INTEGRALNA PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA W SYSTEMIE WYCHOWANIA *Edmunda Bojanowskiego*

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH

WYDAWNICTWO KUL

S. Maria Opiela

INTEGRALNA PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA W SYSTEMIE WYCHOWANIA *Edmunda Bojanowskiego*

KONTYNUACJA I ZMIANA

Wydawnictwo KUL
Lublin 2013

Recenzenci
ks. prof. dr hab. Janusz Mastalski
dr hab. Edmund Juśko, prof. KUL

Opracowanie redakcyjne
Dorota Partyka

Opracowanie komputerowe
Teresa Myśliwiec

Projekt okładki i stron tytułowych
Agnieszka Gawryszuk

ISBN 978-83-7702-636-6

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2013

Wydawnictwo KUL
ul. Zbożowa 61, 20-827 Lublin
tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl
http:// wydawnictwo.kul.lublin.pl

Druk i oprawa
elpil
ul. Artyleryjska 11
08-110 Siedlce
e-mail: info@elpil.com.pl

Spis treści

Wstęp 9

Rozdział I. Geneza systemu wychowania i integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Edmunda Bojanowskiego 21
1. Profil biograficzny Edmunda Bojanowskiego 22
1.1. Najważniejsze fakty biograficzne i etapy życia 22
1.2. Działalność literacka i społeczna 26
2. Uwarunkowania rozwoju myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego 30
2.1. Analiza dziejów wychowania 30
2.2. Doświadczenie praktycznej działalności w ochronkach 36
3. Podstawy metodologiczne tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego 41
3.1. Charakterystyka podejścia badawczego Edmunda Bojanowskiego 41
3.2. Teksty pedagogiczne Edmunda Bojanowskiego – ich badanie i rozumienie 51
3.3. Metoda tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej Edmunda Bojanowskiego 57

Rozdział II. System wychowania Edmunda Bojanowskiego 71
1. Podstawy rekonstrukcji systemu wychowania Edmunda Bojanowskiego 71
2. Wymiar strukturalny systemu 75
2.1. Istota ochron 76
2.2. Cele, funkcje i zadania ochron 81
2.3. Organizacja instytucji ochron 86
3. Funkcjonalny wymiar systemu wychowania Edmunda Bojanowskiego 93
3.1. Koncepcja wczesnego wychowania 94
3.1.1. Wychowanie i jego dynamizmy 95
3.1.2. Wymiary integralności wczesnego wychowania 102
3.1.3. Społeczno-kulturowy wymiar wychowania dziecka 109
3.1.4. Idea ochrony a wychowanie 112

3.2. Dziecko – obszary jego życia i rozwoju 116
3.3. Elementy procesu wychowania małego dziecka 122
3.3.1. Wychowawczyni i jej rola w wychowaniu 124
3.3.2. Metody wychowania 131
3.3.3. Środki wychowania 138
4. Aktualność systemu wychowania w ochronkach 147

Rozdział III. Kontekst tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego 155
1. Interdyscyplinarność kontekstu 155
2. Inspiracje filozoficzno-religijne 159
3. Kontekst rozwoju pedagogicznego dorobku 169
3.1. Rozwój systemu edukacyjnego i nowych koncepcji wychowania dziecka w wieku przedszkolnym 171
3.2. Rozwój pedagogiki przedszkolnej 181
4. Uwarunkowania społeczno-kulturowe kształtowania się myśli i praktyki pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego. 194
5. Nauczanie i tradycja wychowawcza Kościoła katolickiego 205
6. Kształtowanie się organizacyjno-prawnych podstaw wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem 215

Rozdział IV. Antropologiczne podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej 221
1. Teoria człowieka podstawą koncepcji pedagogiki 222
2. Dziecko jako osoba 232
2.1. Dziecko jako podmiot wychowania 233
2.2. Wartość dzieciństwa dla integralnego rozwoju osoby 241
2.3. Dziecięctwo podstawą integralnej formacji osoby 244
3. Osoba i osobowość wychowawcy 251
3.1. Godność kobiety i jej rola jako wychowawczyni 251
3.2. Predyspozycje osobowościowe wychowawcy 255
4. Relacje osobowe i wspólnota 258
4.1. Osobowy i duchowy wymiar relacji 259
4.2. Wspólnotowy i społeczny wymiar relacji 263

Rozdział V. Założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej Edmunda Bojanowskiego 271
1. Charakterystyka integralnej pedagogiki przedszkolnej Edmunda Bojanowskiego 272
1.1. Podstawowe pojęcia i kategorie 272
1.2. Przedmiot badań, zadania i funkcje integralnej pedagogiki przedszkolnej 284
1.3. Synergia praktyki i teorii pedagogicznej 290
2. Wychowanie a edukacja w integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie Edmunda Bojanowskiego 295
2.1. Wymiary integralnego ujęcia wychowania 295

2.2. Wychowanie integralne w koncepcji Edmunda Bojanowskiego 300
2.3. Wychowanie a wczesna edukacja dziecka 307
3. Założenia dotyczące celów wychowania integralnego i edukacji 314
3.1. Przekaz i urzeczywistnianie wartości w procesie wczesnego wychowania 315
3.2. Wartości źródłem celów i zadań wychowania 323
3.3. Prawne i instytucjonalne źródła celów wczesnej edukacji 329
4. Miejsce integralnej pedagogiki przedszkolnej w pluralizmie współczesnych teorii pedagogicznych 333

Rozdział VI. Struktura procesu wczesnej edukacji w integralnej pedagogice przedszkolnej 345
1. Uczestnicy procesu opiekuńczo-edukacyjnego 346
1.1. Dziecko i potrzeby dzieciństwa w procesie wczesnej edukacji 346
1.2. Rola wychowawcy we wczesnej edukacji dziecka 352
1.3. Współpraca z rodzicami we wczesnej opiece i edukacji dziecka 362
2. Wspieranie integralnego rozwoju dziecka w procesie opiekuńczo-edukacyjnym 368
2.1. Cele i zadania wczesnej opieki i edukacji 369
2.2. Obszary i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej 376
2.3. Metody i środki pracy wychowawczo-dydaktycznej 381
2.4. Zasady pracy opiekuńczo-edukacyjnej 387
3. Warunki realizacji procesu opiekuńczo-edukacyjnego 392
3.1. Program wychowania małego dziecka 393
3.2. Integracja elementów pracy opiekuńczo-edukacyjnej 396
3.3. Funkcje i organizacja środowiska opiekuńczo-edukacyjnego 406
3.4. Współpraca placówki ze środowiskiem lokalnym 410

Zakończenie 413

Bibliografia 423

Integral preschool pedagogy in the upbringing system of Edmund Bojanowski. Continuity and change (Summary) 437

Indeks osób 441

Spis rysunków 449

Wstęp

Od najdawniejszych czasów wychowanie, chociaż różnie rozumiane na przestrzeni minionych epok i kultur, zawsze pozostaje tym rodzajem działalności człowieka, która posiada ogromny wpływ nie tylko na życie jednostki, ale także na całość procesów życia w społeczeństwie. Wzrost zainteresowania pedagogiką przedszkolną w ostatnich latach wynika z jednej strony z jej rozwoju jako subdyscypliny pedagogiki, a z drugiej – z wielkiego zapotrzebowania społecznego na wysoką jakość wczesnej edukacji. Pedagogika przedszkolna jako nauka jest podporządkowana wszystkim twierdzeniom i prawom, którym podlega pedagogika ogólna. Boryka się ona także z tymi samymi problemami, jakie teoretycy identyfikują w pedagogice współcześnie. Przeważa w niej jednak koncentracja na metodyce i organizacji procesu edukacyjnego postrzeganego przez pryzmat szkoły i przy okazji badań edukacji szkolnej[1].

Wczesna edukacja stanowi fundament, na którym rozwija się całe późniejsze kształcenie i wychowanie dziecka oraz kształtuje się dojrzała osobowość człowieka. Spełnia ona taką funkcję wtedy, gdy zapewnione są warunki ciągłości rozwoju i edukacji małego dziecka dzięki harmonijnej współpracy rodziny i placówki przedszkolnej. Powinna ona uwzględniać zasadę pomocniczości względem rodziny, która jest naturalnym i najlepszym środowiskiem wychowania dziecka.

W badaniach z zakresu problematyki pedagogiki przedszkolnej istotne współcześnie kierunki refleksji teoretycznej wskazuje D. Waloszek. Podejmując temat przeobrażenia statusu i przedmiotu badań tej subdyscypliny pedagogiki, przedstawia wiele ważnych zagadnień. Ukazując szeroki horyzont poznania i rozumienia zjawisk związanych z wczesną edukacją dziecka, za podstawowe uznaje rozpoznanie i poznanie uwarunkowań postępu w rozwoju dzieci, a za ich sprawą budującego postępu cywilizacyjnego. Uważa bowiem, że przede wszystkim od ich edukacji zależy przyszłość społeczeństw oraz trwanie narodów i ludzkości. Krytycznie ocenia stan

[1] Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP, Kraków 2006, s. 70.

samej pedagogiki przedszkolnej, żywiąc nadzieję na konstruktywne ukształtowanie się poprawnego podejścia do dziecka i jego edukacji[2]. Wskazuje na panujący w tej dziedzinie chaos i na wymogi współczesności dotyczące „uporządkowania metodologii, epistemologii i empirii oraz jasnego określenia stosunku do przeszłości"[3], proponując rozwiązania poparte własnymi badaniami.

Pełny i integralny rozwój osoby wymaga harmonijnego, a także całościowego, czyli integralnego podejścia do dziecka, jego wychowania oraz do całej złożoności uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych jego życia i działania. Rozumienie dobra dziecka zawężone jedynie do jednego etapu rozwoju, przyznanie mu praw, które przerastają jego możliwości, a tym samym odebranie mu prawa do bycia wychowywanym, jest nie tylko krzywdą wyrządzoną jemu samemu, ale także społeczności. Zaproponowaną przez D. Waloszek konieczną debatę nad dzieckiem i dzieciństwem warto przeprowadzić według zasugerowanego przez nią porządku. Jest on interesujący ze względu na pewną zbieżność z drogą poszukiwań Edmunda Bojanowskiego, której kontynuacja i zmiana zostanie przeanalizowana w niniejszej rozprawie. D. Waloszek postawiła trzy istotne pytania i zasugerowała kierunek poszukiwania odpowiedzi na nie: „Co powinniśmy zrobić najpierw, rozpoczynając rozważania o pedagogice przedszkolnej?", „Co powinniśmy wiedzieć, podejmując się tej rozmowy?" i „Czego możemy się spodziewać po jej przebiegu i zakończeniu?"[4] Zagadnienia te nie są nowe, ale potrzebujemy formułowania ich i rozumienia na nowo, kiedy teoria i praktyka pedagogiczna przeżywa kryzys, będący negatywnym skutkiem postępu cywilizacyjnego. Błędy w ujęciu koncepcji człowieka i jego istoty są na ogół zawsze te same, stąd dyskusja o pedagogice wieku dziecięcego ma historyczne tło sporów o naturę człowieka[5].

Nakreślony wyżej kierunek refleksji nad koncepcją pedagogiki przedszkolnej należy dopełnić integralnym podejściem w rozumieniu wychowania oraz jego wielorakich uwarunkowań. Wymaga to uwzględnienia złożonego kontekstu, w jakim pedagogika jest tworzona, by poznać oraz właściwie rozumieć i interpretować istotne elementy teorii i praktyki edukacyjnej. Interdyscyplinarność pedagogiki ze względu na przedmiot studiów i badań jest postrzegana jako konieczność i wartość. Budowanie nowej jakości tworzonej pedagogiki dokonuje się w synergii praktyki i teorii, przy czym w koncepcji pedagogicznej realizowanej w systemie wychowania E. Bojanowskiego wcześniejsza była praktyka. Tworząc na jej podstawie integralną pedagogikę przedszkolną i czerpiąc z praktyki inspiracje badawcze, określone zostaną podstawy i zadania praktyczne dla edukacji przedszkolnej. Na tej podstawie zweryfikowane też zostaną warunki ich urzeczywistniania.

---

[2] Zob. tamże, s. 8.

[3] Tamże, s. 71.

[4] Por. tamże, s. 10-11.

[5] Zob. tamże, s. 18; por. M. Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Oficyna Wydawnicza Navo, Warszawa 1998, s. 107.

Niezbędność wzajemności współpracy praktyków i teoretyków pedagogiki przedszkolnej wynika z charakteru jej przedmiotu. Jest nim człowiek „dynamicznie rozwijający się w okresie najbardziej krytycznym dla życia, jakim jest dzieciństwo, w warunkach «postulowanych» i «przewidywanych» przez teoretyków, ale organizowanych przez praktyków"[6]. Równolegle należy brać pod uwagę głębokie i dynamiczne społeczno-kulturowe zmiany warunków życia społeczeństw. W tym kontekście należy uznać fakt, że pedagogika musi ustawicznie podlegać zmianom, pozostając ze swej natury w permanentnym stanie tworzenia. Stwierdza się zatem, że „współcześnie nie jest możliwe określenie jej docelowego modelu, który funkcjonowałby ponadczasowo i ponadprzestrzennie"[7].

Warto zadać pytanie, czy w ogóle tworzenie takiego modelu jest konieczne i korzystne dla integralnego rozwoju osoby. Istnieją przecież sprawdzone w czasie i w praktyce przykłady rozwiązań w systemach wychowawczych, które zachowały swą aktualność nie tyle w wymiarze strukturalnym, ile w funkcjonalnym. Taki niewątpliwie jest system pedagogiczny Bojanowskiego, w którym była i jest realizowana koncepcja wychowania integralnego. Jego rekonstrukcja i analiza w interdyscyplinarnym kontekście uwarunkowań, w jakich powstawał i jest aktualizowany, pozwala na określenie podstaw i założeń pedagogiki przedszkolnej. Zarówno zachowanie jej tożsamości, jak i podejmowanie zmian adaptacyjnych wymaga wierności podstawom antropologicznym i wynikającym z nich założeniom. Wymaga także, by na zdiagnozowane potrzeby i problemy społeczne odpowiadać adekwatnymi działaniami edukacyjnymi. Ważnym czynnikiem wpływającym na kierunki rozwoju pedagogiki przedszkolnej są obecne kierunki w niej i naukach z nią współpracujących, co warunkuje jej oddziaływania na praktykę pedagogiczną. Tworząc pedagogikę w systemie wychowania Bojanowskiego drogą kontynuacji (zapewniającej jej ciągłość) i zmiany (polegającej na jej adaptacyjnej odnowie), odniesiemy się do całego kontekstu tych uwarunkowań.

Obecnie przed pedagogiką staje również sprawa wielości, „różnostylowości", pełna skrajności, trudna niekiedy do zaakceptowania, kontrastowa, dynamiczna, generowana przez współczesne przemiany i tendencje społeczno-kulturowe. Integralną pedagogikę przedszkolną w systemie Bojanowskiego można przedstawić jako jedną z wielu odmian myślenia o edukacji w proponowanej przez J. Rutkowiak koncepcji „mapy pulsujących kategorii", rozumianych tu jako teorie edukacyjne. Stawiamy ją wśród zróżnicowanych teorii i nurtów jako „układu poziomego, w którym te teorie plasują się obok siebie, na płaszczyźnie mapy symbolizującej aktualnie funkcjonujące, zróżnicowane sposoby myślenia o wychowaniu bez hierarchizacji wewnętrznej czy międzysystemowej. Koncepcja mapy ukazuje możliwość równoległego występowania różnorodnych sposobów, myślenia oraz pulsowania zjawisk, czyli ich pojawiania się, rozkwitu i «zanikania», ale zanikania tylko pozornego, ponieważ możliwe są powroty, ożywianie się i wyciszanie koncepcji, co nie oznacza powrotów do tego, co

[6] D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza*, s. 120.

[7] Por. tamże.

było”[8]. Pedagogika w ujęciu Bojanowskiego jest jedną z wielu propozycji, nie narzucającą się, ale o wyrazistej tożsamości, którą odbiorca – pedagog może świadomie i odpowiedzialnie wybrać do stosowania w praktyce.

Przywołane wyżej zależności zostały już szczegółowo zbadane i opisane przez współczesnych teoretyków. Literatura przedmiotu dotycząca tendencji, nurtów, kierunków i koncepcji w pedagogice ogólnej obecnie jest bardzo bogata. W ostatnich latach przeprowadzono szereg badań tej rzeczywistości i powstało wiele publikacji zmierzających do syntezy sformułowanych na ich postawie wniosków. W pedagogice po 1990 r. istniało jednak słabe zainteresowanie badawcze rodzimym dorobkiem w stosunku do zafascynowania się zachodnimi koncepcjami. Następowało „ścieranie się różnych paradygmatów, szkół, stanowisk teoretycznych, w tym niektóre określane też jako mody lub herezje albo doktryny czy ideologie, które następowały po sobie lub współistniały”[9]. W debatach teoretycznych wśród przekładów i rekonstrukcji rozmaitych nurtów pedagogiki[10] nie zaistniała jednak w należyty sposób pedagogika katolicka.

Na tendencje w polskiej myśli pedagogicznej tego okresu i próby budowania teorii wychowania, opierające się na różnych szkołach współczesnej filozofii, wskazuje M. Krasnodębski. Jego zdaniem wobec „modnej” dziś pedagogiki opartej na przedzałożeniach postmodernistycznych, filozofii dialogu, fenomenologii czy personalizmu na uwagę zasługuje propozycja pedagogiki, która bazuje na realizmie epistemologicznym i bytowym. Przywołany autor do takiego nurtu zalicza poglądy pedagogiczne polskich filozofów i pedagogów: M. Gogacza, S. Gałkowskiego i M. Nowaka[11]. Pedagogika otwarta, z jej dynamicznym ujęciem inspiracji chrześcijańskiej[12], jest jednym z rozwiązań teoretycznych odpowiadających na wielowymiarowość idei, koncepcji i teorii pedagogicznych. Wobec faktu wielości kultur, filozofii życia i ideologii zauważa się potrzebę autentycznego spotykania się i dialogu z innymi. Pedagogika otwarta w obecnym kontekście wyzwań edukacyjnych wskazuje kierunek poszukiwań i jest pomocą w badaniach dotyczących aktualnego problemu tożsamości i pluralizmu[13]. Koncepcje i myśl pedagogiczna oparte na personalizmie chrześcijańskim i filozofii

[8] Por. *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 7-14.

[9] B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania,* Impuls, Kraków 2010, s. 21.

[10] Por. tamże, s. 20-22. Pedagogiki emancypacyjnej, autorytarnej, krytycznej, liberalnej, strukturalistycznej, narodowo-socjalistycznej, antropozoficznej, konstruktywistycznej, międzykulturowej, personalistycznej, neopsychoanalitycznej, pedagogiki postmodernistycznej czy antypedagogiki.

[11] Por. M. Krasnodębski, *Trzy pedagogiki: Stanisław Gałkowski – Mieczysław Gogacz – Marian Nowak. Krytyczna próba porównania stanowisk*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 1 (2009), s. 23-50; tenże, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wydawnictwo SWPR, Warszawa 2009.

[12] Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin 1999, s. 29-34.

[13] Tamże, s. 38.

realistycznej stanowią podstawę teorii i praktyki pedagogicznej w placówkach katolickich, m.in. prowadzonych przez zgromadzenia zakonne.

W sytuacji wielości teorii wychowania B. Śliwerski sugeruje zwrot ku badaniom syntetycznym. Podkreśla, że mimo zorientowania polskiej pedagogiki na wartości pluralizmu, otwartości i demokracji, nie zapomniano dorobku klasyków nauk o wychowaniu i o wkładzie minionych pokoleń w rozwój nauki. Postawione przezeń pytanie: „Co oznacza dla współczesnych ten typ swego rodzaju powrotu do źródeł, do kanonu?"[14], zachęca do poszukiwania odpowiedzi, do rekonstrukcji sprawdzonej w praktyce, lecz nieobecnej w zasługujący sposób we współczesnym dyskursie, rodzimej koncepcji i teorii pedagogicznej. Ważną rolę odgrywa tu jeszcze aspekt praktyczny, który przynagla do pogłębionej refleksji nad współczesnymi wyzwaniami, przed którymi stają dzisiaj pedagodzy i pedagogika. Zwraca się uwagę na aktualność ich sprawdzonej w czasie pedagogii zawartej i realizowanej do dziś w wielu systemach stworzonych przez klasyków wychowania[15].

Celem tej rozprawy jest przedstawienie teoretycznego i praktycznego wymiaru systemu pedagogicznego Bojanowskiego jako podstawy tworzenia pedagogiki przedszkolnej. Dotychczasowe badania jego myśli i działalności pedagogicznej prowadziły do stwierdzenia, że był on propagatorem integralnego wychowania i jego ważności we wczesnym dzieciństwie. Analiza prowadzona w niniejszej rozprawie zmierza do znalezienia odpowiedzi na pytania o istotę wychowania integralnego osoby i uwarunkowania jego realizacji we wczesnej edukacji dziecka. Stajemy jednak przed kolejnym pytaniem: „Jak mamy się odnaleźć w świecie odczuwanego chaosu, nieładu konkurujących między sobą podejść i orientacji, nie eliminując wstępnie żadnego z nich?"[16]

Teoretycy i filozofowie wychowania, odwołując się do współczesnych nurtów filozoficznych[17], konstruują na ich podstawie nowe ujęcia wychowania i edukacji. Różnorodność odmian pedagogiki, różnicowanie, prymat tolerancji dla odmienności, relatywizmu poznawczego, akcentowanie ahistoryczności prowadzą do uczucia ambiwalencji i zagubienia u teoretyków i badaczy pedagogicznych[18]. Wobec takich tendencji zostanie przedstawiona pedagogika przedszkolna tworzona na podstawie

[14] Zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna*, s. 7-8.

[15] Zob. J. Mastalski, *Aktualność pedagogii ks. Pawła Smolikowskiego CR*, w: P. Smolikowski, *O wychowaniu. Zbiór tekstów pedagogicznych,* zebr., oprac. i wstępem opatrz. W. Mleczko CR, Collegium Resurrectianum – WSD Polskiej Prowincji Zmartwychwstańców, Kraków 2010, s. 7-16; *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych,* red. J. Kostkiewicz, Impuls, Kraków 2012; *Pedagogika ignacjańska: historia, teoria, praktyka,* red. A. Królikowska, „Ignatianum", Wyd. WAM, Kraków 2010; K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej,* Apostolicum, Ząbki 2002.

[16] Por. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna*, s. 20.

[17] Postmodernizm, fenomenologia, strukturalizm, filozofia dialogu, personalizm, tomizm i in.

[18] Por. S. Palka, *Aktualne sposoby uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce*, w: *Pedagogika ogólna, tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, WSP, Bydgoszcz 1995, s. 9.

zbudowanego 160 lat temu systemu wychowania Bojanowskiego. Pluralizm, wyrażający się m.in. w wielości zróżnicowanych opracowań pedagogicznych oraz proponowanych alternatywnych rozwiązań, nie stanowi tu przeszkody. Wręcz przeciwnie, stwarza możliwość zaprezentowania tych zweryfikowanych praktyką podstaw teoretycznych jako jednej z wielu propozycji z zakresu pedagogiki przedszkolnej oraz włączenia ich w teoretyczne poszukiwania polskiej pedagogiki i wymianę poglądów.

