elementy: poczwórny wymiar ubogacenia młodego człowieka, twórcza współpraca środowisk od-

2. Por. A. Rynio, *Ontyczny wymiar człowieka podstawą integralnego wychowania osoby w nauczaniu Jana Pawła II*, w: M. Sztaba, A. Różyło (red.), *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2015, s. 43–44.

3. Por. tamże, s. 48–49.

4. Por. A. Rynio, *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Lublin 2016, s. 103.

powiedzialnych za wychowanie, aspekt personalistyczny oraz perspektywa czasowa procesu wychowania⁵.

Pierwszy element kardynał odnosi do czterech wymiarów formacji kapłańskiej: ludzkiego, duchowego, intelektualnego i duszpasterskiego, opisanych przez św. Jana Pawła II w Adhortacji Apostolskiej *Pastores dabo vobis* z dnia 25 marca 1992 r. Następnie dokonuje ich transpozycji do procesu wychowania, nazywając jego wymiary: ludzkim, duchowym, intelektualnym i zawodowym. Wymiar ludzki oznacza kształtowanie dojrzałej osobowości człowieka tak, aby stawał się coraz bardziej miłującym, żyjącym w prawdzie, sprawiedliwym, wolnym, to znaczy panującym nad sobą, odpowiedzialnym, zrównoważonym emocjonalnie, roztroptym, wiarygodnym, kooperatywnym, ofiarnym. Wymiar duchowy jest otwarty na pozostałe i stanowi ich dopełnienie. Relacja z Bogiem doskonali przymioty ludzkie oraz prowadzi do świadomego i skutecznego apostołstwa. Wymiar intelektualny wychowania poprzez przekaz rzetelnej wiedzy, również prawd wiary, uzdalnia do krytycznego myślenia i trafnej oceny rzeczywistości. Łączy się on również z aspektem kulturowym kształcenia, w perspektywie historycznej i aktualnej. Wymienione trzy wymiary formacji wpływają pozytywnie na wymiar zawodowy. Jego celem jest kształtowanie w człowieku takich cech, które w przyszłości będą umożliwiać twórcze i pożyteczne wykonywanie zawodu⁶.

Drugi element wychowania integralnego dotyczy środowiska rodziny, szkoły, parafii, ale także przyjaciół i środków masowego przekazu. Ich zadaniem jest twórcza współpraca na rzecz integralnego wychowania młodego człowieka. Wszelkie zaniedbania w tej dziedzinie, sprzeczne zamierzenia, brak porozumienia wpływają negatywnie na wychowanka i mogą niweczyć dotychczasowe rezultaty⁷.

Trzeci element wychowania integralnego oparty jest na budowaniu z wychowankiem osobistej, nacechowanej miłością relacji i wiarygodności pedagogicznej wychowawcy. W tym celu konieczne jest, aby słowa pouczenia osoby wychowującej kierowane do podopiecznego, były tożsame z jej postępowaniem⁸. Tę prawdę wyraził bł. Paweł VI w Adhortacji Apostol-

5. Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: L. Opieła, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009, s. 22–23.

6. Por. tamże, s. 23–25.

7. Por. tamże, s. 25–26.

8. Por. tamże, s. 26.

skiej *Evangelii nuntiandi* o ewangelizacji w świecie współczesnym z dnia 8 grudnia 1975 r.: „Człowiek naszych czasów chętniej słucha świadków, aniżeli nauczycieli; a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami” (EN 41). Wpatrywanie się w osobowe wzory postępowania jest wysoce skutecznym, o ile nie najskuteczniejszym, środkiem w formowaniu sumienia wychowanka, który widząc jedność słowa i czynu wychowawcy, pragnie naśladować ów przykład⁹.

Czwarty element wychowania integralnego dotyczy tych okresów życia człowieka, kiedy wychowanie ma znaczenie fundamentalne. Szczególny jest wiek dziecięcy, bowiem wówczas człowiek intensywnie absorbuje przekazywane mu wartości i postawy. Wychowanie na tym etapie winno ukształtować podopiecznego w taki sposób, aby w przyszłości jako dorosły nie zaniedbał dotychczasowego dorobku, ale stale odczuwał i realizował potrzebę doskonalenia¹⁰.

Przedstawione wyżej założenia koncepcji wychowania integralnego posłużą do opisanego procesu wychowania w placówkach oświatowych prowadzonych przez jezuitów. Celem jest zbadanie, na ile program wychowawczy w nich realizowany wyczerpuje treść owej koncepcji oraz jakie były tego skutki.

II. Rys historyczny jezuickich burs muzycznych w Polsce

Początkowo członkowie Towarzystwa Jezusowego całkowicie zrezygnowali z muzyki podczas liturgii w kościołach i domach zakonnych. Było to nawiązaniem do tradycji mniszej oraz staraniem o odnowę życia religijnego poprzez ścisłe milczenie i skupienie. Stopniowo jednak czyniono w tej kwestii ustępstwa. Spowodowała to przede wszystkim potrzeba duszpasterska, jaką jezuici dostrzegali w parafiach w Europie i placówkach misyjnych. W Polsce przykładem tego stanu rzeczy jest opis praktyk religijnych mieszkańców Krakowa, zamieszczony w *Archivum Romanum Societatis Iesu*:

9. Por. A. Olczyk, *Horyzonty wychowania moralnego w nauczaniu Karola Wojtyły-Jana Pawła II*, w: M. Sztaba, A. Różyło (red.), *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2015, s. 105.

10. Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie...*, s. 26–27.

Polacy – zwłaszcza w tym mieście – mają takie upodobania, że śpiew przyciąga ich do kościoła. Więcej zatem uczęszcza do niego ludzi i więcej słucha kazań. Lud ten nie może pojąć milczenia naszego Towarzystwa; dlatego może ono lepiej i skuteczniej służyć zbawieniu dusz w tym królestwie, jeśli będzie posiadać szkoły, połączy się z kościołami parafialnymi lub zaprosi osoby spoza zakonu, które będą wykonywać śpiewane nabożeństwa w kościele¹¹.

Początkowo zakładając szkoły, jezuici byli niechętni tworzeniu zamkniętych internatów, aby nie organizować dla młodzieży warunków życia zakonnego. Z tego powodu uczniowie korzystali z działalności szkół publicznych. Przy kolegiach Towarzystwa Jezusowego zaczęto jednak budować tzw. bursy ubogich, które stały się początkiem historii tytułowych placówek¹². W latach 1609–1620 ze względu na zapotrzebowanie duszpasterskie bursy ubogich zostały stopniowo przekształcone w bursy muzyczne. Początkowo były one przeznaczone dla chłopców z niezamożnych rodzin, którzy w zamian za naukę i pobyt śpiewali podczas nabożeństw. W miarę rozwoju przyjmowano kandydatów z różnych stanów, a wychowankowie otrzymywali w sposób systematyczny wykształcenie muzyczne¹³. Pierwszą placówkę utworzono w Pułtusku w 1568 r. Kolejne m.in. w Braniewie (1582), Poznaniu (ok. 1600), Lublinie (ok. 1600), Lwowie (ok. 1608), Gdańsku (ok. 1630), Krakowie (ok. 1645), Warszawie (ok. 1670), Piotrkowie Trybunalskim (ok. 1710), Stanisławowie (ok. 1739), ostatnią w Żytomierzu (ok. 1750). Łącznie istniały 72 ośrodki kształcenia¹⁴.

Pod względem liczby wychowanków bursy można podzielić na małe (poniżej 15), średnie (od 10 do 15) i duże (powyżej 15). Najobszerniejsza baza źródłowa pochodzi z największej, liczącej od 50 do 60 podopiecznych, bursy w Krakowie, mniej obszerne z Krosna i Jarosławia. Niewiele danych dotyczy dużych placówek w Braniewie, Lwowie, Pińsku, Połocku i Poznaniu, szczątkowa pozostaje wiedza o pozostałych. Informacje o istnieniu burs znajdują się przede wszystkim w zakonnych katalogach rocznych i trzyletnich, które zawierają nazwiska prefektów i innych pracowników,

11. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 23.