Zamiarem autorki niniejszej dysertacji jest pokazanie integralnej pedagogiki w systemie wychowania Bojanowskiego, tworzonej we współczesnym kontekście jako propozycji o konkretnej tożsamości. Należy ona do nurtu pedagogiki katolickiej obejmującej systemy samodzielnych koncepcji pedagogicznych, budowanych na podstawach filozofii[19] i teologii chrześcijańskiej. Kontynuację, tożsamość i służącą im adaptacyjną zmianę zapewnia tworzące dziś i realizujące integralną pedagogikę w systemie Bojanowskiego Zgromadzenie Służebniczek. Kontynuacja i zmiana nie stoją tu w sprzeczności, gdyż podkreśla się współcześnie, że „chociaż pojęcia: pluralizm i tożsamość wydają się stanowić swoistą antynomię, to jednak wzajemnie się potrzebują i warunkują. Wydaje się bowiem, że nie sposób żyć w społeczności pluralistycznej bez jasnej świadomości własnej tożsamości. Jej nabywanie nie może prowadzić do zamykania się w sobie, przeciwnie, nabyta świadomość własnej tożsamości powinna być drogą pełniejszego otwierania się na innych i współpracowania z nimi"[20].

Proponowane przez D. Waloszek rozwiązanie współczesnych problemów i perspektyw pedagogiki przedszkolnej wymaga określenia stałych podstaw i elementów zmienności integralnej pedagogiki przedszkolnej, obejmującej integralne podejście do osoby, jej rozwoju i edukacji. Autorka ta, zwracając uwagę na złożoność i kontekstualność przedmiotu badań i refleksji teorii, wskazała na dwa wymiary pedagogiki jako nauki. Ze strony praktycznej nauka ta powinna koncentrować się na przekształcaniu praktyki przez wyprowadzanie uogólnień z jej badań i doświadczeń z nauk pokrewnych pedagogice. Z drugiej strony teoretyczny charakter pedagogiki przedszkolnej powinien wyrażać się w dążeniu do rozumienia i interpretowania opisywanych zjawisk pedagogicznych. Nie powinna zatem koncentrować się na określaniu szczegółowych dyrektyw prakseologicznych albo dążeniu wyłącznie do opisu i wyjaśniania[21]. Jest to bardzo cenna propozycja, jednak nie zadowala w pełni ze względu na brak otwarcia jej perspektywy na wymiar duchowy w dziecku i dzieciństwie, a co za tym idzie – w pełnym rozwoju człowieka.

---

[19] Na polskim gruncie można wymienić m.in. publikacje: F. Adamskiego, F.W. Bednarskiego, S. Gałkowskiego, M. Gogacza, J. Homplewicza, B. Kiereś, S. Kunowskiego, A. Rynio, A. Szołtyska, S. Sztobryna, J. Woronieckiego, J. Zubelewicza.

[20] Por. M. Nowak, *Pedagogika otwarta*, s. 38. Problematyka ta podejmowana jest także przez socjologów, zob. np. *Stałość i zmienność tożsamości*, red. L. Dyczewski, J. Szulich-Kałuża, R. Szwed, Wyd. KUL, Lublin 2010.

[21] Por. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza*, s. 106.

Głównym motywem podjęcia tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowawczym Bojanowskiego jest potrzeba przedstawienia dzisiaj jej teoretycznych podstaw i założeń. Nie jest to jedynie powrót do idei i tekstów Bojanowskiego. Teksty te bowiem pozostają wciąż źródłem inspiracji do odkrywania jego zamiaru i rozumienia go w horyzoncie zasad, odniesień i założeń koncepcji pedagogicznej przez Zgromadzenie Sióstr Służebniczek, którego jest on Założycielem. Służebniczki od początku podjęły twórczą kontynuację jego myśli pedagogicznej. Wyrosła ona w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych i na podstawie dorobku kolejnych epok w dziejach wychowania, w interdyscyplinarnym kontekście odniesień. Rozwinęła się i uwiarygodniła w doświadczeniu praktycznym o 160-letniej tradycji wychowawczej służebniczek. Jest ona nie tylko kontynuowana, ale rozwijana, pozostając w stanie tworzenia z zachowaniem dbałości o jednoznaczność teoretycznych podstaw wychowania chrześcijańskiego.

Idee i dzieło, jakie stworzył Bojanowski, żyją nie w strukturach, lecz przede wszystkim w osobach, które je realizują. Wprowadził on służebniczki w tworzenie zarówno praktycznego, jak i teoretycznego wymiaru realizacji idei ochrony przez wychowanie, czyniąc je równocześnie ważnym elementem systemu pedagogicznego, uzależniając od nich jego istnienie i jakość funkcjonowania. Sam pisał, że „najważniejsza jest kwestia ochroniarek", „organiczne powiązanie" placówek, bo to „wzajemnym wspieraniem się i uzupełnianiem nada szczegółowo tymże fundacjom tę wszechstronną i żywotną jedność, jaką już ogólnie w jedności nadzoru nad nimi wszystkimi szczęśliwie założone upatrujemy"[22]. W związku z tym istnieje potrzeba kontynuacji również jego stylu poznawania i rozumienia sensu ludzkiego życia i działania, aktualnych problemów oraz potrzeb człowieka i świata, na które siostry mają odpowiadać w swej praktyce pedagogicznej. Poznawanie przez uczestnictwo oraz doświadczenie w formacji ludzkiej i duchowej według myśli i ducha Założyciela łączy się z przyjętym przez służebniczki obowiązkiem realizacji charyzmatu z uwrażliwieniem na współczesność. Wierność pierwotnej inspiracji nie jest możliwa bez zrozumienia jej istoty, ale także bez zrozumienia siebie i swej roli w świecie, roli właściwej powołaniu.

W praktyce wychowawczej, oświatowej, opiekuńczej i charytatywnej służebniczek w przedszkolach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych zauważa się, że zaradzenie współczesnym problemom w dziedzinie wychowania i pomocy społecznej domaga się stylu i rodzaju działań podobnych do tych, które zaproponował Bojanowski. Były to działania kompleksowe, spójne, planowe, oparte na rzetelnej analizie indywidualnych i społecznych potrzeb osoby i środowiska, zorganizowane w system. Towarzyszyła im mocna i konkretna świadomość celów oraz przejrzystość zasad, według których wciąż dokonuje się ich realizacja. Zachowaniu ciągłości i kontynuacji sprzyjał fakt, że działania te zawierają elementy ponadczasowej myśli chrześcijań-

[22] Zob. Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy [dalej: AGSD], *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B) B-f-1, k. 18r.

skiej i są wpisane w praktykę wychowawczą Kościoła. Była to autentycznie praca u podstaw, która dzięki rozpoczynaniu od tego, co proste i podstawowe, prowadziła do odrodzenia rodziny i narodu. Stałym stylem działalności edukacyjnej było podejmowanie działań zmierzających do aktualizowania oryginalnych rozwiązań tej koncepcji pedagogicznej do potrzeb współczesności. Tworzenie pedagogiki jest odpowiedzią na pytanie – w jaki sposób należy te wskazania rozumieć i wykorzystać dzisiaj?

Szybko postępujące zmiany społeczne dokonujące się w naszym społeczeństwie tworzą coraz to nowe układy warunków społeczno-kulturowych. Pojawiają się różne modele, koncepcje, projekty zarówno w odniesieniu do teorii pedagogicznych, jak i zadań instytucji oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych oraz ich przyszłości. Wśród nich znajdują się również te, w których działalność prowadzona jest przez służebniczki jako realizacja koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego. Bez właściwego rozpoznania obszaru zmienności i ciągłości tej działalności oraz aktualnych potrzeb i problemów społecznych utraciłaby ona swą specyfikę oraz kontynuację pierwotnych założeń.

Analiza przemian działalności w ochronkach w kontekście jej społeczno-kulturowych uwarunkowań została przeprowadzona w odrębnym opracowaniu w odniesieniu do teorii zmiany społecznej[23]. Dostosowywanie do aktualnych warunków w stylu kontynuacji, aby był adekwatny w stosunku do rzeczywistości, wymagało znajomości pierwotnego kształtu i założeń tej działalności oraz procesu jej przemian pod wpływem zmieniających się warunków społeczno-kulturowych. System działań edukacyjnych ukształtowany z inicjatywy i pod wpływem Bojanowskiego stanowi wzór, z którym była konfrontowana i odnawiana cała późniejsza działalność. Pozostawił on bogaty zasób źródeł, z którego można czerpać wskazania do tworzenia teretycznych podstaw i praktycznych rozwiązań edukacyjnych. Zawarty w materiałach archiwalnych zapis planu czy struktury teoretycznego opracowania, ujmujący całościowo i systemowo podstawy i proces edukacji oraz jego instytucjonalną organizację, stanowi zarys pedagogiki przedszkolnej. Wskazuje również na jego koncepcję pedagogiczną realizowaną w systemie ochronkowym przez służebniczki, któremu nadał pewien swoisty styl i dynamizm. Jest to styl odpowiadania na potrzeby społeczne w sposób kompleksowy, mając na uwadze cele oparte na najwyższych wartościach, wykraczające poza doraźne działania, służące rodzinie i osobie, zapewniając jej integralny rozwój. Pomoc i ochrona polegała na udzielaniu wsparcia bez zastępowania osoby czy wspólnoty w jej życiowych rolach i zadaniach, w pełnej harmonii z otoczeniem społecznym i naturalnym. Dokonywała się w poczuciu odpowiedzialności za siebie i innych, zgodnie z chrześcijańskim systemem wartości i tradycjami narodowymi. Tak rozumiana działalność edukacyjna zachowuje swoją aktualność przy uwzględnianiu zmieniających się warunków społeczno-kulturowych i nowych

[23] M. Opiela, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania przemian działalności ochroniarskiej na przykładzie przemian działalności ochroniarskiej Sióstr Służebniczek BDNP,* Lublin 1996 [mps].

wymiarów problemów społecznych. Zasługuje na badanie i jest reprezentatywną, jeżeli chodzi o zakres tej działności, prowadzonej nie tylko przez służebniczki[24], ale także w wielu innych placówkach realizujących koncepcję wychowania Bojanowskiego. Modyfikacje sposobów realizacji systemu w zmieniającej się rzeczywistości wzmacniały go i ubogacały dzięki odczytywaniu potrzeb i reagowaniu na problemy społeczne, odnawiające się w społeczeństwie w coraz to nowej formie.

Realizacja koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego oraz treści jego bogatej spuścizny potrzebuje poznania i właściwej interpretacji wobec współczesnych wyzwań w perspektywie teoretyczno-praktycznej. Na wybór metody analizy tekstów Bojanowskiego wpłynęła zasada kontynuacji jego zamiaru, a tym samym kontynuacja jego drogi poznawania, rozumienia i interpretacji rzeczywistości. Badanie jego tekstów i zjawisk pedagogicznych metodą analizy hermeneutycznej pozwala na ukazanie podstaw i założeń dotyczących istotnych elementów procesu wychowania oraz poznanie i rozumienie niezbywalnych dla tego procesu prawidłowości. Podstawę źródłową stanowią notatki Bojanowskiego, zawierające analizy istoty wychowania, jego założeń i uwarunkowań, redakcje refleksji teoretycznej i wskazań praktycznych oraz teksty zawarte w dzienniku i korespondencji[25].

Wybór metody hermeneutyki kontynuacji uzasadniony jest przyjętym przez autorkę niniejszej dysertacji założeniem, że zarówno dla rekonstrukcji systemu pedagogicznego Bojanowskiego, jak i tworzenia pedagogiki przedszkolnej należy przyjąć te same horyzonty określające zakres analizy. Hermeneutyka ciągłości jest drogą zharmonizowania elementów, które wydają się niemożliwe do pogodzenia: teksty i dzieło Bojanowskiego, tradycja wychowawcza służebniczek i obecny rozwój ludzkości. Dorobek twórcy jest kontynuowany zarówno w wymiarze teoretyczno-praktycznym, jak i metodologicznym. Celem niniejszej rozprawy jest przedstawienie aktualnego stanu integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowawczym Bojanowskiego. Wskazane zostaną stałe podstawy i założenia określające jej tożsamość oraz specyfika wynikającej z nich struktury i organizacji procesu wczesnej edukacji, z uwzględnieniem metod, form, środków i warunków jego realizacji, odpowiadającym współczesnym wymaganiom prawa oświatowego, co stanowi obszar jej zmiany adaptacyjnej.

---

[24] Działalność służebniczek rozwinęła się nie tylko na terenie Polski. Obecnie zachowując kontynuację, według danych z końca 2008 r. 3060 sióstr pracowało na 510 placówkach w 25 krajach świata, realizując myśl pedagogiczną Bojanowskiego w 188 przedszkolach, 27 świetlicach oraz 12 domach dziecka (w Polsce: 146 przedszkoli, 5850 dzieci; 24 świetlice, 790 dzieci; 6 domów dziecka). Zob. *Służyć i wychowywać,* red. M.L. Opiela. A. Smagacz. S. Wilk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 267-323.

[25] AGSD, *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B); E. Bojanowski, *Dziennik*, t. I-IV, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP, Wrocław 2009; *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1829-1871*, t. I-II, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP, Wrocław 2001; *Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga – Rodzicy – Dziewicy Niepokalanie Poczętej,* Poznań 1867.

Przedmiotem pedagogiki jest człowiek i jego wychowanie, dlatego zarówno jej teoria, jak i praktyka powinny służyć jego dobru, rozpoznanym w świetle prawdy o istocie i godności osoby ludzkiej. Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowawczym Bojanowskiego jest pedagogiką w stanie tworzenia. Pojęcie „pedagogika w stanie tworzenia" w koncepcji S. Palki[26] podkreśla jej charakterystyczną cechę wychodzenia naprzeciw nowym wyzwaniom, jakie stawia jej współczesność. Stała dynamika jej systemowego wymiaru związana jest z dynamiką rozwoju człowieka, ludzkich wspólnot i ludzkości. Synergia praktyki i teorii wychowania prowadzi do tworzenia nowej jakości rzeczywistości pedagogicznej, w której wspierany jest rozwój osoby. Działalność pedagogiczna Bojanowskiego i służebniczek opiera się bowiem na przekonaniu, że bez uporządkowanej i konkretnej teorii nie ma dobrze zorganizowanej praktyki wychowawczej, a ta z kolei weryfikuje teorię. Integralna pedagogika przedszkolna z racji leżącego u jej podstaw dynamicznego i otwartego systemu ochronkowego łączy zatem teorię z praktyką i w tej synergii rozwija się, opierając się na rozumieniu i interpretowaniu praktyki i doświadczenia. Pedagogika pozostaje więc w stanie powstawania, tworzenia, wymagając rzetelnej znajomości interdyscyplinarnego kontekstu tej dynamiki. W podejściu hermeneutycznym dążyć będziemy do odczytywania aktualnego jej stanu w odniesieniu do przeszłości, poznawanej i rozumianej przez pryzmat teraźniejszości. W niniejszej dysertacji istotne będą trzy komplementarne etapy tworzenia, przebiegające w interdyscyplinarnym kontekście:

1) Rekonstrukcja systemu wychowawczego, jego teoretycznych założeń i zawartego w nim pierwotnego zamiaru Bojanowskiego oraz określenie kontekstu jego tworzenia.
2) Określenie podstaw i założeń integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego, odczytywanych i rozumianych na nowo w realizacji systemu ochronkowego przez służebniczki w wierności realizacji jego zamiaru i zachowania tożsamości.
3) Określenie struktury wczesnej edukacji w odniesieniu do podstaw i założeń integralnej pedagogiki przedszkolnej, będącej wyrazem twórczej i otwartej na wyzwania współczesności ich realizacji i wierności założeniom.

Droga rozwoju i adaptacji koncepcji pedagogicznej realizowanej w systemie wychowawczym Bojanowskiego do wyzwań współczesności będzie służyć jego twórczej kontynuacji. Zarys tej pedagogiki można wciąż pisać na nowo, by zachowując wierność jej antropologicznym podstawom i wynikającym z nich założeniom, w otwartości na wyzwania współczesności, dokonując zmian adaptacyjnych, zaprezentować aktualną strukturę procesu edukacyjnego. Stanowi ona odniesienie dla realizacji metodycznego wymiaru pedagogiki i realizacji działań edukacyjnych w konkretnych uwarunkowaniach danego etapu edukacyjnego. Oznacza to możliwość jej tworzenia, a jej aktualny zapis wciąż będzie projektem nieukończonym, jak nieukończone

[26] Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wyd. UJ, Kraków 1999, s. 28-32.

zostało teoretyczne dzieło Bojanowskiego. Dzieło to pozostało otwarte na osobę, jej rozwój i aktualne uwarunkowania jej życia.

Metodologia przyjęta w niniejszej rozprawie polegać będzie na analizie, rozumieniu i interpretacji istoty podstawowych zjawisk wychowawczych w rekonstrukcji i powiązaniu przyjętych przez Bojanowskiego założeń. Jego sposób analizy nosi znamiona metody hermeneutycznej, która zostanie wykorzystana także w procesie tworzenia pedagogiki przedszkolnej. Chodzi o taką interpretację tekstów i biografii Bojanowskiego, by zrozumieć jego myśl pedagogiczną i przenieść w perspektywę współczesnych potrzeb, wyzwań i zastosowania. Ważne będą także modyfikacje wskazanych przez Bojanowskiego założeń i rozwiązań ze względu na teksty i konteksty, w których kontynuowana jest jego myśl i system wychowania przez służebniczki. Wykorzystanie metody analizy hermeneutycznej w rekonstrukcji systemu wychowania stworzonego przez Bojanowskiego pozwoli wskazać i zrozumieć istotne elementy koncepcji pedagogicznej realizowanej przez służebniczki jako kontynuacja pierwotnych założeń. Zrozumienie zamiaru Założyciela i podstaw teoretycznych wychowania ma na celu przybliżenie procesu kontynuacji i zmiany adaptacyjnej jako stylu tworzenia nowej jakości sprawdzonych w czasie i działaniu propozycji wczesnej edukacji. Pozwoli także określić interdyscyplinarny kontekst tychże zjawisk oraz postępowania badawczego w perspektywie przeszłości i teraźniejszości, z jej diagnozą, która jest podstawą projektowania otwartego na przyszłość.

Przyjęta droga postępowania badawczego znajduje odzwierciedlenie w strukturze rozprawy, która składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym zostanie przedstawiona geneza systemu wychowania i integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego. W rozwoju praktyki i koncepcji wczesnego wychowania Bojanowskiego realizowanej w systemie ochronkowym ważne były wydarzenia i doświadczenia zawarte w jego biografii oraz uwarunkowania rozwoju jego myśli pedagogicznej. W tym rozdziale zaprezentowane zostaną również podstawy metodologiczne, obejmujące reguły hermeneutycznego badania jego tekstu, procesu rekonstrukcji systemu wychowania oraz tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej. Drugi rozdział zawierać będzie rekonstrukcję i opis istotnych elementów systemu ochronkowego w jego wymiarze strukturalnym i funkcjonalnym. Dokonane zostanie to na podstawie zawartego w notatkach Bojanowskiego planu w odniesieniu do całego dorobku oraz zostanie ukazana aktualność jego koncepcji.

Interpretacja tekstów i dzieła Bojanowskiego prowadzi nie tylko do poznania i zrozumienia jego myśli pedagogicznej i zamiaru, ale także do określenia elementów interdyscyplinarnego kontekstu powstania i realizacji systemu wychowania oraz tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej. Zostanie on zaprezentowany w całej złożoności i ciągłości w trzecim rozdziale. Opierając się na dorobku Bojanowskiego, będzie kontynuowane poznawanie i rozumienie jego myśli w nawiązaniu do tych samych horyzontów odniesień, by określić podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej odpowiadającej na wielorakie wyzwania współczesności. Podstawy antropologiczne integralnej pedagogiki przedszkolnej z uwzględnieniem podmiotowej

relacji dziecka i wychowawczyni oraz wspólnotowego kontekstu omówione zostaną w rozdziale czwartym rozprawy. U podstaw poszukiwań i refleksji teoretycznych Bojanowskiego dotyczących wychowania leży chrześcijańska koncepcja człowieka jako osoby. Z niej wynika zwrócenie się ku podmiotowości dziecka oraz znaczeniu dzieciństwa i dziecięctwa w jego integralnym rozwoju i edukacji jako osoby.

Bojanowski pojmował wychowanie jako przekaz i realizację wartości chrześcijańskich zawartych w zwyczajach kształtujących życie i obyczaje osoby. Ich pielęgnowanie, przekazywanie i urzeczywistnianie stanowiło drogę, na której człowiek rozwija się integralnie, zmierzając do doskonalenia się, osiągając swoją pełnię w wymiarze moralno-duchowym. Założenia wynikające z przyjętej antropologii, jako podstawy wychowania i pedagogiki, zostaną omówione w kolejnym, piątym rozdziale niniejszej rozprawy.

Budując koncepcję integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego w nurcie pedagogiki chrześcijańskiej i katolickiej, w szóstym rozdziale rozprawy określone zostaną elementy struktury procesu wczesnej edukacji. Wskazane źródło podstaw teologicznych, antropologicznych, aksjologicznych koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego stanowi o tożsamości jego pedagogii. Wymaga także interpretacji i rozumienia późniejszego dorobku w tych samych kategoriach odniesień, jakie Bojanowski brał pod uwagę. Świadomie nie zostały podjęte zatem szczegóły dotyczące metodycznego wymiaru wczesnej edukacji, lecz istotne elementy jej procesu. Są nimi uczestnicy procesu opiekuńczo-edukacyjnego, ważne dla niego elementy metodyczne, których celem jest wspieranie integralnego rozwoju małego dziecka oraz warunki jego realizacji. W nich zawiera się pewna specyfika tak pojmowanej teorii i praktyki pedagogicznej wobec innych koncepcji.

Przyjęto też założenie, że tworzenie integralnej pedagogiki Bojanowskiego i prezentacja jej istotnych elementów oraz uwarunkowań, zarówno od strony merytorycznej, jak i historycznej, jest kontynuacją jego refleksji teoretycznej oraz systemu realizowanego i doskonalonego przez niego i służebniczki. W niniejszej dysertacji ukazany zostanie system wychowania, w którym idea ochrony nadaje mu specyfikę właściwą dla procesu integralnego rozwoju i wychowania dziecka w wieku przedszkolnym (do 7. roku życia) oraz pozarodzinne formy opieki i edukacji małego dziecka. Mając na względzie fakt, że podstawy teoretyczne systemu Bojanowski budował na bazie prawidłowości, które odkrywał poprzez analizę dziejów wychowania w kontekście własnych doświadczeń pedagogicznych, odwołamy się do jego tekstów. Dokonana zostanie ich analiza zmierzająca do zrozumienia jego myśli pedagogicznej. Wymiary natury, religii i historii stanowią horyzonty, według których Bojanowski poszukiwał zrozumienia istoty i sensu życia i rozwoju człowieka oraz służących mu zjawisk pedagogicznych i ich kontekstu na przestrzeni dziejów. Hermeneutyka kontynuacji odniesiona do pism Bojanowskiego i innych tekstów oraz zjawisk pedagogicznych w dużej mierze dotyczy języka, posiadającego swą specyfikę związaną z badanymi tekstami i historią. W niniejszej rozprawie posłużymy się zatem językiem uwzględniającym tę specyfikę, ze świadomym odejściem od konstruktów językowych właściwych innym nurtom pedagogiki.