12. Por. L. Grzebień, *Pedagogika ignacjańska na tle innych pedagogik zakonnych (refleksje nad dziejami szkolnictwa polskiego)*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 111–112.

13. Por. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 60.

14. Tamże, s. 283–286.

oraz sprawozdania finansowe z działalności ośrodków¹⁵. Źródłem prawa w nich obowiązującego były *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego*, zarządzenia Kongregacji Generalnej, generałów, prowincjałów i innych przełożonych, *Reguły prefekta burs ubogich* z 1621 r. oraz lokalne dokumenty kolegiów jezuickich, dotyczące burs muzycznych¹⁶.

Placówka podlegała rektorowi (superiorowi) kolegium, przy którym się znajdowała, ten zaś prowincjałowi. W polskiej prowincji jezuitów istniały ponadto różne kompetencyjne urzędy prefekta bursy (najczęściej był nim ksiądz, rzadko brat zakonny), który kierował instytucją, następnie jego pomocnika (zastępcy, socjusza) oraz prefekta chóru lub muzyki (klero, nazywanego również m.in. magistrem, magistrem chóru, magistrem muzyków, prefektem śpiewu)¹⁷. Prefektami burs zostawały najczęściej osoby z wykształceniem muzycznym, choć nie było to konieczne. Wymagane były zdolności administracyjne, formacja zakonna, a także odpowiednie do pracy z młodzieżą cechy charakteru, co stanowiło zasadę ogólną w jezuickich placówkach oświatowych¹⁸. Do zasłużonych organizatorów życia muzycznego lub/i prefektów burs należeli m.in.: Tomasz Staniaszek (1567–1647, Poznań, Lwów), Adam Makowski (ok. 1575–1657, Kraków), Stanisław Karnicki (1613–1691, Kraków, Jarosław, Sandomierz, Gdańsk), Jan Alandus (ok. 1559–1641, Nieśwież), Jan Bartoszewicz (ok. 1573–1645, Wilno, Kroże), Jakub Suchocki (1595–1675, Toruń, Gdańsk, Nowogród Siewierski, Jarosław), Stefan Kostrowski (1661–1739, Nieśwież, Połock, Wilno), Andrzej Kowalski (1618–1684, Wilno)¹⁹. W prowadzeniu burs pomagali również wybierani spośród osób świeckich seniorzy oraz furtianie²⁰.

Wychowankowie bursy byli podzieleni na trzy kategorie: *inscripti bursae* („zapisani” na naukę), *respectivi* (chłopcy, którzy ukończyli okres „zapisu”, uczyli młodszych bursarzy gry na instrumentach oraz występowali w kapeli) oraz *musici salariati* (płatni fachowcy, którzy uczyli pozostałych).

15. Por. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne w Polsce i na Litwie w XVII i XVIII w.*, cz. 4, *Słownik geograficzny jezuickich burs muzycznych*, Kraków 2002, s. 5.

16. Por. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne w Polsce i na Litwie w XVII i XVIII w.*, cz. 2, *Przepisy dotyczące jezuickich burs muzycznych*, Kraków 2002, s. 5–6.

17. Por. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 107–109.

18. Por. I. Panic, *Z badań nad gimnazjum jezuickim w Cieszynie (1647–1773)*, w: W. Korzeniowska, A. Mitas, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim*, Katowice 2009, s. 67.

19. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 113–115; zob. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne w Polsce i na Litwie w XVII i XVIII w.*, cz. 3, *Słownik jezuitów muzyków i prefektów burs muzycznych*, Kraków 2002, s. 272.

20. Por. tamże, s. 126–127.

Co roku przyjmowano do bursy tylu nowych kandydatów, ilu można było „utrzymać ze stałych i zwyczajnych dochodów”. Liczba ta wynosiła przeciętnie dwóch lub trzech w bursach średnich i około pięciu w dużych, najczęściej po ukończeniu piętnastego roku życia, choć bywali nawet ośmioletni. Nauka i pobyt były bezpłatne. Wielkość bursy była określona w zapisach fundacyjnych, a także zależała od rozmiarów i zamożności kolegium. Ważnym źródłem dochodów były ofiary składane przez dobroczyńców, jednak w miarę rozszerzania działalności, bardziej znaczące wpływy pochodziły z kontraktów zawieranych z różnymi kościołami, klasztorami i bractwami oraz podmiotami świeckimi²¹.

Okres pobytu w bursie mógł wynosić sześć lat, jednak różnił się lokalnie; zdarzały się również przypadki odejścia na własne życzenie bądź wydalenia ze szkoły. Oprócz nauki zasad muzyki, śpiewu i gry na instrumentach uczono również przedmiotów z zakresu szkoły ogólnej, zważywszy na fakt, że niekiedy przyjmowano analfabetów. Kadre profesorską stanowiły najczęściej osoby świeckie²².

Działalność edukacyjna placówek była odpowiedzią na potrzeby duszpasterskie zakonu i diecezji poprzez uczestnictwo wychowanków w różnych nabożeństwach roku liturgicznego, uroczystościach okolicznościowych, na przykład w szkołach i na uczelniach wyższych, oraz w jezuickim teatrze. Niekiedy racją ich utworzenia był kult religijny konkretnego ośrodka, jak to miało miejsce w Świętej Lipce na Warmii. Celem było zapewnienie stałej obecności chóru i kapeli muzycznej. Działalność burs służyła ujednoliceniu śpiewu kościelnego oraz szkoleniu organistów i innych instrumentalistów²³. Ponadto kapele burs były wynajmowane do występów na zaręczynach, ślubach, chrzcinach, weselach, ucztach i w innych okolicznościach, również w obecności króla²⁴.

Większość burs zakończyła działalność wraz z kasatą Towarzystwa Jezuwskiego w 1773 r. W zaborze pruskim istniały do roku 1780, a w rosyjskim do 1820. Wówczas zostały zamknięte ostatnie w historii placówki w Mohylewie, Mścislawiu, Orszy i Witebsku²⁵.

21. Por. tamże, s. 93–95.

22. Por. tamże, s. 153–155.

23. Por. R. Kaczorowski, *Edukacja muzyczna w szkołach jezuickich na Warmii*, „*Studia Elbląskie*” 5 (2003), s. 116.

24. Por. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 216–218.

25. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 4, s. 6.

III. Wychowanie integralne w jezuickich bursach muzycznych

Nadrzędnym aspektem wychowania we wszystkich placówkach oświatowych prowadzonych przez jezuitów była pobożność kształtowana przez rozmaite praktyki religijne i wpływająca na inne wymiary kształcenia. Stąd od nauczyciela, poza kompetencjami merytorycznymi, wymagano również postawy pobożności, nadto pilności, staranności, rzetelności, skromności, sprawiedliwości, niezależnie od społecznego pochodzenia uczniów, uczciwości, punktualności, zabraniano przyjmowania podarunków dla siebie bądź kolegium. Uznawano, iż jedynie pedagog charakteryzujący się powyższymi cechami jest w stanie odpowiednio formować młodzież²⁶. Szczególną rolę w jezuickim programie dydaktyczno-wychowawczym pełniła Sodalicia Mariańska, której członkowie wpływali na chłopców poprzez kształtowanie dojrzałej pobożności w duchu maryjnym i dobrego zachowania²⁷.