Rozdział I

Geneza systemu wychowania i integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Edmunda Bojanowskiego

Ważnym motywem podjęcia tematu niniejszej rozprawy i tworzenia propozycji integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania E. Bojanowskiego są wyzwania współczesności wobec praktyki i teorii wczesnej edukacji dziecka. Rekonstrukcja systemu wychowania, analiza jego istotnych elementów i kontekstu jego budowania pozwoli na wskazanie kontekstu tworzenia oraz określenie podstaw i założeń pedagogiki przedszkolnej. Właściwe ich poznanie, zrozumienie i zinterpretowanie wymaga poznania ich genezy, tkwiącej w biografii oraz uwarunkowaniach życia i działalności Bojanowskiego. Zrozumienie pierwotnych inspiracji i zamiaru oraz przyjętego przez Bojanowskiego stylu analizy istotnych elementów integralnego wychowania małego dziecka możliwe jest dzięki odniesieniu do historii. Jest to konieczne, by zrozumieć dziecko i dzieciństwo oraz dorobek i doświadczenie poprzednich pokoleń, ujmując pełny kontekst dziejowy.

Tworzenie integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania E. Bojanowskiego na poszczególnych etapach postępuje w sposób narastający z czasem, od tworzenia systemu i realizowanej w nim koncepcji oraz jej adaptacji i tworzenia. Analiza tekstów i dzieła na każdym etapie zmierzająca do rozumienia intencji Bojanowskiego oraz istoty jego myśli pedagogicznej będzie dokonywać się w pełnym kontekście bieżących odniesień. W budowaniu integralnej pedagogiki przedszkolnej ma więc udział teoretyczny i praktyczny dorobek Bojanowskiego, w który włączył Służebniczki i przekazał im do twórczej realizacji. Tradycja i doświadczenie służebniczek w realizacji jego koncepcji pedagogicznej w ochronkowym systemie pedagogicznym, wraz z troską o jego aktualność wobec zmieniających się potrzeb i problemów, są warunkiem tworzenia tej pedagogiki współcześnie.

1. Profil biograficzny Edmunda Bojanowskiego

U podstaw pedagogiki przedszkolnej leży wielowiekowa tradycja wychowawcza kształtująca się w różnych ludach, narodach i kulturach, począwszy od społeczeństw pierwotnych po czasy nowożytne. Historia wychowania pozwala spojrzeć na szeroką perspektywę przeszłości, na podstawie której Bojanowski rozwijał swą myśl pedagogiczną oraz budował system ochrony i wychowania małego dziecka. Ukazuje także, jak w miarę postępu cywilizacyjnego i rozwoju różnych form oświaty i wychowania dziecka w środowiskach pozarodzinnych rosła potrzeba doskonalenia działań wychowawczych i ich podstaw teoretycznych.

Twórczość E. Bojanowskiego była wyrazem i efektem jego osobistego rozwoju, uwarunkowanego czynnikami związanymi z życiem i wychowaniem w rodzinie, w czasie studiów i zaangażowania w działania społeczne, rozwijane zainteresowania i nawiązane kontakty. Kontekst, w jakim żył, działał i tworzył, był bardzo szeroki i interdyscyplinarny. Znał tendencje panujące w filozofii, literaturze, w kulturze i inicjatywach społecznych, szczególnie zaś włączył się w działalność w zakresie oświaty i działalności charytatywnej.

1.1. Najważniejsze fakty biograficzne i etapy życia

Edmund Bojanowski urodził się 14.11.1814 r. w Grabonogu w Wielkopolsce, a zmarł 7.08.1871 r. w Górce Duchownej. Od wczesnych lat życia angażował się we wszystko, co dotyczyło życia Kościoła i ojczyzny, z głębokim poczuciem odpowiedzialności i wrażliwością na wartości najwyższe. Takie postawy rozwijały się w nim dzięki wychowaniu w rodzinie, w której wartości religijne i patriotyczne były pielęgnowane i realizowane. Szczególny wpływ na jego poglądy i postawy wywarli rodzice – matka na religijność syna, natomiast ojciec na jego świadomość patriotyczną, będąc przykładem oddania dla sprawy przywrócenia niepodległości podzielonej przez zaborców Polski. Bojanowski pozostawał również pod dużym wpływem swego nauczyciela – ks. Jakuba Siwickiego, który po ojcowsku zachęcał go: „Bądź przede wszystkim Polakiem i katolikiem”[1]. Podobnie ks. Kazimierz Lerski nie szczędził mu rad i zachęty do twórczości oraz właściwego jego zdolnościom i możliwościom poświęcenia dla dobra ojczyzny. Pisał: „miłość Ojczyzny jest wprawdzie cnotą po miłości Boga pierwszą, kiedy jednak tego zapału użyje się niewcześnie, porywczo i bez obrachowania stosunków, można i Ojczyźnie nic nie pomóc i siebie zgubić”[2]. Swą „pracą i wykształceniem wewnętrznym połączonym z świętym duchem narodo-

[1] *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1829-1871*, Wrocław 2001 [dalej: *Korespondencja*], t. II, s. 33 – *W. Joneman do E. Bojanowskiego,* 12.12.1829 r.

[2] *Korespondencja*, t. II, s. 28 – *ks. K. Lerski do E. Bojanowskiego,* 4.07.1831 r.

wym"[3] Bojanowski zyskał sobie uznanie i sławę „młodego Polaka czynnie i gorliwie narodowością zajętego"[4].

Wiedza i doświadczenia zdobyte w czasie studiów we Wrocławiu i Berlinie oraz w podróży po Europie ukształtowały Bojanowskiego i pozostawiły ślad w jego myśleniu i twórczości. Kontakty, jakie utrzymywał m.in. z J.U. Niemcewiczem, A. Mickiewiczem, pogłębiły rozbudzone w czasie studiów zainteresowanie literaturą romantyczną i kulturą słowiańską. Idee romantyzmu wyrażone w literaturze i poezji, które wzmagały poczucie braterstwa ludów, ożywiały uczucia religijne i narodowy pęd do wolności, wywarły ogromny wpływ na jego myśl i zaangażowanie praktyczne na rzecz szerzenia oświaty wśród ludu i wychowania zmierzającego do moralnego i społecznego odrodzenia narodu. Wiedza i osobiste doświadczenia przyniosły efekty w postaci skrystalizowanych zainteresowań i poglądów, które Bojanowski wytrwale realizował w swoim życiu. Ze studiów wyniósł wiedzę z dziedziny literatury oraz z filozofii, psychologii, estetyki, logiki, metafizyki, historii dawnej i nowej, kosmologii[5]. Rozwinął zamiłowanie do literatury ojczystej i słowiańskiej, poezji i podań ludowych, których zbieraniem zajmował się do końca życia. Nawiązał wtedy wiele cennych znajomości[6], które wykorzystywał w późniejszej działalności literackiej i społecznej. Współpracował ze znanymi ludźmi ze świata kultury, pisał do „Przyjaciela Ludu".

Wzmagająca się choroba płuc zmusiła go do przerwania studiów i dobrze zapowiadającej się kariery literackiej. Po kuracji w Dusznikach Zdroju powrócił w 1838 r. do Grabonoga, gdzie zamieszkał u swego przyrodniego brata, Teofila Wilkońskiego. W tym czasie rozwijał to, co do tej pory zdobył przez wychowanie i kształcenie. Zbliżył się bardzo do Boga i do ludu. Sięgając do bogatej ludowej obrzędowości, coraz bardziej odkrywał bogactwo tej kultury, w której religia i natura przenikały się harmonijnie. Poznawał zawartą w niej prawdę o ludzkim życiu w jego najprostszej i najczystszej postaci. Jego żywa wiara, bogata wiedza, własne przemyślenia, liczne kontakty i osobiste doświadczenia życiowe, realizowane na polu oświaty i społecznej działalności utwierdzały go w tym przekonaniu i prowadziły do twórczego ich zastosowania. Fascynowała go tajemnica człowieka i jego rozwoju jako osoby. Rozważał ją w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym ludzkiego życia, harmonijnie wpisanego w tajemnice natury, religii i historii. Szczególny wpływ na przekonania Bojanowskiego w tej dziedzinie wywarły dzieła K. Libelta oraz przyjaźń z J. Koźmianem i jego poglądy wyrażane m.in. w „Przeglądzie Poznańskim". Jego silna duchowość pomagała mu wybierać dla praktyki to, co było zgodne z przyjętą przez niego hierarchią wartości, i tworzyć spójny system integralnego wychowania. Uniknął także

---

[3] Por. *Korespondencja*, t. II, s. 11 – *ks. K. Lerski do E. Bojanowskiego,* 8.08.1830 r.

[4] *Korespondencja*, t. II, s. 11 – *J. Klemczyński do E. Bojanowskiego,* 13.08.1830 r.

[5] Por. W. Muchowicz, *Żywot Edmunda Bojanowskiego Założyciela Ochronek na ziemiach Polskich i Zgromadzenia S.S. Służebniczek B.R.D.N.P.*, Rzeszów 1933, s. 14-16.

[6] M.in. z A. Odyńcem, K. Wójcickim, M. Chodźką, utrzymywał kontakty z J.N. Bobrowiczem, W. Cybulskim, R. Schumannem.

popadnięcia w utopię jak R. Owen, w wolnomularstwo jak B. Trentowski, czy w przeakcentowanie kształcenia w stosunku do wychowania.

Bojanowski pozostawił bogatą spuściznę archiwalną, która odzwierciedla jego życie, działania oraz towarzyszące mu wydarzenia i zjawiska. Stanowi ona cenne źródło do badań równie zróżnicowanych problemów jak tematyka zachowanych tekstów. Cennym materiałem źródłowym są zachowane osobiste dokumenty Bojanowskiego, z których poznajemy jego życie, intencje i działania. Jest to korespondencja[7] oraz dziennik[8], które są już rzetelnie opracowane i wydane drukiem. W rękopisach wciąż pozostają notatki Bojanowskiego. Oryginały wszystkich tych dokumentów archiwalnych, zdigitalizowane i także przepisane na maszynie, znajdują się w archiwum Sióstr Służebniczek w Dębicy (AGSD).

Zasady życia i działalności służebniczek oraz ogólny zarys koncepcji pedagogicznej realizowanej przez nie w ochronkach zawiera „Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga – Rodzicy – Dziewicy Niepokalanie Poczętej". Razem z J. Koźmianem ułożył Bojanowski główne punkty przyszłej ustawy dla Bractwa Ochroniarek, którym nadał nazwę Służebnic Najświętszej Panny[9]. Projekt ten przesłał do Rzymu Księżom Zmartwychwstańcom, aby zasięgnąwszy rady właściwej w tym względzie kongregacji w Rzymie, dokonali poprawek. Po uzupełnieniu i zastosowaniu w praktyce projektu reguły została ona w 1866 r. zatwierdzona przez abpa Mieczysława Ledóchowskiego. Regułę wydano drukiem w 1867 r.[10] w Poznaniu, a jej rękopis znajduje się w Archiwum Sióstr Służebniczek BDNP w Dębicy.

Warto spojrzeć na te materiały w kontekście zaproponowanej przez Ł. Puśleckiego periodyzacji biografii Bojanowskiego[11]. Autor w sposób uzasadniony własną analizą pism Bojanowskiego oraz przeglądem literatury dotyczącej jego życia i twórczej działalności zwrócił uwagę na prezentowanie jego postaci w utartych przez lata schematach interpretacyjnych. Opierając się na podejmowanych przez różnych autorów próbach zestawienia całości literatury poświęconej Bojanowskiemu, dąży w kierunku przewartościowania jego wizerunku. Na podstawie przeglądu poświęconej mu literatury wyróżnił w jego życiorysie trzy etapy:

---

[7] *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1829-1871*, t. I-II, objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził L. Smołka, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP, Wrocław 2001.

[8] E. Bojanowski, *Dziennik*, objaśnił, skomentował i wstępem poprzedził L. Smołka, t. I-IV, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP, Wrocław 2009 [dalej: *Dziennik*].

[9] Zapisał w *Dzienniku* pod datą 13.11.1856 r., że sam zajmował się „spisywaniem Reguły Ochronkowej co do prowadzenia dzieci. Podział zajęć na dzień, tydzień i rok wedle zwyczajów Kościoła i naszego ludu streściłem w krótkich paragrafach. Porządek ten, nad którym od dawna przemyśliwałem, dzisiaj pierwszy raz spisałem cały w krótkości".

[10] *Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga Rodzicy Dziewicy Niepokalanie Poczętej,* wydana drukiem nakładem Bojanowskiego, Poznań 1867.

[11] Ł. Puślecki, *O etapie literacko-naukowym w biografii Edmunda Bojanowskiego*, „Scripta Comeniana Lesnensia" [PWSZ im. J.A. Komeńskiego w Lesznie] 2010, nr 8, s. 109-123.

1) Dzieciństwo i młodość (1814–1834).
2) Etap literacko-naukowy (1834–1850).
3) Etap religijno-konfesyjny (1850–1871)[12].

Wprowadzony podział ma swoje uzasadnienie i duże znaczenie dla poznania i rozumienia także myśli pedagogicznej oraz jego koncepcji i systemu wychowania małego dziecka. Sugeruje jednak popadnięcie w drugą skrajność, że trzeci etap zostanie pozbawiony wymiaru naukowego podejścia i sprowadzony jedynie do religijno-konfesyjnego zaangażowania Bojanowskiego. Należy bowiem te wymiary potraktować łącznie, tak jak on harmonijnie pojmował je i realizował w swoim życiu oraz działalności teoretyczno-praktycznej oraz naukowo-charytatywno-religijno-społecznej. Najwyraźniej brak tu zrozumienia istoty jego całościowego podejścia do złożonej rzeczywistości oraz integralnego osobowego rozwoju i świadomego dążenia do osobistej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej.

Nie jest przedmiotem tej rozprawy analizowanie badań w zakresie historiografii, ale mają one duże znaczenie dla dowartościowania teoretycznych dociekań Bojanowskiego oraz jego analiz naukowych. Należy przezwyciężyć wyraźną tendencję do niedoceniania działalności Bojanowskiego przed 1850 r., co skutkowało uznawaniem go jedynie za praktyka w dziedzinie wychowania. Sugerowanemu przez wielu autorów twierdzeniu, że były to lata „poszukiwania sensu życia, polegające na podejmowaniu jakichś wynikających z potrzeby zagospodarowania wolnego czasu, nieświadomych celu i sensu, poczynań naukowych i literackich"[13], zaprzecza analiza jego notatek w kontekście faktów biograficznych.

Dziennik[14]*,* obejmujący lata 1853-1871, Bojanowski pisał zazwyczaj na bieżąco, codziennie wieczorem. W początkowych częściach zawiera obszerne notatki połączone z refleksjami osobistymi i retrospekcjami. Autor notował w nim wszystkie czynności wykonywane danego dnia. Zapisywał wysłaną i otrzymaną korespondencję, z zaznaczeniem treści i kontekstu zawartych w niej informacji czy zdarzeń. Opisywał wszystkie sprawy związane z działaniami na rzecz zakładania ochronek i zgromadzenia Służeb-

[12] Por. tamże, s. 110-111.

[13] Zob. tamże, s. 112. A. Brzeziński dał początek opracowaniom biograficznym o charakterze hagiograficznym i sygnalizującym dokonania literackie Bojanowskiego. Badania jego dorobku ze strony literaturoznawców i językoznawców, zapoczątkowane przez B. Zakrzewskiego, kontynuuje K. Maćkowiak, jednak wciąż wiele pozostaje tu do odkrycia.

[14] *Dziennik* Bojanowskiego jest zawarty w 92 zeszytach, oryginalny maszynopis znajduje się, podobnie jak pozostałe dokumenty, w archiwum Sióstr Służebniczek w Dębicy. Jego kompletne wydanie, rękopisu i luźnych kartek, drukiem nastąpiło w 2009 r. wraz z zapisami dziennymi z ochronki podrzeckiej z lat 1851-1854 i relacją s. Elżbiety Szkudłapskiej, opisującą ostatnie dni życia i pogrzeb. W całości *Dziennik,* obejmujący cztery tomy, opracował oraz objaśnił, skomentował i wstępem poprzedził L. Smołka. Wcześniej ukazały się wydania zawierające wybór tekstów. Wybór opracowany został przez A. i T. Szafrańskich, nosi tytuł: *Edmund Bojanowski – Dziennik (1853-1871),* ATK, Warszawa 1980. Kolejnym opracowaniem tekstów z *Dziennika* i innych zapisków Bojanowskiego jest wybór dokonany przez o. K. Hołdę pt. *Sługa Boży Edmund Bojanowski. Myśli, przeżycia, nauki* (Wyd. Św. Krzyża, Opole 1985).

niczek. Zapisywał także swoje refleksje na temat przeżywanych zdarzeń osobistych, czasem głęboko duchowych, spotkania z ludźmi czy wrażenia z miejsc, w których przebywał. Nie pomijał trudności i doznanych zawodów związanych z własnymi problemami czy działalnością społeczną. Informował o wszystkich przeszkodach natury politycznej, wynikających z sytuacji Polski oraz ówczesnych układów społeczno-kulturowych. Od 1856 r. dominuje w zapiskach temat organizacji ochronek wiejskich, przyjmowania i kształcenia kandydatek, organizacji zgromadzenia i jego działalności.

Ważnym materiałem źródłowym jest zachowana korespondencja Bojanowskiego z lat 1829-1871[15]. Jej treść stanowią sprawy osobiste, także wiele informacji związanych z tworzeniem ochronek. Jest to korespondencja z przyjaciółmi, fundatorami ochronek, księżmi, biskupami, siostrami. Notatki Bojanowskiego[16], zawierające teksty pedagogiczne, stanowią podstawę analiz niniejszej rozprawy. Są w nich zawarte różne rodzaje materiałów, m.in. związane z działalnością społeczną Bojanowskiego i jego zadaniami w stowarzyszeniach, których był członkiem. Duża część materiałów to zapiski związane z podstawami teoretycznymi wychowania oraz jego praktyczną organizacją i metodyką prowadzonych w nich zajęć. Oprócz tego są notatki związane z redakcją czasopism, wykazy i zestawienia rachunkowe, itp. Materiał ten zawiera ogromne i różnorodne bogactwo treści.

Zawartość materiałów archiwalnych jest tak bogata, że pozwala odkryć intencje autora, odnieść je do czasów obecnych i wykorzystać, zachowując ciągłość jego dzieła i jednocześnie otwierając je na współczesność. Spuścizna Bojanowskiego, jej zasób i charakter, sprawia, że domaga się ona, by wciąż tworzyć jego pedagogikę, kontynuując i realizując jego zamiar w zmieniających się warunkach miejsca i czasu. Z zachowanych rękopisów Bojanowskiego możemy dziś na nowo odczytać i określić teoretyczne podstawy wychowania w całym kontekście ich praktycznej realizacji. Ukazują one wszystkie wymiary dociekań i inspiracji w tworzeniu specyficznego systemu wychowania – jego podstaw teoretycznych i rozwiązań praktycznych.

1.2. Działalność literacka i społeczna

Po przerwaniu studiów i powrocie do Grabonoga w marcu 1838 r. Bojanowski od samego początku włączył się czynnie w życie kulturalne i społeczne ziemi gostyńskiej. Jako członek Wydziału Literackiego Kasyna Gostyńskiego oddał się przede

[15] Zachowało się 679 listów adresowanych do Bojanowskiego oraz 310 listów pisanych przez niego, większość stanowią brudnopisy (266), ponad 40 to czystopisy. Korespondencję tę w dwóch tomach opracował, objaśnił, skomentował i poprzedził zarysem monograficznym L. Smołka w 2001 r.

[16] Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy [dalej: AGSD], *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B). Zawarte są one z 32 teczkach rękopisów na luźnych kartach i w brulionach, na kartach zszytych i w oprawnym notesie. Łącznie jest to ponad 1630 zapisanych kart różnej wielkości, zapisywanych jedno- i dwustronnie. Po digitalizacji rękopisów notatek ich całość zajmuje 1568 slajdów.

wszystkim pracy oświatowej. Zbierał i gromadził materiały o wartości literackiej i wychowawczej, kierując się potrzebą ich wykorzystania dla dobra edukacji dzieci oraz podnoszenia świadomości narodowej i moralności ludu. Organizował czytelnie wiejskie, rozpowszechniał literaturę polską, czasopisma podtrzymujące ducha narodu, pamięć o historii oraz przybliżające postępową myśl europejską.

Pisał artykuły o tematyce literackiej i folklorystycznej do „Przyjaciela Ludu", działał czynnie w komisji tanich książek dla ludu w ramach Ligi Polskiej i przyczyniał się do zakładania bibliotek wiejskich. Przez dziesięć lat od 1852 roku redagował „Pokłosie", w latach 1860-1862 wydawał „Rok Wiejski". Poświęcając się pracy społecznej, koncentrował swe zainteresowania na oświacie ludu wiejskiego, wychowaniu dzieci i działalności charytatywnej. Jako członek Kasyna Gostyńskiego współpracował ze znanymi działaczami wielkopolskimi[17], działał głównie w wydziale literackim, gdzie w 1842 r. spotkał się z A. Cieszkowskim, autorem rozprawy *O ochronach wiejskich*[18]. Wymiana doświadczeń zainspirowała go do poszukiwania nowych rozwiązań zarówno od strony koncepcji pedagogicznej, jak i tworzenia ram organizacyjnych, które sprawdziły się potem w praktyce. Podobnie jak współcześni mu twórcy i myśliciele europejscy sięgał do dorobku starożytności. W swej działalności społecznej, a zwłaszcza w poszukiwaniach wizji i praktycznych rozwiązań na płaszczyźnie wychowania odwoływał się do twórczości, poglądów i praktyki współczesnych mu poetów i publicystów, pedagogów i społeczników, filozofów i historyków[19]. Korzystał z twórczości kaznodziejów i teologów[20], czerpał bezpośrednio z Biblii. Tak wszechstronne zainteresowania i różne źródła wiedzy oraz doświadczenia pomagały mu poznawać, rozumieć i porządkować, ujmowaną integralnie, złożoną rzeczywistość człowieka, jego rozwoju, warunków życia i działania.

Liczne artykuły Bojanowskiego o treści historycznej, literackiej i krajoznawczej zamieszczane w leszczyńskim „Przyjacielu Ludu" były wyrazem jego identyfikacji ze środowiskiem konserwatywnym i organicznikowskim[21]. Profesjonalizm i towarzysząca mu dociekliwość zmierzała nie tylko do poznania, ale także rozumienia zjawisk dziejowych, kulturowych, cywilizacyjnych i ich interpretacji służących działalności pedagogicznej. Wiele spośród pojęć, które konfrontował ze słownikiem Lindego, odnosiło się do pogłębienia rozumienia istoty wychowania, całego procesu i jego

[17] G. Potworowskim, C. Platerem, L. Miłkowskim, L. Gąsiorowskim, M. Mycielskim i innymi.