Rolę wychowawców pełnili uprzednio wymienieni pracownicy bursy, począwszy od prefekta. Narzędziem wychowania młodzieży był egzekwowany przez przełożonych plan dnia, który rozpoczynał się pobudką o godzinie 5, wypełniony był modlitwą, nauką teorii muzyki i gry na instrumentach, posiłkami, rekreacją, kończył się spoczynkiem nocnym około godziny 20. Porządek zajęć ulegał zmianie, jeżeli bursarze uczęszczali również do szkół publicznych. Wówczas praktyka muzyczna odbywała się popołudniu. *Inscripti*, którzy chcieli wyjść poza bursę, mogli to robić w towarzystwie starszych socjuszy, dla uniknięcia marnowania czasu, „nadużywania alkoholu” oraz „kradzieży instrumentów muzycznych lub odzieży”. Bursarze płatni (kontraktowi) mogli przebywać poza domem do dwóch godzin oraz mieli obowiązek informowania furtiana o celu wyjścia, aby „można ich było łatwo odszukać w razie potrzeby”. Gdy członkowie kapeli bursy udawali się z występem na zewnątrz, towarzyszył im „przewodnik i obserwator”, który nadzorował zachowanie wychowanków i ich relacje z innymi ludźmi. W placówce obowiązywał zakaz wstępu kobietom.

26. Por. J. Kochanowicz, *Wychowanie w szkołach jezuickich okresu staropolskiego*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 207–210.

27. Por. A. Bieś, *Periodyzacja obecności Towarzystwa Jezusowego na ziemiach polskich. Struktury organizacyjne oraz edukacyjno-oświatowe i pastoralne formy aktywności*, cz. 1, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 17 (2014), s. 68–69.

W przestrzeganiu zasad oczekiwano bezwzględności posłuszeństwa, choć poziom wymagań dostosowywano do możliwości podopiecznych²⁸.

Łączenie przez jezuitów wychowania religijnego z wychowaniem szkolnym wynikało z zadań postawionych im przez kardynała Stanisława Hozjusza, który w 1564 r. sprowadził Towarzystwo do Polski. Oznaczało to otwarcie szkół humanistycznych, które miałyby zatrzymać wyjazdy Polaków do szkół protestanckich Europy zachodniej oraz ograniczyć wpływ protestantyzmu w Polsce²⁹. Stałymi elementami formacji duchowej w bursach były: codzienna Msza Święta, comiesięczna spowiedź, codzienna modlitwa *Litanii o Imieniu Jezus* albo o *Najświętszej Maryi Pannie*, codzienny rachunek sumienia, modlitwa przed i po posiłkach. Uczniowie, którzy nie podejmowali wymienionych praktyk, byli tolerowani, gdyż zawsze żywno nadzieję na ich poprawę³⁰.

W kształceniu moralnym jezuita czerpali z idei św. Ignacego, opartych na teologii i filozofii Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu, zainspirowani również ówczesnym humanizmem³¹. Wymagano od podopiecznych postępowania godnego człowieka i chrześcijanina. Wychowywano do rzetelnej pracy nad sobą dla rozwinięcia cnót takich, jak: szacunek wobec innych, pobożność, wierność, opanowanie, skłonność do zgody, pracowitość, pokora, czystość, cierpliwość, trzeźwość, staranność, punktualność. Dokładano starań, aby wyeliminować wady takie, jak: lenistwo, pijaństwo, kłótniwość, wrzaskliwość, wulgarność, agresja, niewdzięczność, chciwość, kradzież, kłamstwo, rozwiązłość, niechlujność³². Za łamanie reguł wymierzano sankcje. Kierowano się zasadą, że żadne wykroczenie nie może pozostać bezkarne. Za zniszczenie lub zgubienie instrumentu, zaniedbanie nauki młodszych wychowanków bursarz kontraktowy tracił prawo do zapłaty; za nieusprawiedliwioną nieobecność potrącano z wynagrodzenia lub odbierano prawo do porcji piwa. Kary cielesne były generalnie zakazane, praktykowano je w skrajnych przypadkach i wyłącznie na polecenie prefekta. Pozostałym pracownikom nie wolno było podejmować takich decyzji. Ostateczną karą było wydalenie z bursy, na przykład, gdy uczeń z uporem trwał w złym postępowaniu, czynił na przestrzeni czasu rażąco małe postę-

28. Por. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 133–136.

29. Por. A. Bieś, *Periodyzacja obecności Towarzystwa Jezusowego...*, s. 62.

30. Por. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 137–138.

31. Por. M. Kuran, *Rola szkolnictwa jezuickiego w kształtowaniu wspólnoty europejskiej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 13 (2010), s. 36–37.