[18] A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, Poznań 1842.

[19] M.in. B. Trentowskiego („Chowanna"), A. Cieszkowskiego („Ojcze nasz", „O ochronach wiejskich"), A. Mickiewicza („Kurs literatury słowiańskiej"), J.U. Niemcewicza, C.K. Norwida, T. Lenartowicza, J. Lompy, L. Jucewicza, S. Rysińskiego, K. Wójcickiego („Przysłowia narodowe", „Historia literatury polskiej w zarysach" i in.) oraz K. Libelta (Rozprawy: „O odwadze cywilnej", „O Miłości Ojczyzny", „O Wychowaniu Ludów"), T. Kościuszki, J. B. Basedowa, J. Lankastera, S. Wilderspina, R. Owena, F. Froebla, P. Fellenberga, J. Wertheimera, J. H. Pestalozzi'ego. Por. *Dziennik*, 28.10.1853; 04.11.1853.

[20] M.in. P. Skargi, K. Antoniewicza i I. Mullois.

[21] Por. Ł. Puślecki, *O etapie literacko-naukowym w biografii Edmunda Bojanowskiego*, s. 115-116.

poszczególnych elementów oraz zjawisk pedagogicznych. Działalność literacka Bojanowskiego miała wyraźne motywacje patriotyczne, wiązała się z jego wezwaniem do ocalenia pamiątek narodowej przeszłości i kultury w sferze natury, religii i historii. Nie chodziło mu jednak jedynie o ich zachowanie w sferze materialnej, chociaż i o tę dbał bardzo. Wychodził bowiem z założenia, że najlepszą drogą nie tylko ich zachowania, ale także twórczego rozwoju było przekazywanie ich w wychowaniu i urzeczywistnianie w życiu nowych pokoleń. Wiele notatek Bojanowskiego zawiera analizy hermeneutyczne badanych tekstów, zjawisk dziejowych i wychowawczych. Dokonania literackie Bojanowskiego w dziedzinie historyczno-literackiej są cenione przez badaczy dziejów literatury i historii języka polskiego, ale jego dorobek naukowy nie był należycie doceniany i nie został dotąd dostatecznie opracowany[22]. Dotyczy to także jego dorobku w zakresie podstaw teoretycznych działań wychowawczych, który został sprowadzony w dużej mierze do wymiaru organizacyjno-praktycznego.

Poświęcenie się sprawie sierot, dzieci z rodzin ubogich i zakładania ochronek wiejskich wynikało z wrażliwości i stałej gotowości Bojanowskiego do służby oraz wzrostu jego duchowego rozwoju. Zsynchronizowana analiza jego pism prowadzi do potwierdzenia faktu, że jego działalność ochronkowa nie jest następstwem „nagłego zwrotu dokonanego pod wpływem dramatycznego przeżycia, lecz stopniową realizacją od dawna kreślonego planu działania"[23]. Dochodził stopniowo do odkrywania idei ochrony w kontekście wychowania na podstawie zdobywanej wiedzy teoretycznej i śledzenia rozwoju praktyki w tej dziedzinie, pracując intensywnie i wszechstronnie nad realizacją zamierzeń. Trudne wydarzenia rodzące rozległe problemy społeczne analizował w szerokim kontekście uwarunkowań, by zaradzić potrzebom w sposób adekwatny. Chodziło bowiem o rzeczywistą pomoc i zmianę, będącą efektem likwidowania przyczyn, a nie jedynie skutków powstałych problemów.

Organizację ochronek uznawał za najlepszą drogę działania, odpowiadającego na potrzeby i problemy wsi wielkopolskiej. Wysiłek realizacji idei ochrony w praktyce podjął w ramach poszukiwania sposobów rozwiązania problemów związanych z ubóstwem materialnym i moralnym rodzin oraz wchodząc na drogę dążenia do odrodzenia narodu poprzez renesans moralny. W celu rozwiązania tych złożonych problemów i osiągnięcia tak ważnych celów wykorzystał podejście systemowe, ujmując całościowo analizowane sytuacje i organizację praktycznej działalności. Aby zapobiec analfabetyzmowi, wspólnie z innymi członkami Kasyna Gostyńskiego zakładał czytelnie ludowe. Obok akcji oświatowej z jego inspiracji Wydział Literacki Kasyna podjął działania wychowawcze wśród ludu polskiego. W działaniach na rzecz odnowy moralnej i kulturalnej ważną rolę odegrały ochronki wiejskie. Wcześniej jednak, razem z Ludwikiem Gąsiorowskim, w 1844 r. założyli miejską ochronkę w Poznaniu, a rok później w Gostyniu. Prawdopodobnie przy dużym jego udziale zostały wydane wskazówki dla opiekunek, które odwiedzały domy ochronek, sprawując nad nimi

[22] Por. tamże, s. 114.

[23] Por. tamże, s. 118-119.

nadzór[24]. Konsekwentnie zmierzał do stworzenia własnej koncepcji wychowawczej. Korzystając umiejętnie z różnych doświadczeń i rozwiązań praktycznych, dokonał syntezy i wyboru tego, co było godne uznania.

Zdając sobie sprawę z ogromnej wagi wczesnego wychowania, Bojanowski dostrzegał konieczność systematycznego i planowego wychowywania dzieci w wieku przedszkolnym. Kierując swe zainteresowania zwłaszcza ku dzieciom wiejskim, ubogim, najbardziej potrzebującym, podjął wszelkie możliwe wysiłki, by zapewnić im odpowiednie wychowanie. Zawężenie zakresu pracy wychowawczej nie ograniczało jej, gdyż wiązało się z zamierzeniem dalekowzrocznym, jakim było moralne odrodzenie narodu. Był przekonany, że należy je rozpocząć od ludu, a przede wszystkim od dzieci wiejskich. Wykazywał przy tym zrozumienie rangi wychowania w wieku dziecięcym, mając na uwadze całość życia człowieka oraz znaczenie odrodzenia ludu dla odrodzenia narodu i całej ludzkości[25].

W 1849 r. podczas trwającej w Wielkopolsce epidemii cholery pojawiły się nowe drastyczne problemy dotykające szczególnie najuboższych, a przede wszystkim dzieci. Bojanowski był już nie tylko dobrze zorientowany w organizowaniu pomocy, ale posiadał przemyślane teoretyczne podstawy i głęboko uzasadnione motywacje. W domu Kasyna zorganizował szpital i sierociniec dla dzieci (Instytut Gostyński), w którym do pracy za jego staraniem sprowadzono Siostry Miłosierdzia z Poznania[26]. Do 1857 r. Bojanowski czuwał nad zabezpieczeniem wszelkich jego potrzeb, począwszy od organizacji pracy, aż po opiekę duchową podopiecznych, o którą się troszczył. Z wielkim poświęceniem odwiedzał też chorych we wsi, zaradzał ich nędzy, przynosił lekarstwa, pocieszał, sprowadzał kapłana, modlił się. Dzięki tej działalności poznał wymiary nędzy materialnej i moralnej ludu wiejskiego. Pragnął zaradzić problemom wsi polskiej, które były tak rozległe, że jedynym sposobem było przygotowanie dziecka do radzenia sobie z nimi. Dążył do tego przez tworzenie ochronek i włączanie do służby w nich wiejskich dziewcząt. Nie działał pochopnie ani doraźnie, ale podejmował głęboką refleksję nad systemowym rozwiązaniem problemów. Najbardziej strategiczne rozwiązania dojrzewały w nim bardzo długo i zawsze w odniesieniu do niezmiennych zasad oraz aktualnych problemów. Zgłębiał istotę wychowania, a odnosząc się do przyjętych już na Zachodzie rozwiązań, rozwijał ideę ochron odpowiednio do polskich warunków. Przerwane studia nie okazały się życiową porażką, a zdobyte umiejętności, wiedza, kontakty, znajomość literatury i kultury ludowej prowadziły go do konsekwentnego i cierpliwego budowania systemu wychowania. Stąd ochronki wiejskie były ośrodkami wychowawczo-kulturalnymi, a nie jedynie przytułkami czy szkołami. Wychowanie, które powinno zaczynać się

[24] *Skazówka dla opiekunek odwiedzających domy ochrony*, Poznań 1844.

[25] Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: *Służyć i wychowywać do miłości,* red. M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk, s. 29.

[26] A. Brzeziński, *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim fundatorze Zgromadzenie Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanej*, Poznań 1872, s. 4.

od urodzenia, uważał za pewną drogę do zmiany trudnej sytuacji we wszystkich jej wymiarach, a nie jedynie doraźne zaradzenie pojedynczym problemom.

Oprócz przyczyn i celów społecznych, oświatowych i kulturalnych dla Bojanowskiego bardzo ważnym źródłem najwyższych celów, niezmiennych zasad i wartości był Bóg. W jego życiu i działalności społecznej nie było rozdźwięku między sferą doczesną i nadprzyrodzoną, lecz harmonijnie dopełniały się one w wymiarze natury, religii i historii. Harmonia ta opierała się na wierze w Boga jako Ojca, który objawia się człowiekowi i wychowuje go zarówno indywidualnie jako osobę, jak i w wymiarze zbiorowym jako ludzkość. Człowiek obdarzony tak wielką godnością upadł, popełniając grzech, dlatego potrzebuje łaski i wychowania, by stawał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi. Dla realizacji tych celów za najlepszą uznał drogę tradycji kościelnej i w niej poszukiwał skutecznego rozwiązania kwestii zabezpieczenia podstaw materialnych i organizacyjnych.

Pierwszą ochronkę wiejską założył Bojanowski we współpracy z gospodynią wiejską, Franciszką Przewoźną, 3 maja 1850 r. w Podrzeczu k. Gostynia w Wielkim Księstwie Poznańskim. Od tej pory wcielał w życie i doskonalił swą koncepcję pedagogiczną oraz tworzył zgromadzenie zakonne stanowiące nie tylko zaplecze dla jej realizacji. Włączył bowiem służebniczki do kształtowania wizji ochrony oraz jej realizacji w zmieniających się warunkach, ale w odniesieniu do jasno określonych zasad, odwołujących się do tradycji.

2. Uwarunkowania rozwoju myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego

Praktyka wychowywania dzieci i refleksja nad wychowaniem istniały od najdawniejszych czasów i zawsze były uwarunkowane społecznie i kulturowo. Z kolei refleksja pedagogiczna miała wymiar filozoficzny, teologiczny, publicystyczny i literacki. W tym stylu Bojanowski ujmował opis rozwoju myśli i praktyki wychowawczej na przestrzeni wieków, starając się wydobyć wszystko, co dobre w dorobku i doświadczeniach ludzkości. Na tej podstawie podejmował analizy i wyciągał wnioski istotne dla kształtowania się jego myśli pedagogicznej.

2.1. Analiza dziejów wychowania

Bojanowski, będąc przekonany, że wychowanie wpisane jest w kontekst dziejowy, podjął analizę dziejów wychowania. Zorganizowanie instytucji ochron oraz określenie konkretnych form działania wymagało poznania i zrozumienia ich historycznie uwarunkowanych podstaw. Dążył do zrozumienia istoty procesu powstawania ist-

niejących już ochron i prowadzonego w nich wychowania małego dziecka. Miały one służyć wypełnieniu misji wobec człowieka, narodu i ludzkości, uwzględniając wymiar natury, religii i historii jako efekt kolejnego etapu dziejowego rozwoju ludzkiej cywilizacji. Ważne było właściwe rozumienie przyczyn i celu, dlatego na początku stawiał problem: „Stanowisko Ochron – ich istota – ich styczność z głównym kierunkiem obecnego rozwijania się ludzkości"[27]. Zasadnicze pytanie towarzyszące jego poszukiwaniom nie brzmi „jak?", ale „dlaczego?" wychowywać. Poszukując odpowiedzi sięgał do przeszłości i doświadczenia pokoleń, by wczesnemu wychowaniu w instytucji pozarodzinnej nadać właściwy charakter, oparty na rzetelnej podstawie teoretycznej. Do właściwej interpretacji i zrozumienia jego filozoficzno-pedagogicznych refleksji pomocny jest dorobek współczesnej historii wychowania, przedstawiający pełny kontekst uwarunkowań.

Uważając historię za jeden ze „środków" czy „żywiołów" wychowania, Bojanowski rozpoczynał konstrukcję swych teoretycznych dociekań od analizy szerokiej perspektywy dziejów wychowania. Koncentrował się przy tym na wychowaniu małych dzieci, czyli w okresie życia od urodzenia po rozpoczęcie nauki w szkole elementarnej. Poszukiwał podstaw wychowania w tradycji, by poznać i zrozumieć jego istotę w odniesieniu do dziecka, dzieciństwa i społeczeństwa. Analizował także historię rozwoju instytucjonalnych form wczesnego wychowania, odnosząc się do rodziny. Stworzył syntezę myśli i praktyki pedagogicznej, począwszy od czasów Platona, poprzez nowość wniesioną przez chrześcijaństwo i ducha ascetyzmu wieków średnich, idee filozoficzne oświecenia, poglądy utopistów, aż po współczesne mu prądy, wyrosłe na gruncie romantyzmu, idei pozytywistycznych i filozofii narodowej. Przyjmując krytyczną postawę badawczą, nie podążył za żadnym skrajnym kierunkiem.

Odnosił się do trzystopniowego podziału dziejów, który obok teraźniejszości i przeszłości uwzględniał także przyszłość, czyli wizję czasów mających nadejść. Pierwszą epoką była epoka starożytna, która jawiła się jako czas wykształcania się i rozwoju ideałów estetycznych. Wtedy narody żyły w stanie natury, podkreślając wartość przyrody, jej piękno i harmonię. Jej antytezą była epoka chrześcijańska, gloryfikująca rozum. Uważał, że musi jednak nadejść kolejna faza, epoka czynu, będąca harmonijnym połączeniem dwóch poprzednich, niosąca zarazem nową jakość, łącząca uczucie z myślą i naturę z duchem. Stąd wyciągnął wniosek o konieczności wychowania estetycznego[28]. Tej syntezy przeszłości i teraźniejszości miały dokonać narody słowiańskie przede wszystkim w ewolucji, a nie w rewolucji. Epoka ta miała połączyć wszystkie dotychczasowe pierwiastki dziejowe w zwartą całość, ale każdy, zachowując to, co było, dodać miał nową jakość[29].

---

[27] AGSD, B-h-2, k. 2r.

[28] Zob. AGSD, B-i-1, k. 135v*:* „Jest to myśl, słowo i uczynek. Porównaj Miłość, Życie, Piękno, Prawdę i Dobro".

[29] Por. R. Wiśniewski, *W poszukiwaniu cech filozofii polskiej – A. Cieszkowski, B.F. Trentowski i K. Libelt*, „Hybris" 2009, nr 8, s. 37-42.

Analizując dzieje wychowania, Bojanowski uwzględniał ich ciągłość oraz ewolucję poglądów i praktyki w dziedzinie wczesnego wychowania dziecka. Zwracał uwagę na charakterystyczne w starożytności podejście do wychowania, które według zasad greckich polegało na utrzymywaniu harmonii ducha z ciałem. Podkreślał, że „młodociane i trafnie na naturze ludzkiej uzasadnione życie greckie odbijało się korzystnie w wychowaniu dziecięcym"[30]. W poglądach Platona[31] i greckiej *paidei* inspirowała go z jednej strony idea wczesnego wychowania dziecka w specjalnych placówkach podlegających państwu, z drugiej zaś – koncepcja systematycznej opieki wychowawczej nad małymi dziećmi w celu harmonijnego rozwoju ich osobowości, rozwoju fizycznego, moralnego i umysłowego na podstawie specjalnie opracowanego programu i w dobrych warunkach materialnych. Ważnym warunkiem realizacji tych idei było powierzenie wychowania starannie dobranym i przygotowanym wychowawcom, pozostającym pod nadzorem państwa[32]. Bojanowski podjął ten wątek myśli Platona, który, zaliczając wczesne wychowanie dzieci do najważniejszych spraw narodowych, rozwinął jego głębokie zasady i pierwszy przedstawił pomysł publicznej instytucji. Jego urzeczywistnienie dostrzegał we współczesnych sobie czasach w postaci ochron. Zwracał uwagę na to, że starożytność, która „swym wszechstronnie uzmysłowionym i prostym wedle natury życiem dawała dziecięcemu kształceniu korzystny i przystępny z siebie wzór do naśladowania; tak nie mniej i dla wszystkich następnych czasów została w tym względzie najlepszą mistrzynią"[33].

Dalej Bojanowski analizował chrześcijaństwo, które wniosło nowe, nieznane dotąd wartości, nową wizję świata i jego historii oraz rozwinęło zasady wychowawcze, wychodząc z podstaw wiary religijnej. Centralnym punktem odniesienia w wychowaniu stała się osoba Jezusa Chrystusa i Jego Ewangelia, w świetle której człowiek powinien być przez wychowanie prowadzony do Boga jako jego ostatecznego celu. Wychowanie jest prawem każdego człowieka, gdyż wobec Boga wszyscy są równi, a podstawową jego zasadą jest miłość. Synteza kultury starożytnej i chrześcijaństwa przejawiała się w tym, że jako środek do poznania nauki chrześcijańskiej przejęto z wiedzy antycznej to, co nie sprzeciwiało się wyraźnie Objawieniu. Tak chrześcijaństwo stało się najważniejszą podstawą cywilizacji europejskiej, do czego przyczynili się ojcowie i doktorzy Kościoła[34]. Bojanowski podkreślał, że w cywilizacyjnym postępie nie uniknięto kolejnych skrajności. W praktyce wychowawczej, zamiast budowania na dobrych doświadczeniach starożytnych, ludzkość z przejściem do średnich i nowych wieków wzięła odwrotny kierunek – wewnętrzny. W średniowieczu w wyższych warstwach społecznych „wychowanie dziecięce, pomijając prawidła

[30] Por. AGSD, B-h-1, k. 11r.

[31] Por. AGSD, B-h-1, k. 28v; k. 32v; k. 39v; k. 96r-100r;

[32] J. Lubowiecka, *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2006, nr 1, s. 4.

[33] AGSD, B-h-1, k. 11r.

[34] Zob. S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1, WAM, Kraków 2008, s. 44-47.

kolejnych stopni swego naturalnego rozwinięcia, wyradzało się potwornie w przedwczesną naukowość, przybierało formę szkolnej nauki albo wraz z późniejszym spieszczeniem obyczajów w sztuczną układność i coraz większe upodobnienie z życiem dojrzalszym"[35].

Intensyfikacja refleksji nad wychowaniem nastąpiła w czasach nowożytnych w okresie oświecenia oraz w następującym po nim okresie rozwoju przemysłu i związanymi z nim potrzebami. Wcześniej myśl pedagogiczna nie była typowo naukowa, ale miała raczej charakter literacki i filozoficzny. Bojanowski, oceniając krytycznie nowe tendencje, doceniał fakt, że „przeciwko pogwałceniu wszelkich we wychowaniu pierwiastków naturalnych wystąpiła w przeszłym dopiero wieku pedagogiczna szkoła filantropów, a mianowicie Rousseau, Basedow i inni, którzy przyrodzonym wymagalnościom natury dziecięcej zaczęli przywracać od dwudziestu wieków zaprzeczane prawa"[36]. Podkreślał jednak, że „nowy ten kierunek jakkolwiek nie przeminął bez korzystnego na ludzkość wpływu i coraz zbawienniejsze wynikają dotąd zeń skutki, wszelako zrazu niepojęty, a raczej wspacznie pochwycony, wywołał w oświeceńszych stanach niemniej szkodliwe znowu rozwolnienie i ślepą pobłażliwość we wychowaniu dziecięcym. Skąd dzika swawola, przesyt zbytków, zmiękczenie ciała, a przedwczesne wysilanie umysłu i zgubna częstokroć wiadomość stosunków życia dojrzalszego wkradły się pod imieniem naturalnej wolności do wiejskiej dziedziny pierwotnego wychowania"[37].

Odnosząc się do idei, teorii i praktyki wychowawczej w tak szerokim kontekście czasowym i przestrzennym, Bojanowski wyciągał wnioski dla budowania fundamentu własnej koncepcji. Określił ją mianem systemu i świadomie chciał wpisać w ciąg dziejów, ale z wielkim uwrażliwieniem na współczesność. Skoro ludzkość przebyła już epokę starożytności – zewnętrzną, zmysłową oraz epokę średnich i nowszych wieków – wewnętrzną, to zadaniem współczesnej mu epoki było harmonijne, organiczne połączenie tamtych. Miało to być pewnym zwrotem do starożytności, ale bez utraty zdobytego kierunku wewnętrznego. To połączenie dostrzegał już w życiu ludu, a przede wszystkim w życiu rodzinnym, domowym, w obrębie wczesnego wychowania. Uważał zatem, że to w Słowiańszczyźnie, najmłodszym szczepie europejskim, powinno się zacząć odrodzenie ludzkości, bo tu odkrywał sprawdzone już i wprowadzone w życie „nowoczesne" teorie Zachodu[38].

Bojanowski ubolewał nad żonglowaniem ideami, konwencjonalnością nawet w stosunkach rodzinnych, naiwnym zachwycaniem się postępem cywilizacji, co prowadziło do zagubienia troski o człowieka, a już na pewno o dziecko i dzieciństwo. Krytycznie oceniał tendencje tworzenia „wybujałych teorii i pedantyzmu teoretycznego, albo surowego ascetyzmu albo wyłącznie jeszcze rozumowego kierunku nowszej cywi-

[35] Zob. AGSD, B-h-1, k. 11v.
[36] Tamże, k. 11v.
[37] Tamże, k. 11v.
[38] Por. AGSD, B-h-1, k. 7r.

lizacji, które ścisłą swą wytrawnością, stając się dla wieku dziecięcego niedostępnymi, sprawy dziecka i dzieciństwa pomijały zupełnie, albo go zeń wyrywając przedwcześnie nad wiek i zdolność wysilały, co sprawiało w skutkach martwość, pozór, a brak naturalnych, indywidualnych warunków dla ich normalnego"[39] rozwoju i wychowania.

Wyrażał przekonanie, że jakkolwiek postęp cywilizacyjny, który jest dziełem człowieka, jego twórczej myśli, działania, pracy, stanowi ogromne dobrodziejstwo, to jednak w momencie, gdy człowiek zaczyna za bardzo wierzyć we własną moc sprawczą, nie licząc się z prawami natury, staje się ona dla niego źródłem wielkich zagrożeń. Dotykają one warunków życia człowieka, ale jeszcze dotkliwiej godzą w istotę jego rozwoju, gdy przekroczona zostaje pewna granica, która przebiega przez niezmienność ludzkiej natury i jej praw. Zachodzi tu potrzeba postawienia podstawowego w wychowaniu pytania o filozoficzną koncepcję człowieka i jego działania oraz o związaną z nią hierarchię wartości, sens i cel życia. W zależności od odpowiedzi na te istotne pytania człowiek liczy się bądź nie liczy z prawdą, że jest twórcą, ale nie stwórcą, że są wartości i prawa niezmienne, które należy odkrywać i respektować, a nie tworzyć.