32. Por. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 138–141.

py w nauce, bądź naraził instytucję na poważne straty materialne. Poziom dyscypliny był wysoki i znany, zarówno kandydatom, jak i ich rodzicom, którzy chętnie oddawali synów do bursy, oczekując dla nich dobrego wychowania religijno-moralnego oraz wysokiego poziomu nauczania sztuki muzycznej w perspektywie zawodowej³³.

Istotny aspekt jezuickiego programu wychowania o charakterze prospołecznym stanowiły sztuki teatralne o tematyce religijno-etycznej, które współtworzyli wychowankowie burs. Adresowane do lokalnych społeczności prezentowały przykłady pobożności i cnót chrześcijańskich oraz motywowały do ich naśladowania. Przyczyniały się ponadto do rozwoju kultury mieszczańskiej³⁴.

W wymiarze przygotowania do wykonywania zawodu uczono teorii muzyki oraz prowadzono ćwiczenia gry na instrumentach, czemu służył szczegółowy plan dnia. Kształtowano poczucie odpowiedzialności osobistej za postępy w nauce, uczono dbałości o narzędzia i miejsce pracy, rozwijano właściwą ambicję w rozwoju ogólnoludzkim oraz muzycznym, zdolność gry na wielu instrumentach, wytrwałość i dokładność w wykonywaniu utworów muzycznych, a także niezłomność w sytuacjach trudnych. Praktyka muzyczna była również środkiem w formacji duchowej. Uczniów oraz ich osiągnięcia naukowe poddawano wnikliwym ocenom, na przykład: „Wawrzyniec i Franciszek Piekarscy, bracia rodzeni, ludzie wielkiej skromności, wielkiego statku, trzeźwi, cisi, spokojni [...] Senior, umie na organach, na oboi, na waltorni, na skrzypcach, na wioli, i na innych instrumentach i śpiewa tenorem. Młodszy, umie na trąbie, na waltorni, na skrzypcach etc. i śpiewa basem”; inne: „Alcista, głos ma dobry, wymaga jednak większej czujności w sztuce”, „Tenorista, organista więcej niż początkujący, po staremu ujdzie w potrzebie”, „Człek i oboista wyśmienity, gdyby nie dziwaczył czasem”³⁵.

Ważnym aspektem wychowania jezuickiego była troska o zdrowie psychiczne i fizyczne podopiecznych, tak by intensywność zajęć nie wpływała na nich negatywnie. Choć nie praktykowano wychowania fizycznego w sensie ścisłym, jednak nieodzownym punktem dnia była rekreacja wypełniona gramami i zabawami. Służyły temu również wyjścia poza bursę oraz jeden dzień w tygodniu wolny (zwykle czwartek)³⁶.

33. Por. tamże, s. 145–146.

34. Por. M. Kuciapiński, *Tradycje nauczania muzyki w Piotrkowie Trybunalskim od XVII wieku do wybuchu II wojny światowej*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” t. XVII (2015), s. 469.

35. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 141–145.

36. Por. J. Kochanowicz, *Wychowanie w szkołach jezuickich...*, s. 237.

IV. Skuteczność wychowania jezuickiego w bursach muzycznych

Celem każdego programu wychowawczego jest jego efektywność, będąca wynikiem przyjętych założeń³⁷. Pedagogia jezuicka w bursach, oprócz przygotowania merytorycznego w dziedzinie muzyki, skierowana była szczególnie na kształtowanie postaw wrażliwości na Boga i człowieka oraz samodzielnego, integralnego rozwoju przez całe życie „w perspektywie egzystencjalnej i transcendentnej”³⁸.

Informacje o poziomie skuteczności wychowania jezuickiego pochodzą ze sporządzonych przez przełożonych charakterystyk podopiecznych. Na różnych etapach edukacji formułowano następujące oceny: „wyterminował statecznie; przykład skromności i pokojowego człowieka”, „ukończył okres zapisu dając rzadki przykład wierności i pobożności”, „jeżeli się nie zepsuje, godzien uszanowania”; używano określeń: dobry, pracowity, wierny, sprawny, znakomity, pierwszy wśród innych, miły, wart zachowania. Pojawiały się również negatywne oceny postaw, wynikających z niepodporządkowania się obowiązującym zasadom: „chłopiec odznacza się wielkim lenistwem”, „byłby człek dobry, gdyby nie pijał”, „skłonny do hardości”, „wścibski [...] zmyśla wiele kłamliwie i przesadnie; paskudnym opilstwem i wszystkimi pozostałymi obrzydliwymi atrybutami przewyższył”³⁹.

Częstym zjawiskiem były ucieczki z burs, szczególnie dużych, co odnotowywano obok nazwiska wychowanka (*fugit*). Przyczyną był niekiedy rygor wymagań naukowych i wychowawczych bądź tęsknota za domem rodzinnym. Niektórzy spośród zbiegłych zamieszkiwali w innych bursach, znajdowali zatrudnienie w zespołach muzycznych w kościołach i dworach lub wstępowali do wojska. W wybranych przypadkach ucieczka uniemożliwiała powtórne wejście do bursy. Często związana była z kradzieżą instrumentów muzycznych i innych elementów wyposażenia. Wówczas podejmowano starania o odnalezienie uciekiniera i odzyskanie sprzętu. Zdarzały się również bunty bursarzy i tzw. tumulty uczniowskie, organizowane przez nich samodzielnie bądź przy udziale uczniów szkół pu-

37. Por. S. Labendowicz, *Wychowanie dzieci i młodzieży w katechezie szkolnej*, w: M. Zając (red.), *XXV lat nauczania religii w polskiej szkole. Między nadzieją a rzeczywistością*, Lublin 2015, s. 199.

38. J. Mółka, *Samorealizacja w założeniach pedagogiki ignacjańskiej*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 244.

39. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 138–144.

blicznych, a wymierzone przeciwko przełożonym, wychowankom innych placówek oświatowych lub muzykom innych kapel. Były także wyrazem kontestacji zasad obowiązujących w bursie. Zdarzenia takie miały miejsce m.in. w Braniewie w 1684 i 1744 r. oraz w połowie XVIII w. w Krośnie, na co zareagował biskup przemyski Wacław Sierakowski⁴⁰.

Działalność oświatowa jezuitów prowadzona w bursach muzycznych, jak i w innych placówkach, miała na terenie Rzeczypospolitej Obojga Narodów istotny wpływ, zarówno na samych wychowanków, jak i na społeczeństwo, dla dobra którego jezuita pracowali⁴¹. Absolwenci niekiedy pozostawali w bursach jako płatni nauczyciele, inni uczestniczyli w organizacji nowych ośrodków jezuickich, zostawali kontraktowymi organistami lub członkami kapel w kościołach i klasztorach jako instrumentalisci bądź wokaliści. Wielu znalazło zatrudnienie na dworach książęcych i szlacheckich. Uczyli również w szkołach parafialnych, w domach bogatych mieszczan, a także zakładali własne kapele. Wychowankowie burs zostawali również duchownymi diecezjalnymi lub zakonnymi, szczególnie jezuitami. Liczni absolwenci prezentowali wysoki poziom artystyczny. Najwięcej danych dotyczy wychowanków bursy krakowskiej. Należeli do nich m.in.: Szymon Działkowski (XVIII w., skrzypek, autor marszów), Jakub Ibkowski (XVIII w., autor mszy oraz *Litaniae de BMV*), Józef Kraus (XVIII w., autor *In virtute tua*, *In Nomine Jesu*), Andrzej Wołoszko (XVIII w., skrzypek, autor *Missa ex G*, *Concerto de Pretosissima Dei Parente Surge prospera* na sopran solo, dwoje skrzypiec i *basso continuo*)⁴².