Dalszy postęp w dziedzinie wychowania małego dziecka widział w takiej refleksji nad dorobkiem i doświadczeniami pokoleń w podejściu do dziecka, jego rozwoju i wychowania, która doprowadzi „do praktycznego zastosowania i harmonijnej organizacji wszystkich różnorodnych pierwiastków, jakie się na rozlicznych stopniach ludzkiego rozwinięcia objawiły, a które teraz wzajemnie wspierać i harmonijnie dopełniać się mają"[40]. Wzywał jednak „do sprawiedliwego uznania wszelkich ich odrębnych właściwości", uwzględniając kolejność następujących po sobie etapów rozwoju dziecka i właściwych im następujących po sobie w czasie działań w poszczególnych sferach – fizycznej, umysłowej oraz obyczajowej i stopniowo rozwijających się równolegle, które „jednocześnie obok siebie się cieniują"[41].

Śledząc uważnie współczesną myśl filozoficzną i społeczną z właściwą sobie wrażliwością, łączył w refleksji i działaniu trzy wielkie środki wychowania: religię, naturę i historię. W nich znajdował prawdę o człowieku i odpowiedź na pytanie o prawidła ludzkiego życia, rozwoju i działania zarówno w wymiarze osobistym, jak i wspólnotowym, doczesnym i wiecznym, dotyczącym jego ciała, ducha i umysłu, posunięte do najdrobniejszych szczegółów. Tu następuje praktyczne wykorzystanie i harmonijne jednoczenie w rozwoju, wychowaniu, a w końcu w działaniu rozumu, ducha i zmysłów. Czystość i piękno tej harmonii odkrywał w życiu, zwyczajach i obyczajach prostego ludu i z nich czerpał wskazówki dla wychowania dzieci[42].

Postulując powrót do tego, co elementarne, najprostsze, Bojanowski mówił o „pierwiastkach, żywiołach, naturze" w obliczu prawdy, że człowiek w swym rozumowym i materialnym postępie doszedł do pewnej granicy. Był nią ten wymiar cy-

[39] AGSD, B-h-1, k. 13r.
[40] AGSD, B-h-1, k. 15r.
[41] Por. AGSD, B-h-1, k. 15v.
[42] AGSD, B-h-1, k. 16r.

wilizacji, który już nie prowadzi do szacunku dla człowieka, lecz hołduje wytworom jego umysłu, działania, twórczości. W wychowaniu widział ratunek dla człowieka i ludzkości, która doszła do takiego stanu, że to nie cywilizacja jest dla człowieka i jego dobra, lecz człowiek dla cywilizacji i jej potrzeb. Inaczej – nastawienie na pożytek materialny, przeakcentowanie tworzenia i wytwarzania, z pomijaniem równie ważnej perspektywy odkrywania, prowadziło do pomijania praw ducha i natury, których się nie tworzy. W konsekwencji także do odrzucenia Boga i niezmiennych wartości, będących podstawą pełnej prawdy o człowieku i świecie, źródłem głębokiej motywacji i wartościowania. W ten sposób cywilizacja, mimo pożądanego postępu, stawała się nieprzyjazna człowiekowi, w którego życiu, edukacji, twórczości liczyły się bardziej prawa rynku niż natury. Nieuchronnie prowadziło to, wbrew potrzebom, oczekiwaniom i najszczytniejszym deklaracjom, do nieliczenia się z potrzebami, możliwościami człowieka i prawami jego integralnego rozwoju. Przyczyniało się do pomnażania nędzy materialnej i moralnej, podziałów i dyskryminacji słabszych – dzieci, ubogich, chorych.

Analiza dziejów wychowania prowadziła Bojanowskiego do przekonania, że przyczyną i zarazem skutkiem negatywnych zjawisk cywilizacyjnych był problem braku zrozumienia natury dziecka i praw jego rozwoju w podejściu do sprawy wychowania. Według niego to „stany oświeceńsze, w takim spaczeniu wyobrażeń, bez względu na odrębne potrzeby wieku dziecięcego, pochłaniały go z sobą w niebezpieczną otchłań swej cywilizacji”[43]. Miał jednak nadzieję na budowę odpowiedniego dla potrzeb wieku dziecięcego modelu wychowania w niższych warstwach społeczeństwa, dokąd wpływ cywilizacji jeszcze nie dotarł na tyle, by prowadził do braku respektowania praw natury[44]. Analizując dzieje wychowania[45], podjął refleksję nad europejskim dorobkiem w dziedzinie wychowania i jego przemianami. Korzystając z nich, umiejętnie stosował je w praktyce, biorąc pod uwagę przede wszystkim rodzimy dorobek i jego uwarunkowania. Wobec szerzącego się zwyczaju bezkrytycznego przyjmowania obcych wzorów ukazywał wartość starań środowisk zajmujących się działalnością dobroczynną dla dzieci. Wskazywał na twórców polskiej literatury dla dzieci propagujących tworzenie instytucjonalnych form wychowania małych dzieci i właściwej organizacji w nich procesu opiekuńczo-wychowawczego[46].

---

[43] AGSD, B-h-1, k. 11v.

[44] W ludzie wiejskim, gdzie „po ustronnych strzechach, mnogie pokolenia ubogich dziatek, rozwijały się u łona natury, wedle swej dziedzicznej tradycji, albo uciekały się do wiecznie młodych żywiołów prostego ludu, który po równo z nimi – mimo płynących na powierzchniach narodów przeobrażeń cywilizacji – wyszczerkał zawsze w swej nadobnej warstwie źródłową czystość pierwotnego życia” (AGSD, B-h-1, k. 12r).

[45] Por. AGSD, B-h-1, k. 12v.

[46] Jego zdaniem na taką uwagę zasługiwała Klementyna z Tańskich Hoffmanowa (1798--1845), która propagowała wartości moralne oparte na etyce chrześcijańskiej, wychowanie w duchu narodowym oraz kult mowy ojczystej. Była ponadto autorką kilku książeczek dla dzieci i młodzieży. Bojanowski często ją cytował i odwoływał się do jej wskazań wychowawczych. Por. AGSD, B-h-1,

Potrzeby społeczne drugiej połowy XVIII w. kierowały uwagę pedagogów Europy Zachodniej w stronę praktyki. Twórcy pierwszych ochronek, które powstały w Holandii, Francji, Niemczech i Szwajcarii, wzorowali się na teorii pedagogicznej J.J. Rousseau. W tym czasie w Polsce zainteresowanie wychowaniem małego dziecka sprowadzało się do refleksji teoretycznych, a ich realizacja nastąpiła nieco później. Bojanowski uważał, że potrzeba tworzenia ochron „wynikła z historycznego postępu rodu ludzkiego, który po przejściu cielesnej epoki starożytnej, tudzież odwrotnej epoki duchowej średnich i nowszych wieków, i ze swej wyłączności duchowej zwraca się do żywiołów starożytnych, i dąży obecnie we wszystkich kierunkach do zrównoważenia rzeczonych przeciwieństw”[47]. W związku z tym identyfikował nowe kierunki postępu ludzkości na tej drodze, by poznać i zrozumieć współczesne mu podstawy społeczno-kulturowe, z którymi nie tylko należy się liczyć, ale i twórczo je wykorzystać. Do istoty człowieka i ludzkości należy wymiar cielesny i duchowy, które zawsze występują łącznie. Działania człowieka w historii sprawiają, że jeden z nich jest eksponowany albo mogą być rozwijane w harmonii i zgodnie z prawami natury, religii i ustanowionymi przez człowieka. Ideałem jest dążenie do zachowania harmonii i scalenia całości, co Bojanowski upatrywał w wyzwalaniu ludu i kobiety oraz we wczesnym wychowaniu dzieci[48].

Wierny wartościom narodowym i słowiańskim oraz zasadom religii, Bojanowski był jednocześnie najbliższy grupie postępowych pedagogów. Nie potępiał wszystkiego, co przynosiła ze sobą zachodnia filozofia i praktyka wychowawcza, ale daleki był od bezkrytycznego przyjęcia ich w całości. Kryterium oceny i wartościowania znajdował w chrześcijańskiej antropologii i praktycznej służbie integralnemu wychowaniu dziecka. Dzięki temu miał własny obraz przekształcającej się w praktyce europejskiej myśli pedagogicznej i jej związku z dziejowym rozwojem ludzkości. Z własnych doświadczeń oraz z analizy dziejowych procesów interpretowanych w kontekście wychowania, odkrywał i odczytywał sens tego zaszczytnego zadania ludzkości, narodu, rodziny, kobiety, jakim jest wychowanie młodego pokolenia każdej społeczności.

2.2. Doświadczenie praktycznej działalności w ochronkach

Bojanowski dążył do zrozumienia istoty ochrony i wychowania w ogóle, a korzystając z realizowanych już na Zachodzie rozwiązań, rozwijał ideę ochron i tworzył systemowe rozwiązania jej realizacji w polskich warunkach. Osadził mocno ten system we współczesnym świecie społecznych problemów, narodowych tęsknot i aspiracji, kierunkach myślowych i prądach kulturowych, otworzył na wymiar do-

k.94r; B-h-2, k.30r; B-i-3, k. 41r; k. 44r; k. 47r; k. 49v; k. 55r; k. 57r; k. 65v; k. 70r; k. 100r; B-i-1, k.98r-v; k.99v-101v; B-h-5, k. 29r; B-k-1, k.15v; B-i-2, k.12v.

[47] AGSD, B-f-1, k. 10r.

[48] Por. tamże, k. 10r.

czesny i na transcendencję. Połączył w swym życiu i dziele dwie epoki, na przełomie których żył i działał – późny romantyzm i wczesny pozytywizm – wynosząc z nich to, co najlepsze. Osobisty rozwój, postawy i przewodnie idee jego życia kształtowały się w duchu i dorobku romantyzmu, natomiast jego działalność społeczna przybrała kształt pracy u podstaw i była ściśle powiązana z założeniami pracy organicznej. Jego myśl pedagogiczna nie uległa jednak ani romantycznej, ani pozytywistycznej presji. Przybrała na wskroś humanistyczny charakter, a Bojanowski słusznie został nazwany „romantycznym pozytywistą"[49]. Zgodnie ze swymi przekonaniami kierował uwagę ku instytucjonalnej działalności Kościoła katolickiego w zakresie oświaty kościelnej i opieki nad ubogimi. Widział w nim miejsce dla społecznego zaangażowania świeckich w tworzeniu takich instytucji w środowisku. Na ziemiach polskich rozwijały się towarzystwa i inicjatywy społeczne budujące kulturę współpracy ze zgromadzeniami zakonnymi podejmującymi pracę oświatową i charytatywną.

W tym kontekście Bojanowski wskazywał na specyfikę i przyczyny rozwijania się instytucyjnych form opiekuńczo-wychowawczych dla małych dzieci z ubogich rodzin. Większość działających w tym czasie ochron miała charakter dziecięcej szkoły bądź przytułku[50]. Zwracał uwagę na szerokie uwarunkowania społeczno-kulturowe takiego stanu rzeczy. Podkreślając wielką wartość dotychczasowych doświadczeń, wskazywał także zaniedbania i niezrozumienie, gdy chodzi o istotę oraz świadomość ważności wychowania małego dziecka zgodnie z jego naturą i możliwościami. Doceniał, że zarówno od strony fizycznej jak i moralnej ochrony szybko okazały się bardzo pomocne dla społeczności, w których działały. Ubolewał jednak, że bardziej liczyła się ich użyteczność, określając ją jako „wzgląd praktyczny, materialny, który wyraźnie trzymał jeszcze przewagę nad duchowym i obyczajowym"[51]. Przyczynę tego widział w specyfice epoki, z której instytucja ta wyrosła, a wyrażającej się w zbyt teoretycznym podejściu do sprawy wychowania. Wiązało się to z niezrozumieniem potrzeby zastosowania metod i środków odpowiednich do „prostoty dziecięcej". Pomijano bowiem wynikającą z natury dziecka potrzebę pierwszeństwa rozwoju fizycznego, co wymagało dowartościowania zabawy jako właściwej dziecku aktywności, uwzględniania gimnastyki i poglądowego nauczania. Wprowadzano natomiast przedmioty i ich nauczanie oparte na metodach szkolnych, naukę czytania i pisania, „zbytnią specjalność historii naturalnej"[52]. Ten „pedantyczny podział godzin" lekcyjnych prowadzonych przez nauczycieli, oprócz wychowawczyń, sprawiał, że ochrony

[49] Por. A. Pękala, *Od pracy organicznej do świętości*, w: *Bł. Edmund Bojanowski serdecznie dobry człowiek*, red. S. Wilk, RW KUL, Lublin 2000, s. 29.

[50] Np. ochronki zakładane przez J.F. Oberlina w Alzacji; propozycje K. Fouriera tworzenia kolonii robotniczych, które podjął R. Owen, organizując zakłady wychowawcze w New Lanark, w Anglii i Szkocji szkółki dziecięce S. Wilderspina, na których wzorowali się w Niemczech J.G. Wirth i T. Fliedner, a w Austrii L. Chimani i J. Wertheimer.

[51] AGSD, B-h-1, k.20r.

[52] Jako przykład podawał zakładach Diesterwega, Wertheimera.

„nosiły na sobie szkolnicze piętno swej epoki i wszędzie zbyt naukowe żywioły uzurpacyjnie parły na nie”[53].

Organizowane przez Bojanowskiego instytucje charytatywne i oświatowe były efektem jego współpracy z wieloma działaczami społecznymi i z ludem. Warunki bytowe ubogiej ludności wiejskiej dobrze znali lekarze – Karol Marcinkowski, Ludwik Gąsiorowski i Teofil Matecki. Wszyscy oni byli przekonani, że nie wystarczy nieść bezpośrednią pomoc i doraźną ulgę w cierpieniach fizycznych, ale przede wszystkim trzeba usunąć źródła chorób i nędzy ludu. Uważali, że chcąc na przyszłość zapobiec złu, trzeba stworzyć możliwie dobre warunki wychowania fizycznego i moralnego małego dziecka. Bojanowski zmierzał do nadania innego charakteru instytucji ochron, niż miały te, które „zrodziły się w oświeconym świecie”[54]. Potrzeba ta wynikała z odmiennych warunków społeczno-kulturowych i charakteru rodzących się w nich potrzeb i problemów. Brał pod uwagę specyfikę Zachodu i Słowiańszczyzny, odmienny stan rozwoju szkolnictwa oraz odmienność ubóstwa środowisk robotniczych związanych z rozwojem przemysłu na Zachodzie i środowisk wiejskich w naszym rolniczym kraju. Ta nowa instytucja miała stać się miejscem wychowania małych dzieci z uwzględnieniem ich natury oraz indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych. Troska o pełny rozwój każdego dziecka wpisywała się w drogę odrodzenia pojedynczych pokoleń, a w konsekwencji odrodzenia całej ludzkości[55].

Bojanowski brał pod uwagę teoretyczne podstawy ochron wiejskich opracowane przez Cieszkowskiego, jednak miał własną koncepcję ich celu i środków utrzymania. Do specyfiki polskiej wsi dostosował program i metody pedagogiczne oraz kwalifikacje personelu wychowawczego. Do pracy w ochronkach przyjmował dziewczęta wiejskie, wymagając predyspozycji osobowościowych i gotowości poświęcenia się dla dzieci i dzieła wychowania. Wymagając stałości posługi zawiązał najpierw bractwo ochroniarek, prowadził ich zawodową i religijną formację, dzięki której miały budować właściwą motywację swych działań pedagogicznych i charytatywnych. Odpowiednio dobrany, przygotowany pedagogicznie i religijnie personel wychowawczy zapewniał realizację założeń i celów wczesnego wychowania. Ten personel (już od pierwszej ochronki wiejskiej) wkrótce został uformowany w instytut zakonny, przyjęty i zatwierdzony przez Kościół[56]. Za początek Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP uznany jest dzień 3 maja 1850 r. Razem z Bojanowskim służebniczki od początku uczestniczyły w rozwoju systemu ochronkowego, własną pracą utrzymywały ochronki i stanowiły zaplecze kadrowe.

Korzystając z dorobku współczesnych pedagogów, Bojanowski prezentował własne stanowisko, które znalazło wyraz w praktycznym zastosowaniu i specyfice

---

[53] Por. AGSD, B-h-1, k.20r.

[54] AGSD, B-f-1, k. 8r.

[55] Por. tamże, k. 8r.

[56] Por. M.W. Wrońska, *Powstanie Zgromadzenia Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NP NMP, Luboń 2010, s. 107-109.

ochron. Organizował je tak, by wyzwalając z form szkolnych, uchronić je także od sprowadzania do przytułku czy przechowalni ubogich dzieci. W działania te włączał służebniczki, przekazując im swą myśl pedagogiczną oraz styl jej urzeczywistniania w konkretnych warunkach dla dobra każdego dziecka. Troszczył się o ich przygotowanie do pracy w ochronkach i sprawował nad nią nadzór. Jednocześnie razem z nimi poprzez obserwację dzieci, osobiste doświadczenia z realizacji działań wychowawczych doskonalił wizję wychowania małego dziecka. Wykorzystując wnioski z analizy dziejów wychowania i aktualnej sytuacji ochron, opracował zasady realizacji idei ochrony poprzez przekaz i urzeczywistnianie wartości i tworzył teoretyczne podstawy pracy służebniczek. Ich praktyczne doświadczenia w realizacji wskazań pedagogicznych, doskonalenie własnego życia według zasad chrześcijańskich i wartości kultywowanych w tradycjach i zwyczajach, rozwijanie działalności w nowych miejscach i warunkach doskonaliło cały system. Ta synergia między teorią i praktyką jest stałą podstawą dynamiki systemu. W zmieniających się warunkach zewnętrznych prowadzi do weryfikacji założeń, rozwoju i tworzenia nowej jakości zapoczątkowanego dzieła, prowadząc do utrwalenia elementów stanowiących o jego tożsamości oraz otwartych na aktualne potrzeby i problemy. Najważniejszą troską pozostaje troska o jakość wczesnego wychowania dzieci, które otwiera ich rozwój nie tylko na najbliższą przyszłość, ale na wieczność. Dobro każdego dziecka powinno być postrzegane w perspektywie dobra rodziny, wspólnoty, społeczności, narodu, ludzkości.

Bojanowski poznał szeroki kontekst rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej, korzystając z doświadczeń przeszłości i własnej praktyki. Na tej podstawie określił podstawy i założenia systemu wychowawczego. Służebniczki, wprowadzając je w praktykę, wciąż wnoszą swój udział, oddziałują własnym przykładem, a jako podmiot będący istotnym elementem systemu nadają mu dynamikę i trwałość. Podstawą tego zawsze było ich bezinteresowne oddanie motywowane religijnie, utrzymanie ochron własną pracą, co czyniło je niezależnymi. Bojanowski uważał, że „wszelkie podobne instytucje na stałych funduszach oparte często z czasem zbezpieczniejją i w pełnieniu obowiązków ostygną – lub przeciwnie, gdy się z dobrowolnych datków czasowych utrzymują, stają się zawisłymi od datkujących. Zatem rękojmi swej egzystencji nie mają w sobie, tylko w drugich, którym nieraz ze szkodą swego właściwego zadania folgować i różnorodnym ich wpływom ulegać muszą. Natomiast, gdy jedyny środek utrzymania mają tylko w własnej pracy, wtedy energia życia, pod utratą bytu, z takiej instytucji ustąpić nie może. Trwa, póki gorliwa, a opuszczając się, przepada”[57]. Słuszność i skuteczność tego założenia potwierdza historia służebniczek.

Z rozwojem teorii i praktyki coraz wyraźniej jawiła się potrzeba kształcenia wychowawczyń do ochronek i praktycznego przygotowania nianiek do wychowania małych dzieci w domach. Bojanowski wyrażał nadzieję, że na rozwój nowych form wychowania małego dziecka i teoretycznych podstaw bardziej skuteczny wpływ mogą wywrzeć powstające instytucje ochronek niż dotychczasowe teorie pedagogiczne.

[57] AGSD, B-f-1, k. 22r.

Wprowadzał je zatem w umiejętność poznawania, rozumienia i interpretacji złożonej rzeczywistości ludzkiego życia oraz jego cywilizacyjnych uwarunkowań. W celu ukazania i rozumienia istoty ochrony osoby przez wychowanie odnosił się do bliskiego wszystkim modelu rodziny. Podejmował głęboką refleksję nad systemowym rozwiązaniem problemów, wykazując wielką umiejętność dostrzegania tego, co jednostkowe na tle całości, pełnego kontekstu wzajemnych uwarunkowań i zależności. Pragnął zaradzić potrzebom i problemom wsi polskiej poprzez tworzenie ochronek i włączanie do służby w nich wiejskich dziewcząt. Realizował w ten sposób ideę pomocy poprzez samopomoc, poprzez wzmacnianie i rozwijanie potencjału tkwiącego w młodych oraz wykorzystanie mądrości i wartości rozwijanych przez pokolenia.

W poszukiwaniach wizji i praktycznych rozwiązań w obrębie wychowania odwoływał się do poglądów i praktyki poetów, publicystów, pedagogów i społeczników, filozofów, historyków, kaznodziejów[58]. Tajemnicę człowieka jako osoby i jego rozwoju rozważał w doczesnym i nadprzyrodzonym wymiarze ludzkiego życia, harmonijnie wpisanego w tajemnice religii, natury i historii. W koncepcji Bojanowskiego liczenie się z naturą nie oznaczało swobodnego czy negatywnego wychowania, ale podejmowanie pracy pedagogicznej, opierając się na znajomości natury dziecka[59]. Pojęcie „natura" nie oznaczało tu otaczającej przyrody, lecz skłonności i umiejętności, możliwości dziecka, jego przyrodzone siły i przymioty, które dzięki edukacji stawały się podstawą zapewnienia osobistego szczęścia jednostki i społeczeństwa w procesie budowania przyszłego samodzielnego życia. Bojanowski akcentował również bardzo mocno związek wychowania ze społeczeństwem i jego aktualnymi potrzebami. Cała edukacja powinna przygotować wychowanka do życia, wychować dobrego chrześcijanina oraz uczciwego człowieka i obywatela.

Analiza dziejowych procesów w odniesieniu do zjawiska wychowania, poznawanie społeczno-kulturowych uwarunkowań czasu i środowiska pozwoliło Bojanowskiemu stworzyć system odpowiadający na potrzeby współczesności. Wskazał także na złożone urządzenie dobroczynnych zakładów przez łączenie kilku – ochronki, przytułku dla starców i czytelni wiejskiej[60]. Podkreślał, że zależy to od ochroniarek, gdyż „osiągnięte powiązanie organiczne wszystkich trzech fundacji wzajemnym wspieraniem się i uzupełnianiem nada szczegółowo tymże fundacjom tę wszechstronną i żywotną jedność, jaką już ogólnie w jedności nadzoru nad nimi wszystkimi szczęśliwie założone upatrujemy"[61]. Takie ujęcie rzeczywistości stanowiło podstawę organizacji rozwiązań systemowych, całościowych i zapewniało warunki integralnego rozwoju i wychowania dzieci.

---

[58] M.in. Platona, B. Trentowskiego, A. Cieszkowskiego, A. Mickiewicza, J.U. Niemcewicza, C.K. Norwida, T. Lenartowicza, J. Lompy, L. Jucewicza, S. Rysińskiego, K. Wójcickiego, K. Libelta, T. Kościuszki, J.H. Pestalozziego, J.B. Basedowa, J. Lankastera, S. Wilderspina, R. Owena, F. Froebla, P. Fellenberga, ks. P. Skargi, ks. K. Antoniewicza.

[59] Zob. AGSD, B-h-1, k. 11v.

[60] Zob. AGSD, B-f-1, k. 14r.

[61] AGSD, B-f-1, k. 18r.

3. Podstawy metodologiczne tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego

Rekonstruując system wychowania i tworząc integralną pedagogikę przedszkolną Bojanowskiego, należało przestudiować wszystkie elementy tego zagadnienia w odpowiadającym ich istocie kontekście. Pozwoliło to nadać im taki sens, jaki nadał im autor w stworzonym przez siebie systemie ochronkowym oraz jaki dziś nadają im służebniczki, kontynuując jego zamiar w praktycznym i teoretycznym wymiarze wychowania. Odczytanie i zrozumienie tego zamiaru dla potrzeb współczesności wymaga badań jakościowych i ilościowych, traktowanych komplementarnie. W pedagogice integralnej istotne jest zorientowanie teoretyczne i praktyczne, by badane fakty, zjawiska i procesy pedagogiczne nie tylko opisać, zdiagnozować i wyjaśnić, ale także zrozumieć i zinterpretować[62]. Dlatego już na tym etapie niniejszej pracy wypada określić specyfikę przyjętej metody z perspektywy współczesnego jej ujęcia. Rozumienie i interpretacja zmierzająca do rekonstrukcji systemu i przedstawienia podstaw pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego możliwe jest dzięki podejściu hermeneutycznemu na dwóch etapach:

- w analizie myśli pedagogicznej, zawartej w jego pismach i dziele, które stworzył, oraz odczytaniu kontekstu jego aktywności i twórczości pedagogicznej, poznawanej i interpretowanej w odniesieniu do natury, religii i historii;
- w analizie kontekstu i doświadczeń wychowawczych służebniczek jako kontynuacji myśli i dzieła Założyciela z uwzględnieniem analogicznych źródeł inspiracji jej przemian rozwojowych i adaptacyjnych.

Uwzględnianie analogicznych źródeł odniesień do tych, które wykorzystano w rekonstrukcji systemu wychowania Bojanowskiego, pozwala zachować ciągłość oraz tożsamość prezentowanej koncepcji pedagogiki także w zakresie stosowanej metody. Sięgając do zamysłu Założyciela i tradycji Zgromadzenia Służebniczek, ważne dla obiektywnego badania jest ukazanie czynników i źródeł inspiracji istotnych dla rozwoju działalności wychowawczej oraz jej podstawy teoretycznej. W tym kontekście określono podstawy antropologiczne i wynikające z nich założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej, uwzględniające uwarunkowania generowane przez zmiany cywilizacyjne.

3.1. Charakterystyka podejścia badawczego Edmunda Bojanowskiego

Tajemnica człowieka, jego życia, rozwoju i działania w wymiarze duchowym i cielesnym, indywidualnym i zbiorowym fascynowała Bojanowskiego. Posługiwał

[62] Zob. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 100-101.

się analogią i hermeneutyką, by przybliżać rzeczywistości, które z tego samego punktu widzenia są podobne i różne, a następnie rozumieć je i interpretować. Ustalanie pierwotnego znaczenia treści analogii w powiązaniu z jej historycznymi uwarunkowaniami prowadziło przez analizę hermeneutyczną do wyrażenia tego znaczenia współcześnie. Myślenie hermeneutyczne kierowało go do rozumiejącego poznania rzeczywistości ludzkiej egzystencji i rozwoju w całym kontekście jego życia, widzianym od wewnątrz osoby i z perspektywy zewnętrznej. Jego dociekania były ukierunkowane na poszukiwanie istoty, sensu życia i działania człowieka w perspektywie jego rozwoju w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym. Poszukiwał rozumienia wczesnego wychowania dziecka otwartego na nowe konteksty, skoncentrowanego na ukazywaniu jego znaczenia i jakości. Jego teksty pedagogiczne stanowią źródło do badania tych zjawisk[63].

Podejście Bojanowskiego do życia, świata i działania charakteryzowała postawa budowania harmonii we wszystkich wymiarach rzeczywistości, w jakiej człowiek żyje, a także w jego życiu. Poznając złożoność zjawisk w perspektywie dziejów ludzkości, świata natury i kultury, miał świadomość wielości, różnic i sprzeczności. Natomiast poznawanie stałości praw i bogactwa rzeczywistości religijnej prowadziło go do odkrycia wzoru porządkowania rzeczywistości doczesnej. Koncentrował się jednak bardziej na analogiach i procesach prowadzących do braterstwa, scalenia, harmonii, niż na różnicach, których nie należy lekceważyć, lecz dokonywać wyborów zgodnych z prawdą i prowadzących do dobra. Syntetycznym i wyjściowym tekstem dla innych refleksji jest *Analogia*[64], opisująca istotę integralności życia człowieka, procesu wychowania oraz rzeczywistości, w jakiej człowiek rozwija się i wychowuje. Bojanowski użył w nim pojęć: „natura", „religia" i „historia" jako wyznaczających horyzonty analizy zjawisk stanowiących przedmiot tej rozprawy. Ukazał we właściwy sobie sposób obraz harmonii, do jakiej człowiek zmierza i jaką urzeczywistnia w życiu. Przedstawił pełne ujęcie rzeczywistości życia i działania człowieka. W harmonii może dokonywać się jego integralny rozwój, wychowanie i formacja prowadząca go do osobistej doskonałości oraz budowania wspólnot i relacji międzyludzkich opartych na miłości. Dla zobrazowania przesłania zawartego w *Analogii* wpisano w jej treść diagramy, będące wynikiem analizy tekstu:

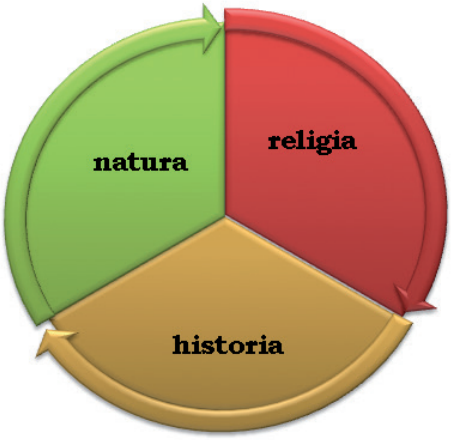
„Zadaniem naszej epoki jest pogodna harmonia wszechrzeczy. Braterstwo, powinowactwo, unia. Zgodność członków jednego ciała, jedność powszechnego Kościoła.

W tajemnicach natury położył Pan Bóg kolej następnego rozwijania się ludzkości (dziecko, kobieta i lud). Tajemnice religijne łączyły się z tajemnicami natury, a żywy potok Objawienia Bożego jest wychowywaniem podrastającej ludzkości, która w tajemnicach historii swojej łączy się z tajemnicami natury i religii.

---

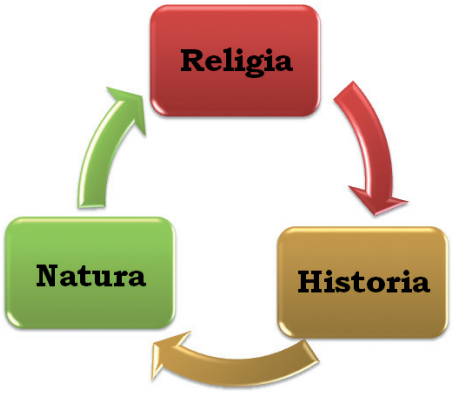
[63] Zob. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe – metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2002, s. 27-28.

[64] AGSD, B-i-1, k. 135r-v.



Rys. 1. Integralność dynamizmów wychowania człowieka (oprac. własne)

Ziemia w corocznym obiegu koło słońca powtarza wszystkie tajemnice natury i wszystkie łączące się z nimi tajemnice religijne i historyczne.

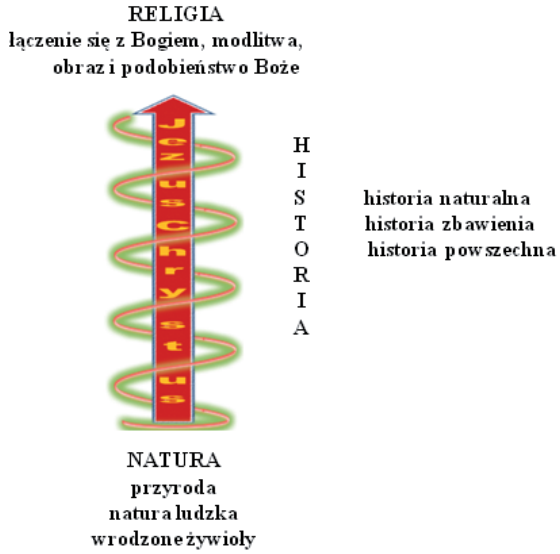


Rys. 2. Harmonia rzeczywistości życia człowieka i świata (oprac. własne)

lato	zima	spozimek
starożytność	średnie wieki	nowsze dzieje

Tak też tajemnica wychowania musi być pogodna (wiosenna), harmonijna, kojarzenie się zgodne wszelkich żywiołów przeprowadzone w najdrobniejsze cząstki. Szczytem tej harmonii jest religia (łączenie się z Bogiem), nieustająca modlitwa, wzorowanie się na obraz i podobieństwo Boże. Dlatego Jezus Chrystus, przez którego modlić się mamy, jest środkowym punktem tak historii, jako i żywiołów wychowawczych. – Dlatego Gody (przymierze) są środkowym punktem w rocznym obiegu tych żywiołów, wspinaniem się od poziomu natury do szczytu modlitwy idealnego

w obłokach idealności, wewnętrzności zatapiającego się i zstępowanie do czynu, do ustawicznej modlitwy uczynkowej.



Rys. 3. Harmonia elementów dynamizujących chrystocentryczną rzeczywistość integralnego wychowania (oprac. własne)

Stąd modlitwa jest:

1° dziękczynną za dane dobrodziejstwa w naturze.

2° uwielbiającą, bo uwielbienie rośnie z wdzięczności.

3° prośbą sposobiącą i podżegającą na przyszłość do czynu, do modlitwy rozpostartej na życie.

Jest to myśl, słowo i uczynek. Porównaj Miłość, Życie, Piękno, Prawdę i Dobro"[65].

Posługując się analogią, Bojanowski doszukiwał się podobieństwa między rzeczami czy zjawiskami oraz panującej w nich i między nimi harmonii. Zmierzał w ten sposób do określenia wielości tworzącej całość, np. w dziejach ludzkości, wychowania, złożoności ludzkiego życia i świata. Przezwyciężał w ten sposób różnoznaczność płynącą z pluralistycznej rzeczywistości, ujmując ją w całość i rozumiejąc nieprzypadkową zbieżność i jedność zjawisk, procesów rozpatrywanych i rozumianych w szczegółach. Pokonywał również towarzyszącą ludzkim działaniom, zwłaszcza reformatorskim, skłonność do popadania w skrajności, które zawsze są szkodą wyrządzaną szczególnie człowiekowi i jego rozwojowi. Jego ujęcie rzeczywistości w wymiarze natury, religii i historii, określających dynamikę rzeczywistości życia osoby i ludzkości, odnosi się do nieustannej ich zmiany pod wpływem czasu. Zgodnie

[65] Tamże, k. 135r-v.

z ideą czasu otwartego czynnikiem dynamizującym postęp w rozwoju jest tu wymiar religii. Co roku czas życia człowieka wplata się w zsynchronizowane ze sobą kręgi zamkniętego czasu roku natury i roku łaski. Otwarta ku transcendencji historia ludzkości daje obrotom czasu zamkniętego wciąż inne tło, złożone z wydarzeń społeczno-kulturowych, politycznych i ekonomicznych[66].

Z tą koncepcją rozumienia rzeczywistości łączyła się interpretacja jej w perspektywie celów nieustannej przemiany, odnowy człowieka i ludzkości, wpisanej w prawa jego rozwoju i dążenia do doskonałości. Tu także źródłem poznania są analogie, w których Bojanowski odwoływał się do bliskich człowiekowi, a szczególnie ludowi, pojęć i doświadczeń płynących z życia. Czynił to, by pouczyć o istocie potrzeby wpisania w naturę, ustawicznego rozwoju i przemiany, oraz wyjaśnić, w jakim kierunku i w jakich uwarunkowaniach powinien się dokonywać. Także po to, by uzasadnić potrzebę, a nawet konieczność stawianych wymagań w wychowaniu, czy podejmowanego wysiłku w formacji zmierzającej do osiągnięcia doskonałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Odwoływał się do rzeczywistości łatwej dla zrozumienia zarówno dla dziecka, jak i prostych ludzi. I tak na przykład rodzące się pragnienie zdobycia za wszelką cenę pożywienia w sytuacji głodu, dotykającego przede wszystkim ciało człowieka („czczość i głód jakoby na wielkim przednówku"), jest analogiczne do rozbudzanego w jego duszy i umyśle „łaknienia nowych darów Bożych"[67].

W trudnej kwestii zrozumienia istoty procesu stałego nawracania, odradzania osoby, czy wspólnoty ludzkiej również Bojanowski użył złożonej analogii, przemawiającej do wyobraźni i serca ludu. Użył pojęć bliskich naturze (dziecko, dorosły, matka, kobieta, ziemia), dotyczących wymiaru duchowego (rozum, wiara, wyobraźnia, Kościół) oraz odwoływał się do wytworów ludzkiego rozumu (wiedza, przemysł). W tym kontekście tłumaczył, że „odradzać się", znaczy „nawracać się". Pisał: „Świat w swym odrodzeniu, choć nie powrócić ma do swego wieku pierwotnego, bo już jest dorosły, ale nawrócić się musi na drogi Boże. Bez utraty nabytków rozumu musi się nawrócić do wiary, do Kościoła, do matki. Bez utraty przemysłu musi się nawrócić do natury do rolnictwa, do ziemi do matki, do karmicielki. Musi uczcić niewiastę jako matkę, jako wychowawczynię rodu ludzkiego. Musi podnieść lud, który jest karmicielką. Musi obrócić baczność na wiek dziecięcy"[68].

Studiując literaturę filozoficzno-pedagogiczną, sięgając do doświadczenia ludzkości w dziedzinie wychowania, tworząc i działając praktycznie, Bojanowski wypracował sposób badania oraz tworzenia podstaw teoretycznych praktyki pedagogicznej i zapewniał jej trwałość i elastyczność. Dostrzegał wzajemne zależności między tym, co niezmienne, i dlatego stanowi stały punkt odniesień, źródło celów, zasad i zapewnia ciągłość działaniom oraz tym, co zmienne, a co gwarantuje rozwój, postęp, adaptację i realizację celów, od podstawowych po najwyższe, w zmieniających się wa-

[66] Zob. J.S. Pasierb, *Czas otwarty*, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1972, s. 9-37.

[67] Por. AGSD, B-i-1, k. 132r.

[68] Tamże, k. 132r.

runkach miejsca i czasu. Takie podstawy systemu zapewniły mu właściwą dynamikę, regulowaną przez założone od początku i prognozowane procesy ciągłości i zmiany. W tym kontekście tworzenie pedagogiki Bojanowskiego jest kontynuacją jego myśli pedagogicznej, wynikającą z rozumienia interpretatora. Zastosowanie jakościowych metod badań umożliwia analizę zasygnalizowanych zagadnień w perspektywie dynamicznej i procesualnej, uwzględniającej również społeczne, kulturowe, a nawet polityczne konteksty praktyki pedagogicznej.

Potrzeba rozumiejącego podejścia do rzeczywistości wynika z przekonania, że świat społeczny konstruowany jest przez działanie i wzajemne oddziaływania ludzi, którzy, żyjąc w konkretnym kontekście kulturowym, nadają mu sens i znaczenie. Poznanie pojedynczych przypadków w całej ich złożoności umożliwia analizowanie wzorów działań i procesów społecznych właściwych danej społeczności. Elementy życia społecznego, utrwalając się w postaci tradycji, narzędzi, instytucji i innych struktur, są podłożem nabywania sensów i znaczeń przez następne pokolenia jako obiektywne elementy danej struktury[69]. Stąd ważne jest poznanie, rozumienie i interpretacja zjawisk związanych z rzeczywistością człowieka – jego życia, rozwoju, wychowania, kształcenia i działania w badaniach jakościowych[70].

Zarówno w koncepcji systemu ochronkowego, jak i konstruowaniu jego podstaw religijno-filozoficznych widoczna jest orientacja fenomenologiczno-hermeneutyczna. Dotyczy to również życia i integralnej formacji wychowawczyń, dla których poświęcenie się wychowaniu dzieci stanowiło jeden z ważnych elementów ich doskonalenia osobowego. Podstawowymi jej wyrazami było uwzględnianie uczestnictwa i rozumienia jako istoty jego propozycji pedagogicznych. Przykład Bojanowskiego i jego działania potwierdza także w praktyce życia ważną prawdę, że wychowanie jako fenomen ludzkiej rzeczywistości występuje przed jakąkolwiek teorią pedagogiczną i jest dany człowiekowi w jego egzystencjalnym doświadczeniu. Jego istotę Bojanowski odkrywał w odniesieniu do doświadczenia własnego procesu wychowania i formacji oraz wychowania organizowanego i prowadzonego w ochronkach. Rozważał je i dokonywał ich opisu w perspektywie natury, religii i historii, w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym, indywidualnym i społecznym.

Ogromne znaczenie w takim podejściu Bojanowskiego miała jego bogata osobowość i zainteresowania lingwistyczne. Ważnym czynnikiem było jego głębokie życie religijne, wrażliwość na potrzeby i problemy społeczne, wysoka kultura i duch patriotyzmu, rozwijany poprzez aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Znajomość historii, literatury i kultury ludowej, bogatej w symbolikę i poezję, dopełniały zainteresowania psychologią, filozofią i kulturą starożytną. Nabyte umiejętności

[69] Por. *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, Wyd. UŁ, Łodź 2001, s. 22-23.

[70] Por. A. Klimas, *Hermeneutyczne studium przypadku*, w: *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Wyd. UWM, Olsztyn 2010, s. 98-99.

pozwalały na interpretację tekstów literackich i źródeł historycznych, a w szerszym znaczeniu także treści symbolicznych.

Bojanowski posługiwał się metodą noszącą znamiona hermeneutyki, z której zasadami miał możliwość zetknąć się podczas studiów w Berlinie, szczególnie zaś z teorią interpretacji i rozumienia tekstu mówionego i pisanego w odniesieniu do myśli Platona przez F. Schleiermachera. To Schleiermacher stworzył podwaliny hermeneutyki, czyli metody filozoficznego rozumienia sensu różnych dzieł literackich, uważając ją za podstawową metodę humanistyki[71]. On też wprowadził do hermeneutyki figurę koła, zgodnie z którą nie można zrozumieć całości bez zrozumienia szczegółu, a szczegół nie może być zrozumiany bez odwołania się do całości. Skuteczna interpretacja polega na ruchu kolistym – od całości do szczegółu i od szczegółu do całości. Z ideą koła hermeneutycznego spotkał się Bojanowski w czasie studiów filozoficznych oraz osobistej lektury dzieł filozoficznych, do których nawiązywał w swoich pismach[72]. Rozwój hermeneutyki w kulturze europejskiej związany był przede wszystkim z myśleniem religijnym, zakładając istnienie pewnej tajemnicy. Hermeneutyka była przede wszystkim umiejętnością czytania ze znaków, sztuką ich rozumienia i tłumaczenia. Zdolność ta dotyczyła zarówno wydarzeń związanych z życiem osobistym poszczególnych ludzi, jak i z wydarzeniami o charakterze społecznym[73].

Myślenie hermeneutyczne Bojanowskiego ujawnia się w wielu fragmentach jego notatek. Prowadzi go do rozumiejącego poznania rzeczywistości ludzkiej egzystencji i rozwoju w całym kontekście jego życia, widzianym od wewnątrz oraz z perspektywy zewnętrznej. Swe dociekania ukierunkował na poszukiwanie sensu, istoty życia i działania człowieka i jego rozwoju w perspektywie wieczności. Poszukiwał rozumienia wczesnego wychowania dziecka, otwartego na nowe konteksty, skoncentrowanego na ukazywaniu jego ważności i jakości. Dokonywał interpretacji i rozumienia określonych pojęć, idei i form symbolicznych, składających się na treść i sens życia człowieka i ludzkości w kontekście religii, natury i historii, w sposób szczególny odnosząc je do kwestii pedagogicznych. Urzeczywistniając swój zamysł w koncepcji pedagogicznej realizowanej w systemie ochronkowym, przekazywał go służebniczkom. W ten sposób nadał styl realizacji wychowania, które stanowiło jakkolwiek najważniejszy, to jednak element systemu ochrony. Zostawił także bogatą spuściznę, zawierającą wnioski z analiz i interpretacji, oraz system wychowania jako narzędzie ich wykorzystania w praktyce i tworzeniu jej podstaw teoretycznych.

---

[71] Por. S. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1996, s. 17-18.

[72] Do niej w konstruowaniu swego systemu i uzasadnianiu myśli filozoficznej odwoływali się także F.W.J. Schelling oraz F.W. Hegel.

[73] Zob. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywa pedagogiki religii*, WNChat, Warszawa 2011, s. 31-33.

Analizując złożoność zjawisk, zarówno w ich wewnętrznej strukturze, jak i zależności między nimi, poszukiwał związków, jakie zachodzą w danym obszarze znaczeniowym. Wskazywał na panujące podobne stosunki, występowanie podobnych cech, różnic i zależności. Odkrywał je w analizie tekstów religijnych, filozoficznych, literackich, historycznych i pedagogicznych oraz w odniesieniu do własnych doświadczeń. W analogiach wyrażał podobieństwo zależności i znaczeń w różnych dziedzinach związanych z wychowaniem, a dążąc do ich rozumienia, dociekał prawdy, by wybrać dobro. Istotne dla zjawiska wychowania elementy odkrywał dzięki analizie dziejów. Przykładem są jego notatki: „Lecz ponieważ teraźniejszem zadaniem naszej epoki jest, aby wszechstronnie przemagająca dotąd ścisłość teoretyczna zdążała odtąd również wszechstronnie do praktycznego zastosowania. [...] wiedzie to do sprawiedliwego uznania wszelkich właściwości, jakie objawiają się w rozmaitych stopniach rozwinięcia, i do ogarnienia ich w jedną zgodną, wzajemnie się wspierającą i dopełniającą całość. Dążność ta harmonijnego kojarzenia się ducha z życiem zewnętrznym, nastająca po upłynieniu pierwotnej zewnętrznej epoki starożytnej i drugiej wewnętrznej, jest jakoby obecnym przypomnieniem, czyli ogarnięciem w naszego ducha, zaprzeszłej, zewnętrznej, a na czas zapomnianej epoki starożytnej, która w kolei wieków była zmysłową młodością rodzaju ludzkiego”[74].