■ Zakończenie

Program wychowania jezuickiego w bursach muzycznych przyczyniał się do integralnego rozwoju podopiecznych różnej proveniencji społecznej i sytuacji materialnej. Korzystali z niego zarówno chrześcijanie, jak i przedstawiciele innych religii. Troska o sfery: duchową, moralną, intelektualną, społeczną i kulturową wychowanków oraz wkład w dobro wspólne narodów były doceniane od momentu powstania pierwszej bursy, aż do rozwią-

40. Por. tamże, s. 146–147.

41. Por. M. Kuran, *Rola szkolnictwa jezuickiego...*, s. 40.

42. J. Kochanowicz, *Jezuickie bursy muzyczne*, cz. 1, s. 177–190.

zania ostatniej wraz z kasatą zakonu, o czym świadczą liczby wstępujących i absolwentów. Szczególnie wiek XVII był okresem dominacji jezuickich kolegiów, a z nimi burs muzycznych, na edukacyjnej mapie Rzeczypospolitej. Wśród obywateli, wywodzących się z różnych stanów, bardzo wielu odebrało wiedzę, umiejętności i wychowanie w placówkach jezuickich⁴³. Oprócz kształcenia muzycznego istotną wartość stanowiło indywidualne i pełne szacunku traktowanie każdego podopiecznego. Choć wielu prezentowało postawy sprzeczne z założonymi celami jezuickiego programu wychowania, to jednak przeważało ewangeliczne przekonanie, iż człowiek ma zawsze szansę na poprawę oraz prawdziwy, to znaczy integralny rozwój⁴⁴.

Bibliografia

- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim. Gravissimum educationis* Soboru Watykańskiego II, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 2008, s. 314–324.
- Biel K., *Pedagogia ignacjańska w procesie resocjalizacji*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 269–288.
- Bieś A., *Periodyzacja obecności Towarzystwa Jezusowego na ziemiach polskich. Struktury organizacyjne oraz edukacyjno-oświatowe i pastoralne formy aktywności*, Cz. 1, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 17 (2014), s. 57–87.
- Grochowski Z., *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009, s. 17–37.
- Grzebień L., *Pedagogika ignacjańska na tle innych pedagogik zakonnych (refleksje nad dziejami szkolnictwa polskiego)*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 107–128.
- Kaczorowski R., *Edukacja muzyczna w szkołach jezuickich na Warmii*, „*Studia Elbląskie*” 5 (2003), s. 105–119.
- Kochanowicz J., *Jezuickie bursy muzyczne w Polsce i na Litwie w XVII i XVIII w.*, cz. 1–4, Kraków 2002.
- Kochanowicz J., *Wychowanie w szkołach jezuickich okresu staropolskiego*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 205–237.
- Kuciapiński M., *Tradycje nauczania muzyki w Piotrkowie Trybunalskim od XVII wieku do wybuchu II wojny światowej*, „*Rocznik Polsko-Ukraiński*” t. XVII (2015), s. 465–490.

43. Por. M. Kuran, *Rola szkolnictwa jezuickiego...*, s. 40.

44. Por. K. Biel, *Pedagogia ignacjańska w procesie resocjalizacji*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 276.

- Kuran M., *Rola szkolnictwa jezuickiego w kształtowaniu wspólnoty europejskiej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 13 (2010), s. 35–44.
- Łabendowicz S., *Wychowanie dzieci i młodzieży w katechezie szkolnej*, w: M. Zajac (red.), *XXV lat nauczania religii w polskiej szkole. Między nadzieją a rzeczywistością*, Lublin 2015, s. 191–204.
- Mółka J., *Samorealizacja w założeniach pedagogiki ignacjańskiej*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 239–250.
- Olczyk A., *Horyzonty wychowania moralnego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: M. Sztaba, A. Różyło (red.), *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2015, s. 97–116.
- Panic I., *Z badań nad gimnazjum jezuickim w Cieszynie (1647–1773)*, w: W. Korzeniowska, A. Mitas, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim*, Katowice 2009, s. 60–68.
- Rynio A., *Ontyczny wymiar człowieka podstawą integralnego wychowania osoby w nauczaniu Jana Pawła II*, w: M. Sztaba, A. Różyło (red.), *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2015, s. 29–50.
- Rynio A., *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, M. Opieła (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Lublin 2016, s. 95–120.