Bojanowski dążył w ten sposób do rozumienia istoty zjawisk poprzez poznawanie tego, co zewnętrzne i wewnętrzne, postrzegając zjawiska i procesy związane z wychowaniem w perspektywie doczesnej i nadprzyrodzonej. Poznawanie przez analogię było dla niego istotnym sposobem zdobywania wiedzy zarówno o świecie, jak i o rzeczywistości transcendentnej. Analizował symbole językowe, religijne i kulturowe, które dane są za pośrednictwem analogii. Ukazywał pierwotną poetyckość języka i prezentował romantyczną teorię symboliczności wszystkich przejawów estetycznych. Znajduje to wyraz w jego analizie prostoty, w której odkrywa „cechy wspólne dziecku, ludowi prostemu i całemu szczepowi słowiańskiemu jako najmłodszemu w rodzinie europejskich narodów”[75]. Wychodząc od tego, analizował szczegóły i dochodził do ogólnych wniosków oraz określenia praw i zasad stanowiących podstawę rozumienia procesu wychowania małego dziecka w perspektywie całego jego życia i społeczno-kulturowych uwarunkowań. Z ogólnych ujęć natomiast wyprowadzał wskazania dla praktyki pedagogicznej w ochronkach, w której ważne były najdrobniejsze szczegóły.

Analogia była dla Bojanowskiego sposobem poznawania złożonej rzeczywistości edukacyjnej, a hermeneutyczna analiza prowadziła go do zrozumienia istoty ochrony, integralnego rozwoju i wychowania człowieka. Charakterystyczne są jego zapiski dotyczące poezji ludowej: „Świat ducha i świat natury podobnymi do siebie obliczami są obrócone ku sobie, jeden odbija się w drugim jak sklepienie niebios w kryształach wód poziomych – ale co u jednego po prawej, to u drugiego po lewej

[74] AGSD, B-h-1, k. 22v.
[75] AGSD, B-i-1, k. 28v.

stronie, przeto we wzajemnym podobieństwie wzajemna zarazem sprzeczność, walka ducha z ciałem i buntowanie się ciała przeciwko duchowi. Pomimo to analogia nieustanna, bo co tu jest figurą tylko i rzekomym znakiem, to tam istotą rzeczy"[76]. W innym miejscu zapisał: „Czym dziecko, tym jest i lud prosty. Co pomyśli, działa na zewnątrz w czynie, w działaniu, działa zaś doraźnie, idzie do celu najbliższą prostą drogą, bezpośrednio. Każde wewnętrzne poruszenie porównywa z otaczającym go życiem i w życie wciela"[77].

W wychowaniu dziecka i ludu Bojanowski widział drogę odrodzenia rodziny, narodu i ludzkości, dlatego z przekonaniem twierdził, że „estetykę zaś zastosować muszą we wychowaniu, czyli pierwszym jednoczeniu ducha ze zmysłowością i dlatego sprawa wychowania, a najprzód pierwotnego – jest krokiem najpierwszym"[78].

Jednym z zasadniczych elementów uwarunkowań procesu rozwoju i wychowania człowieka w ujęciu Bojanowskiego jest harmonia, budowana w złożonym świecie, w ludzkich społecznościach i poszczególnych osobach. W biblijnej koncepcji człowieka odkrywał prawdę o złożoności cielesno-duchowej natury osoby, która rozwijając i doskonaląc się w życiu, dąży do doskonałości na wzór i obraz swojego Stwórcy. Zapewnienie jej odpowiednich warunków do takiego integralnego rozwoju wymaga znajomości i rozumienia zarówno jej indywidualnych potrzeb i możliwości, jak i wszelkich uwarunkowań sprzyjających budowaniu harmonii w wymiarze indywidualnym i społecznym. Za podstawowy porządek Bojanowski uważał łączne występowanie żywiołów natury, religii i historii w kategorii czasu.

Poznawanie szczegółów rytmu następujących po sobie pór dnia i odpowiadających im zachowań ludzi było drogą do rozumienia prawdy o ludzkim życiu oraz specyfiki i wartości jego poszczególnych etapów. Bojanowski odwoływał się do treści zwyczajowo wypełniających dzień człowieka i potrzeb stąd wynikających. Dzień z kolei jest częścią tygodnia, tydzień – miesiąca, miesiąc – roku[79]. Wskazywał na analogie istniejące między tymi rzeczywistościami, a wszystko po to, by zrozumieć prawa rządzące ludzkim życiem, drogi jego rozwoju i doskonalenia. Przechodził od szczegółu do ogółu, oddzielnie rozważając dynamizmy natury, religii i historii, by potem ukazywać je łącznie w wewnętrznie i zewnętrznie zintegrowanej osobie.

Dostrzegał także możliwość poznawania i rozumienia prawdy o ludzkim życiu w harmonii łączącej specyfikę poszczególnych pór roku z następującymi po sobie cyklicznie okresami roku kościelnego. Te z kolei, związane ze świętami rodzinnymi i narodowymi oraz odpowiadającymi im zwyczajami i obrzędami, wprowadzały harmonię służącą rozwojowi, życiu i działaniu poszczególnych osób i ludzkich wspólnot. „Pory roku kościelnego, w cudownej zgodzie i następstwie z jawami natury, przedstawiają cały szereg dziejowy i rozwój tajemnic wiary – a lud, święcąc te tajemnice,

[76] AGSD, B-f-1, k. 13r.
[77] AGSD, B-i-1, k. 28r.
[78] AGSD, B-h-1, k. 19r.
[79] Zob. AGSD, B-h-2, k. 35r.

obchodzi razem z nimi corocznie odpowiednią kolej potoczniejszych spraw domowego życia i wszystkie religijnym życiem namaszcza. A tak cały jego świat moralny jedną koleją z całym widomym światem się obraca"[80].

Posługując się analogią, Bojanowski doszukiwał się podobieństwa między rzeczami i zjawiskami oraz panującej w nich i między nimi harmonii. Zmierzał do określenia wielości tworzącej całość, np. w dziejach ludzkości, wychowania, złożoności ludzkiego życia i świata. Przezwyciężał w ten sposób wieloznaczność płynącą z pluralistycznej rzeczywistości, ujmując ją w całość oraz rozumiejąc nieprzypadkową zbieżność i jedność zjawisk, procesów rozpatrywanych i rozumianych w szczegółach. Pokonywał również towarzyszącą ludzkim działaniom, zwłaszcza reformatorskim, skłonność do popadania w skrajności, które zawsze są szkodą wyrządzaną szczególnie człowiekowi i jego rozwojowi[81]. Stworzona przez niego synteza dorobku teoretycznego i praktycznego w dziedzinie wczesnego wychowania dziecka odnosiła się do przeszłości oraz odpowiadała potrzebom i warunkom współczesności. Była także otwarta na perspektywę przyszłości zarówno w odniesieniu do indywidualnej drogi rozwoju osoby, jak i ludzkości. Integralność podejścia przejawiała się w każdej dziedzinie rzeczywistości człowieka, wychowania i jego wielowymiarowych uwarunkowań. Wymagała zatem równie integralnie rozumianego podejścia badawczego. Chociaż nie będziemy do końca wiedzieć, co autor chciał wyrazić w tworzonej teorii, to jednak zachowało się tyle jego dokumentów osobistych i przekazu międzypokoleniowego, że istotę jej można uchwycić.

W celu znalezienia właściwej drogi i rozumienia wychowania Bojanowski podjął analizę dziejów, by wyprowadzić wnioski dla praktyki wychowawczej. Zachowując postawę kontynuacji dorobku poprzednich pokoleń, przyjął zasadę, że prawdziwy rozwój i postęp dokonuje się poprzez ciągłe odnawianie się osoby czy wspólnoty, polegające na jej nawracaniu się. Chodziło o powracanie do tego, co podstawowe, ale na coraz to wyższym poziomie zdobytego już postępu poprzez działania coraz bardziej doskonalone i świadomie planowane[82]. Przyjął zatem otwarty, spiralny sposób realizacji życiowych celów osoby i postępu ludzkości. Wyciągał wnioski z analizy dziejów, by znaleźć odpowiedź na wyzwania współczesności, i dostrzegał konieczność harmonijnego, organicznego wykorzystania wszystkiego, co odpowiada naturze ludzkiej dla jej prawdziwego dobra i doskonalenia.

Analiza ta doprowadziła Bojanowskiego do odkrycia we współczesnym mu czasie „dążności harmonijnego kojarzenia się ducha z życiem zewnętrznym". W tym kontekście ukazał, że podjęcie tej dążności powinno się dokonywać przez „skierowanie udoskonalonego już wewnętrznie ducha do zrosłej harmonii ze wszystkimi stopniami zewnętrznego życia, dążność prowadząca nas do sprawiedliwego uznania ich odrębnych właściwości, i ogarnięcia onych w wzajemnie wspierającą i dopełniającą

[80] AGSD, B-k-4, k. 31r.

[81] Por. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007, s. 9.

[82] AGSD, B-h-1, k. 20v.

się całość. Słowem dążność do oderwanego ducha, do kojarzenia z brakującym mu, zupełnie odwrotnym życiem zmysłowym, jest przez to samo wylaniem się jego aż na owe czysto naturalne żywioły dziecięce, aby je upłodnić i podnieść do właściwej harmonii z następnymi szczeblami rozwinięcia ludzkiego"[83]. Stanowiło to analogię dla rozumienia istoty wewnętrznych procesów w życiu małego dziecka, które powinny być dogłębnie zrozumiane przez wychowawcę i precyzyjnie kierowane ku pełni rozwoju jego osobowości w procesie wychowania[84].

3.2. Teksty pedagogiczne Edmunda Bojanowskiego – ich badanie i rozumienie

W spuściźnie Bojanowskiego można znaleźć wiele tekstów przydatnych do poznawania i rozumienia jego myśli pedagogicznej. Jej zawartość pozwala nam odczytać zamiar, jakim kierował się, tworząc podstawy teoretyczne, praktyczne i organizacyjne ochron. Pozwala też dokonać rekonstrukcji jego systemu wychowania, a w dalszej kolejności wskazać kryteria konieczności i swobody tworzenia jego integralnej pedagogiki przedszkolnej. Ogólny zarys koncepcji pedagogicznej realizowanej w systemie wychowania zawiera *Reguła*[85].

Teksty pedagogiczne Bojanowskiego zawarte są w zbiorze notatek, które powstały na przestrzeni całej jego aktywności literackiej i pedagogicznej. W celu przeprowadzenia ich analizy dla potrzeb niniejszej rozprawy zostały uporządkowane i podzielone zgodnie z zawartym w nich planem. Są to teksty redagowane w obszernych wywodach, jak również luźne notatki i fragmenty z dzieł innych autorów. Nie powstawały one jedynie w wyniku czysto poznawczych dążeń autora. W dużej mierze były wyrazem jego praktycznego zaangażowania zarówno w działalność oświatową, jak też w organizację warunków wychowania w ochronkach i kształcenie ochroniarek. Dużym walorem zachowanych notatek dotyczących ochron i wychowania są brudnopisy niejednokrotnie kilku redakcji tego samego tekstu, z przekreśleniami, dopiskami na marginesie itp. Ich porównanie i analiza pozwala dochodzić do intencji autora, w jakim kierunku zmierzała jego myśl, skoro np. wykreślał poszczególne wyrazy na rzecz innych. W takich analizach możemy odkrywać również te zamiary, których nie zapisał słowami, ale wskazują je kolejne redakcje danego tekstu. Całość tego bogatego zbioru staje się bardziej zrozumiała i jest możliwa do uporządkowania w kontekście zapisów w dzienniku oraz korespondencji. Zawartość i treść spuścizny Bojanowskiego jest tak bogata, że pozwala odkrywać zamiar autora, odnieść go do aktualnych czasów i wykorzystać współcześnie, zachowując ciągłość jego dzieła, a jednocześnie wciąż otwierając je na teraźniejszość. Jej zasób i charakter sprawia, że

[83] AGSD, B-h-1, k. 21r.

[84] Por. AGSD, B-h-1, k.15r-v.

[85] *Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga – Rodzicy – Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, Poznań 1864.

domaga się ona, by jego teorię pedagogiczną odkrywać na nowo, kontynuując i realizując jego założenia w zmieniających się warunkach miejsca i czasu.

Służebniczki zachowały wszystkie elementy tego zbioru nie tylko jako pamiątkę po Założycielu, ale wykorzystywały ich treści w pracy wychowawczej. W miarę zmieniających się uwarunkowań pojawiała się w kontekście wyzwań współczesności potrzeba adaptacji tej działalności. To wymagało ponownego odczytywania zawartych w nich wskazań, by dokonać koniecznych zmian i jednocześnie zachować tożsamość. Teksty notatek zawierają ważne wskazania dotyczące rozumienia podstaw i istoty wychowania i systemowego ujęcia jego realizacji, treści i środków wychowawczo-dydaktycznych oraz organizacji instytucji. Zostały one przez służebniczki uporządkowane w archiwum, co wymagało interpretacji ze względu na ich zawartość treściową.

Na podstawie sporządzonego opisu poszczególnych teczek w archiwum można dokonać podziału materiału źródłowego. Wśród zbioru notatek znajdują się brudnopisy tekstów związanych z działalnością społeczną Bojanowskiego i wypełnianiem powierzonych mu zadań w stowarzyszeniach, których był członkiem[86]. Inne zawierają cytaty z Pisma św. i z dzieł innych autorów oraz zapiski leksykonograficzne, które w dużej mierze stanowiły materiał do redagowanych przez niego tekstów dotyczących kwestii wychowania, jego istotnych elementów, w odniesieniu do religii, natury, historii, jego organizacji wewnętrznej i zewnętrznej w ochronkach. Były one podstawą do analizy różnorakich uwarunkowań i potrzeb wychowania w odniesieniu do dorobku poprzednich pokoleń, wartości ludowej kultury i specyfiki wsi polskiej. Inny rodzaj materiałów to zapiski związane z podstawami teoretycznymi wychowania oraz jego praktycznej organizacji i metodyki prowadzonych w nich zajęć[87]. Kolejne dotyczą organizacji ochron i Zgromadzenia oraz zawierają różne wykazy związane z planowaniem i zapewnieniem ich funkcjonowania[88]. Duża część to informacje

[86] „Sprawozdanie z Wystawy szkółek przemysłowych P-tu Krobskiego... z 1843 r. Dotyczy także działalności w Kasynie Gostyńskim" (B-e-1). „Ustawa Wydziału czytelnictwa popularnego w Dyrekcji Ligi Polskiej p-tu krobskiego" z 1849 r. oraz notatka „Zą serce rośnie..." mówiąca o zapisach do Ligi Polskiej" (B-e-2). „Zapiski dotyczące działalności w Towarzystwie Pomocy Naukowej i w innych stowarzyszeniach" (B-e-3). „Zapiski związane z funkcjonowaniem ochronki i szkoły dziewczęcej w Gostyniu z lat 1846-1855 oraz z remontami i urządzaniem Instytutu Gostyńskiego" (B-e-4).

[87] Są to: „Notatki na temat genezy i głównych założeń Ochron oraz środków utrzymania" (B-f-1, B-f-2). „Zapiski dotyczące ważności wychowania w ogóle i o wychowaniu w ochronach" (B-h-1). „Zapiski dotyczące pracy wychowawczej w ochronach, z uwzględnieniem różnych środków wychowawczych" (B-h-2). „Zabawy i gry dziecięce – do stosowania w ochronach" (B-h-3). „Powiastki święte i różne przykłady pomocne w nauczaniu katechizmu i religijnym wychowaniu dziec" (B-h-4). „Zwyczaje ludowe do przeniesienia na teren wychowania ochronkowego" (B-h-5). „Notaki o zajęciach praktycznych, stosowanych dla dzieci w ochronach" (B-h-6).

[88] (B-f-2 do B-f-6): „Notatki o ochronkach i kandydatkach (1854-1868)". „Obliczenia rachunkowe dotyczące Ochroniarek (1854-1869)". „Ochronki – daty założenia, miejsca na Ochronki, plany domów i inne zapiski (1854-1867)".

i zbiory materiałów, które były wykorzystywane w prowadzeniu zajęć i uroczystości, tworzeniu obrzędowości ochron i materiały do publikacji w czasopismach[89]. W zbiorze znajduje się także wiele tekstów przygotowanych bezpośrednio do publikacji w redagowanych czasopismach[90] oraz dotyczących spraw gospodarczych i innych[91].

Ze względu na potrzeby praktyki pedagogicznej z całości tych tekstów dokonano wyboru, przepisano i udostępniono w postaci maszynopisu, opatrzonego tytułem: „Zbiór materiałów z dziedziny wychowania i wiedzy". Przez wiele lat stanowił on podstawę do korzystania w praktyce oraz badaniach prowadzonych przez służebniczki w ramach pisania prac dyplomowych z zakresu pedagogiki, socjologii, psychologii, teologii i historii. Źródła te zostały objęte kolejnym procesem badawczym, zmierzającym do interpretacji omawianych tekstów pedagogicznych i ich rozumienia w ramach podjętych przez służebniczki prac nad programem wychowania przedszkolnego w koncepcji Bojanowskiego. Konieczność kolejnej adaptacji tradycji oraz zachowania jej tożsamości i kontynuacji wymagała uwzględnienia całej spuścizny Założyciela. Dokonano zatem digitalizacji materiałów archiwalnych i uporządkowano ich części według zawartego w nich planu. Zachowany został jednak ich porządek według sygnatur w archiwum. W pracach nad programem wychowania analizowano całość notatek oraz poszczególne ich kategorie, odpowiadające poszczególnym elementom procesu wychowania i jego organizacji. Teksty pedagogiczne były interpretowane w kontekście opisanym w *Dzienniku* Bojanowskiego w celu rozumienia istoty treści. Interpretacja poszczególnych tekstów w kontekście całości procesu wychowawczo-dydaktycznego, określonego przez niego mianem „nauka", pozwoliła zrealizować ten cel.

---

[89] „Zapiski charakteryzujące lud, jego związak z naturą, historią i religią" (B-i-1). „Notatki poświęcone literaturze ludowej, zawierające zbiory: Zabawek, bajek, klechd i legend, Powiastek i podań, Pieśni ludowych" (B-i-2). „O zwyczajach i obrzędach ludu polskiego, o ubiorach i mieszkaniach" (B-i-3). „Zapiski leksykonograficzne" (B-j-6). „Cytaty z Pisma świętego i pisarzy Kościoła na temat czystości, prostoty, pokory i innych cnót chrześcijańskich". „Opis uzdrowienia Edmunda Bojanowskiego za pośrednictwem Matki Bożej Bolesnej Gostyńskiej. Notatki dotyczące nabożeństwa do Matki Bożej i inne o treści religijnej" (B-k-1, B-k-2). „Wiersze okolicznościowe: m.in. wiersz Z. Krasińskiego do Kajetana Koźmiana i fragmenty wierszy A. Mickiewicza «Do Matki Polki» oraz Wincentego Pola «Zima w Puszczy»" (B-k-3).

[90] „O upiększaniu mieszkań", „O kominkach" (1839 r.), „O kaplicy grobowej Mieczysława i Bolesława Chrobrego w Poznaniu" (1841 r.), „O Prowincyonalizmach Wielkopolskich" (1842 r.), „Wzgląd na gminną mowę Wielkopolską" (1842 r.), „Zbiorek wyrazów gminnych Wielkopolski w porządku alfabetycznym od B–Z", „Historya o św. Notburdze. Upominek dla naszych dziewcząt wiejskich." (1854 r.), „Żywot św. Stanisława Kostki", „Legenda o cudownej figurze Matki Boskiej Bolesnej na świętej górze Gostyńskiej" (B-j-1 do B-j-5, B-j-7). „Notatki związane z redakcją czasopism, m.in. wykaz artykułów do «Pokłosia» – Rok III, IV, V, VI i «Roku Wiejskiego»" (B-k-4).

[91] „Zestaw spraw o treści gospodarczej i innej. Różne zapiski, zestawienia rachunkowe, notatki bibliograficzne z lat 1838-1859, Różne wydatki z lat 1846-1870, Rachunki i pokwitowania z lat 1853--1866, Dowody przesyłek pocztowych z lat 1855-1867".

Analizując teksty Bojanowskiego zawarte w notatkach, można dostrzec konkretny styl interpretacji i rozumienia tekstów biblijnych, literackich i historycznych. W wielu jego tekstach, stanowiących interpretację pojęć, zjawisk, przeżyć, które mają implikacje w życiu i działaniu osób i wspólnot, autor wykorzystał perspektywę hermeneutyczną. Znalazła ona swój wyraz w konstrukcji teoretycznej oraz w ujęciu, planowaniu i organizacji działań pedagogicznych. Chociaż bezpośrednio nie odwoływał się do idei koła hermeneutycznego, to jednak w wyjaśnianiu znaczenia takich pojęć jak wychowanie czy nawrócenie, w których istotny jest element zmiany, jest ta droga analizy szczególnie widoczna. Badanie tekstów Bojanowskiego wymaga więc odniesienia do osobistych doświadczeń, kształtujących jego osobowość, twórczość i dzieło. Służy to właściwemu odczytaniu uwarunkowań jego rozumienia i płynących stąd rozwiązań.

W celu zrozumienia myśli pedagogicznej i zamiaru Bojanowskiego oraz rekonstrukcji systemu wychowania, który stworzył, i zawartej w nim koncepcji wychowania, dokonano interpretacji jego tekstów. Wykorzystano w tym zasady obecne we współczesnej pedagogice, w której wzrasta znaczenie i zakres zastosowania ogólnej i szczegółowych teorii hermeneutycznych[92]. Duże znaczenie dla podjętej analizy ma świadomość tego, że człowiek, będąc uczestnikiem dziejów, doświadcza siebie i własnej dziejowości w doświadczeniu hermeneutycznym. Ono odsłania przed nim sens jego egzystencji, a zarazem jej prawdę nieopierającą się na doświadczeniu. Człowiek jest włączony w dzieje zbawienia, wyznaczone przez odkupienie. Każdy moment tych dziejów zyskuje znaczenie absolutne, a całość ludzkich losów kryje się w Boskiej Opatrzności i oczekiwaniu końca wszystkich rzeczy. Istnienie ludzkie jest skończone, ale jednak odniesione do nieskończoności[93].

Odpowiednią wielowymiarową drogę odpowiadającą tekstom i działaniom Bojanowskiego, prowadzącą do ich zrozumienia i interpretacji, stwarza to, że obecnie hermeneutyka łączy w sobie wielość podejść badawczych[94]. Będąc teorią rozumienia i interpretacji, jest związana z tradycją hermeneutyki klasycznej i uprawianą na jej gruncie refleksją humanistyczną, w tym filozoficzną i teologiczną. Jako taka stanowi podstawę hermeneutyki pedagogicznej[95]. Wykorzystując tę wielowymiarowość, odwołano się do proponowanych w hermeneutyce reguł badania tekstu.

W odniesieniu do pism Bojanowskiego najpierw dokonano interpretacji wstępnej polegającej na wyborze spośród źródeł pedagogicznych tekstów, których jest autorem. Uporządkowanie według zawartego w nich planu wymagało realizacji następnej fazy, jaką jest interpretacja zawartości tekstu. Sam autor dał odpowiedni przykład,

---

[92] Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, s. 118-122.

[93] Por. H-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Wyd. PIW, Warszawa 1979, s. 22--37.

[94] W Polsce problematykę hermeneutyki pedagogicznej podjęli: A. Folkierska, R. Kwaśnica, J. Kruk, K. Ablewicz, J. Gnitecki, B. Milerski.

[95] Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, s. 71-72.

gdyż w tekstach, jakie interpretował i redagował, badał także znaczenie słów i związków gramatycznych. W celu uniknięcia jednostronności i fałszywej interpretacji tekstu w działaniu poznawczym zachowana została tu zasada spirali hermeneutycznej. Po rozpoznaniu poszczególnych elementów poruszano się naprzód, dodając do siebie kolejne, następujące po sobie informacje koła hermeneutycznego, czyli zastosowano przechodzenie od całości do części[96], co pomagało chronić lub odpowiednio zmieniać znaczenie tekstu. Tekst został podzielony na części bądź połączony w całość, by poddawać go analizie według zagadnień wyodrębnionych przez Bojanowskiego.

Na tej podstawie dokonano interpretacji skoordynowanej. Ze względu na szeroki kontekst odniesień Bojanowskiego w jego twórczości i organizacji dzieł oświatowo-wychowawczych nie jest możliwe zrozumienie jego tekstów bez uwzględnienia kontekstu całego jego dzieła. Korzystano zatem także z innych prac autora, są nimi *Dziennik* i jego twórczość literacko-wydawnicza oraz poglądy wyrażane w kontekście rozwoju jego myśli pedagogicznej i wielorakiej działalności praktycznej. Jest to uzasadnione tym bardziej, że interpretowane teksty powstawały na różnych etapach jego działalności. Pełniejszemu zrozumieniu pomagają wyrażone przez autora zamiary, społeczne i religijne postawy oraz krytyczne ustosunkowanie się do dorobku w dziedzinie teorii i praktyki wychowawczej, a także analizy dziejowych procesów, z ich rzetelną diagnozą i projektowanymi działaniami na przyszłość. Analizowane teksty interpretowano ze względu na nastawienie do konkretnej koncepcji pedagogicznej, realizowanej i teoretycznie analizowanej przez osobę zmierzającą do jej zrozumienia. Między sytuacją autora a sytuacją interpretatora istnieje różnica czasu i uwarunkowań społeczno-kulturowych. Kontynuowane są jednak jego zamiar i idea pedagogiczna, nadająca tożsamość i specyfikę realizowanej dziś teorii i praktyce wczesnej edukacji.

Rekonstrukcja systemu wychowania Bojanowskiego podjęta została w kontekście interdyscyplinarnego dorobku oraz jego własnych doświadczeń w tworzeniu i realizacji tegoż systemu. Obecnie jest on podstawą do tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej, której poszczególne elementy zostały uzasadniane lub skorygowane w analizach i praktyce pedagogicznej Zgromadzenia Służebniczek. Jest to rzeczywistość systemowo opracowana i zorganizowana przez Bojanowskiego, z właściwą sobie dynamiką, zapisaną w działaniach osób wprowadzonych przez niego w tworzenie i realizację systemu. W koncepcji systemu ochronkowego i konstruowaniu jego podstaw religijno-filozoficznych widoczna jest orientacja fenomenologiczno-hermeneutyczna. Dotyczy to również życia i integralnej formacji ochroniarek, dla których wychowanie dzieci stanowiło jeden z istotnych wymiarów ich doskonalenia osobowego. Podstawowymi jej wyrazami jest uwzględnianie uczestnictwa i rozumienia jako istoty jego propozycji pedagogicznych. Opis fenomenologiczny znalazł swój przejaw w twórczości Bojanowskiego, a tym samym w jego pedagogice. Zmierzał on

[96] Por. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wyd. UJ, Kraków 1994, s. 31-32.

bowiem do odsłonięcia istoty, sensu pojęć i zjawisk, składających się na rzeczywistość wychowawczą małego dziecka.

W interpretacji poszukuje się znaczenia właściwego danej sytuacji hermeneutycznej. Bojanowski sam wyznaczył horyzonty poszukiwań zrozumienia sensu konkretnych rzeczywistości pedagogicznych i ich kontekstu, chociaż nigdy tak ich nie nazwał. Jest to natura, religia i historia w odniesieniu do rozwoju, wychowania, ochrony z uwzględnieniem dziecka, jego dzieciństwa i dziecięctwa. Określając perspektywę hermeneutyczną niniejszej analizy, należy podkreślić, że interesuje nas zrozumienie sensu wczesnej edukacji dziecka według systemu wychowania Bojanowskiego. Edukacja ta stanowi całość określoną wskazanymi horyzontami, a jako odrębna jakość daje się uchwycić dzięki poznaniu tworzących jej samodzielność części. Są one ze sobą ściśle powiązane, warunkując nawzajem sens własnego istnienia w ramach całości. Tymi częściami są: opieka, ochrona, wychowanie, nauczanie, wspierające integralny rozwój osoby, oraz uczenie się dziecka.

Analizę zmierzającą do zrozumienia istoty edukacji najpierw prowadzono na podstawie hermeneutycznego badania tekstu. W ten sposób dokonano rekonstrukcji systemu wychowania oraz jego podstaw teoretycznych ze zaktualizowanym społecznie i historycznie podejściem, ale z zachowaniem pierwotnego zamiaru Bojanowskiego. Do optymalnego zrozumienia tekstu zmierzano w ścisłym odniesieniu do kontekstu całego dzieła autora. Uwzględniano zatem nie tylko inne prace, ale także wyrażone w danym dziele poglądy w kontekście rozwojowej drogi autora. Ważne są tu także jego postawy społeczna i religijna oraz krytyczny stosunek do poglądów i działań współczesnych mu twórców i działaczy. W określaniu podstaw i założeń integralnej pedagogiki przedszkolnej Bojanowskiego zmierzano do rozumienia i interpretacji jego tekstów ze względu na nastawienie interpretatora do konkretnej sytuacji wychowawczej. Jest ono w pełni zbieżne z nastawieniem autora, mimo odmienności współczesnych wyzwań i możliwości odpowiadania na nie. Doświadczenie realizacji myśli pedagogicznej Bojanowskiego w praktyce wychowawczej Zgromadzenia oraz jej teoretycznej interpretacji[97] ukazuje drogę analiz, kontynuacji i adaptacyjnej zmiany.

Edukacja z głównymi jej elementami, jakimi są wychowanie i kształcenie, dotyczy działalności o charakterze intencjonalnym i nieintencjonalnym. Może ona być realizowana w instytucjach wychowawczych i poza nimi, podejmowana w okresie dzieciństwa i młodości, ale i w ciągu całego życia człowieka. Jakość całości wynika z jakości jej części oraz ich harmonii, która może i powinna być budowana w ich plu-

[97] Por. M. Opiela, M. Kaput, E. Piekarz, A. Kornobis, Z. Zymróz, S. Chudzik, *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego,* Wyd. Millenium, Dębica 2008; M.L. Opiela, *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2011; *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, red. M.L. Opiela, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2010; *Aktualność koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, red. M.L. Opiela, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2011.

ralizmie. W pedagogice Bojanowskiego przekładał się ten wniosek na wskazanie, by w wychowaniu małych dzieci zachowywać najdrobniejsze szczegóły. Jest to bardzo ważna wskazówka praktyczna, sformułowana na podstawie obserwacji dzieci i szerokich analiz procesów dziejowych dotyczących ludzkości i wychowania, prowadzących do rozumienia istoty harmonijnego, integralnego wychowania osoby. Z kolei wychowanie każdej osoby miało wielką wagę nie tylko dla jej życia, ale także dla społeczności i historii. Hermeneutyczna analiza tekstów Bojanowskiego, jego idei i wskazań pedagogicznych, prowadzi do tworzenia jego pedagogiki dzisiaj zgodnie z tymi regułami.

Określenie podstaw i tworzenie integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego obecnie musi uwzględniać zarówno te horyzonty odniesień, które on w swoich analizach przyjmował, jak i to wszystko, co stanowi odmienność czy braki. Poszukując sensu pedagogiki przedszkolnej dzisiaj, należy odnosić się do potrzeby kontynuacji praktyki wychowawczej i jej podstaw teoretycznych. Zachowując zasady ciągłości i zmiany ze względu na wierność wartościom najwyższym i niezmiennym, należy udzielać adekwatnej odpowiedzi na potrzeby i problemy współczesności. Chodzi o tworzenie pedagogiki według intencji autora i współuczestniczenie w jego procesie twórczym. Zgodnie z intencją Bojanowskiego konieczne jest uwzględnienie synergii między teorią i praktyką wychowawczą, których jakość zależy od zasad, jakie stanowią ich podstawy religijno-filozoficzne. Już to pokazuje, że tak ujęta perspektywa wychowawcza podbudowana jest koniecznością jej rozumienia, ono zaś samo stanowi świadectwo dziejącego się procesu poznawania.

3.3. Metoda tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej Edmunda Bojanowskiego

Integralną pedagogikę przedszkolną w systemie wychowania Bojanowskiego można tworzyć dzięki jego bogatej spuściźnie w postaci tekstów pisanych oraz historii dzieła, którego jest autorem. Innym źródłem jest 160-letnia tradycja wiernej realizacji jego koncepcji pedagogicznej w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych. Ważny jest również kontekst odniesień zarówno działalności teoretyczno-praktycznej Bojanowskiego, jak i jej kontynuacji przez służebniczki, opartej na chrześcijańskiej koncepcji człowieka i świata oraz tradycji pedagogii katolickiej[98]. Ukierunkowanie na rozpoznanie sensu i wartości wychowania w analizowanej koncepcji oraz warunków edukacji stwarza możliwość pełnej odpowiedzi na pytanie o istotę i znaczenie tej edukacji dla całości życia osoby. Metoda hermeneutyki pedagogicznej jest odpowiednim sposobem refleksji nad specyfiką i przedmiotem

[98] Zob. M. Opiela, *Pedagogia bł. Edmunda Bojanowskiego realizowana przez Siostry Służebniczki NMP. Na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP*, w: *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych,* red. J. Kostkiewicz, Impuls, Kraków 2012, s. 445-498.

pedagogiki przedszkolnej oraz poszukiwania w jej ramach tego, co ogólne i tego, co dotyczy konkretnych sytuacji wychowawczych.

Formacja sióstr realizowana w Zgromadzeniu Służebniczek jest oparta na tym samym modelu, a podstawy zawarte w *Ogólnym planie formacji*[99] zostały opracowane przy użyciu tej samej metody (hermeneutycznej). Jest ona, oprócz kształcenia pedagogicznego, najważniejszą drogą przygotowania służebniczek do pracy wychowawczej z dziećmi, szczególnie w wieku przedszkolnym. Zrozumienie intencji Założyciela tkwiących w jego sposobie życia i działania, a wyrażonych w języku, jest podstawą poznania istoty jego teorii pedagogicznej. Jednocześnie ciągłe odkrywanie i rozumienie jego zamiaru w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych determinuje służebniczki do tworzenia jego pedagogiki. Dokonuje się ono w odniesieniu do rozwoju nauk pedagogicznych i całego interdyscyplinarnego kontekstu. Ideał pedagogiczny wyłaniający się z myśli pedagogicznej Bojanowskiego, zgodnej z nauczaniem Kościoła, obliguje do podjęcia starań w celu popierania szeroko rozumianej edukacji chrześcijańskiej.

Rozpatrując istotę systemu wychowania, Bojanowski rozważał tożsamość pedagogiki w kontekście relacji pomiędzy teorią i praktyką, uznając, że praktyka poprzedza wszelką teorię. Praktyka, mimo swej odrębności, dzięki teorii staje się bardziej świadoma. Teoria umożliwia rozumienie praktyki oraz jej wielorakich uwarunkowań, stąd należy nieustannie podejmować jej interpretację w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych. Znajomość i rozumienie procesu wychowania, złożoności całej rzeczywistości osoby i środowiska, w jakim się ono dokonuje, powinny uwzględniać zasady i wartości przejęte i przekazywane za pośrednictwem międzypokoleniowego przekazu kulturowego. Dla Bojanowskiego ważną rolę odgrywały zobiektywizowane ekspresje życia, którymi są szeroko pojęte wytwory kultury, czyli: literatura, sztuka, nauka, zwyczaje, obyczaje, instytucje społeczne. Jednak nie przyjmował on kultury, obok natury i religii, jako fundamentalnego odniesienia, lecz akcentował ich szerszy horyzont – historię. W jego ujęciu prawda o ludzkim życiu nie wyraża się jedynie w kulturze, ale w harmonijnym kojarzeniu się w czasie działania Boga i człowieka zgodnie z jego naturą[100].

Bojanowski poświęcał uwagę odkrywaniu w przeszłości tego, co istotne w wychowaniu, aby podjąć swego rodzaju dialog z budowanymi i realizowanymi w ciągu dziejów ludzkości teoriami i koncepcjami wychowania. Wychodził z założenia, że współczesność potrzebuje swoistej syntezy dotychczasowych doświadczeń, które znajdowały wyraz w życiu i kulturze społeczeństwa. Służy to bowiem temu, by z jednej strony zachować i dobrze wykorzystać wszystko, co dobre w budowaniu spójnego spojrzenia na wychowanie. Z drugiej zaś strony, by kierując się świadomością biegu

[99] L. Opiela, *Ogólny plan formacji Sióstr Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2001.

[100] Zob. W. Dilthey, *O istocie filozofii*, PWN, Warszawa 1987, s. 21; tenże, *Rozumienie i życie,* w: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, tłum. G. Sowiński, WN PAT, Kraków 1993, s. 53.

procesu zmian cywilizacyjnych, kontynuować pierwotny zamiar, nadając mu sens, i interpretować zjawiska w kontekście horyzontów poznawczych współczesnych dyskursów o edukacji, przy zachowaniu swej tożsamości. Prowadzona w niniejszej rozprawie analiza prowadzi do znalezienia odpowiedzi na pytania o istotę wychowania integralnego osoby i uwarunkowania jego realizacji we wczesnej edukacji dziecka. Dla praktyki edukacyjnej nie wystarczy jednak tylko wiedza, ale konieczne jest zrozumienie tej istoty, by interpretacja zjawisk pedagogicznych prowadziła do rozwiązań praktycznych, służących integralnemu rozwojowi i wychowaniu.

Takie podejście skłania się w stronę modelu pedagogiki otwartej na rozwój teorii i praktyki pedagogicznej oraz wiernej osobie i wspólnocie ludzkiej w wymiarze natury, religii i historii. W poznawaniu, rozumieniu i interpretowaniu prawdy o człowieku i jego działaniu Bojanowski odnosił się do perspektywy biblijnej, filozoficznej, literackiej, kulturowej i pedagogicznej oraz tradycji kościelnej. Integralność temu złożonemu procesowi poznania i rozumienia również złożonej rzeczywistości człowieka zapewniało konsekwentne odniesienie do chrześcijaństwa, a dokładnie – do katolicyzmu. Poznawanie rzeczywistości i zjawisk dotyczących człowieka, jego życia, rozwoju, wychowania i działania, było sięganiem do ich istoty dzięki doświadczeniu. Zmierzając do poznania istoty danego zjawiska, za niezbędne uznawał zdobycie jak najszerszej perspektywy jego oglądu. Tę perspektywę wyznaczał wymiar natury (fizyczny), religii (duchowy) i historii (czasowo-przestrzenny, kulturowy). Poznając w analizie dziejów wychowania różne interpretacje tych samych zjawisk w różnych tradycjach, osobistych doświadczeniach filozofów, pedagogów, myślicieli, odnosił je do własnych doświadczeń i konstruował rozumienie istoty tych zjawisk. Tak przechodził od nastawienia naturalnego do refleksyjnego, od świata teoretycznego do praktycznych działań wychowawczych. Tym samym wskazał na charakter swej pedagogiki otwartej, na ustawiczne stawanie się, opierając sie na stałych podstawach i w perspektywie wyznaczonej przez horyzonty integralnego rozwoju człowieka.

Używając pojęć zaczerpniętych z koncepcji S. Palki, jest to pedagogika w stanie tworzenia w odniesieniu do konkretnych kryteriów swobody i konieczności[101]. Zmiany rozwojowe tejże pedagogiki, określone kryterium swobody, związane są z postępującym rozwojem nauk składających się na interdyscyplinarny kontekst, analogiczny do tego, w jakim powstawała myśl i praktyka pedagogiczna Bojanowskiego. Istotne są tutaj również przemiany społeczno-kulturowe i organizacyjno-prawne oświaty, stanowiące uwarunkowania życia, edukacji i działalności człowieka. Ważny dla specyfiki jego teorii i praktyki pedagogicznej jest także rozwój nauczania i tradycji Kościoła w dziedzinie edukacji. Natura określa właściwe człowiekowi prawa pełnego rozwoju, zgodne z jego ludzką naturą. Religia gwarantuje uwzględnienie pełnego spektrum wartości uniwersalnych i ponadczasowych, nadających sens życiu, określających godność osoby ludzkiej, oraz cel i przyczyny jej wychowania. Historia natomiast w dziejach ludzkości i wychowania gromadzi doświadczenia

[101] Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzena*, s. 28-32.

i prawa, kształtujące ideały i prawidłowości edukacji. W kulturze znajduje ona swoje osadzenie i wyraz w obyczajach i tradycji, stanowiącej podstawę budowania cywilizacji. Nie wystarczy jednak tylko opisać i wyjaśnić te kryteria. Wymagają one właściwego zrozumienia i interpretacji, co jest przedmiotem kolejnych rozdziałów. Rodzi się pytanie, jak należy do tego celu zmierzać.

W tym zakresie widoczny jest brak wypracowanych i utrwalonych modeli podejść badawczych i stanowisk teoretycznych, mimo jasnego i uznanego statusu pedagogiki jako nauki interdyscyplinarnej, zorientowanej humanistycznie, praktycznie i jako nauki antropologicznej. Dotyczy to również pedagogiki przedszkolnej, w której widoczny wpływ orientacji krytycznych i emancypacyjnych, rozwiązań alternatywnych, posługiwanie się argumentami konstruktywizmu skłania do przyjmowania bardziej refleksyjnej, krytycznej postawy wobec propagowanych modeli edukacji przedszkolnej. Towarzyszy temu „próba swoistego odzyskania wymiaru duchowego w pedagogice", dlatego wykorzystano metody badań jakościowych, gdyż koncepcja wychowania Bojanowskiego posiada wymiar duchowy, chrześcijański, a jego pedagogia – katolicki. Dąży się zatem w niniejszej rozprawie do integracji wiedzy o wychowaniu zgodnie z zamiarem Bojanowskiego i podejmuje się wysiłek budowania integralnego modelu pedagogiki[102]. Poprzestaje się na określeniu i zaprezentowaniu rozumienia istoty integralnej pedagogiki, jej podstawowych elementów oraz rozwoju jej teoretycznych podstaw.

Samo pojęcie hermeneutyki nie tylko jest niejednoznaczne, ale nabiera ono ciągle nowych znaczeń, należy zatem określić, jakie jej ujęcie przyjęto w niniejszej rozprawie. Hermeneutyka nie jest jedynie sztuką czy umiejętnością rozumienia tekstów, lecz jest pojmowana także jako jakościowa metoda nauk humanistycznych czy społecznych[103]. Ze względu na złożoność podstaw i uwarunkowań wczesnego wychowania dziecka oraz przyjętej koncepcji człowieka i świata analiza hermeneutyczna powinna uwzględniać również tę złożoność. Posługiwanie się analogią w analizach Bojanowskiego prowadzi do wniosku, iż integralne pojęcie osoby, jej rozwoju i wychowania, przekonanie o konieczności budowania harmonijnego środowiska eduka-

[102] Por. M. Nowak, *Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 19-20.

[103] A. Bronk podaje, że „ze względu na wyróżniony moment interpretacji: biblijny, filologiczny, scjentystyczny, humanistyczny, egzystencjalny i kulturowy, odróżnia się sześć współczesnych definicji hermeneutyki: 1) jako teorii w egzegezie biblijnej (ma ona wiele różnych kierunków: gramatyczny, historyczny, pietystyczny itp.); 2) jako ogólnej metodologii filologii (hermeneutyka filologiczna); 3) nauki o wszelkim rozumieniu językowym (Schleiermacher); 4) metodologicznej podstawy nauk humanistycznych (Diltheya hermeneutyka humanistyczna); 5) fenomenologii istnienia i rozumienia egzystencjalnego (Heidegger i Gadamer) oraz 6) systemu interpretacji mitów i symboli (hermeneutyka kulturowa P. Ricoeura)" (A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język*, RW KUL, Lublin 1988, s. 27).

cyjnego w wymiarze naturalnym, aksjologicznym, kulturowym i społecznym, domaga się też integralnego ujęcia różnych odmian hermeneutyki.

Przyjęte przez Bojanowskiego horyzonty ujmowania i interpretowania rzeczywistości człowieka, jego życia, rozwoju i działania w perspektywie natury, religii i historii, wyznaczają kierunki poszukiwania rozumienia istoty wczesnego wychowania i zjawisk z nim związanych. Stąd wynika ujęcie hermeneutyki, która powinna mieć charakter integralny, służący całościowemu ujmowaniu zjawisk, kontynuacji, a jednocześnie otwartości na wyzwania współczesności. Zastosowano ją, podobnie jak Bojanowski, jako narzędzie (metodę) pomocne w rozumieniu tekstów (biblijnych, literackich, publicystycznych), w celu ustalenia pierwotnego znaczenia tekstu w powiązaniu z jego historycznymi uwarunkowaniami oraz dla zrozumienia zjawisk (społecznych, kulturowych, historycznych). Zaproponowane tutaj integralne ujęcie hermeneutyki łączy w sobie różne podejścia, związane z interdyscyplinarnym charakterem pedagogiki obejmującej rzeczywistość humanistyczno-społeczną. Jako teoria rozumienia i interpretacji jest związana z tradycją hermeneutyki klasycznej i uprawianą na jej gruncie refleksją humanistyczną, w tym filozoficzną i teologiczną.

Opierając się na metodach hermeneutyki biblijnej, rozważa się zagadnienia pedagogiczne obecne w Biblii na trzech poziomach: filologiczno-historycznym, teologicznym i teologiczno-systematycznym. Wskazania pedagogiczne Biblii muszą być poddane krytycznej ocenie na podstawie egzegezy, by odkryć i określić istotne motywacje, którymi się inspirują. Nie są one gotowymi receptami, metodologią postępowania[104]. Hermeneutyka pedagogiczna natomiast wyrosła z bogatego kontekstu myśli filozoficznej, umożliwiającego budowę *paidei*. Każda *paideia* w różnych epokach wciąż wyrastała z pytań: Kim jest człowiek? Kim jest dziecko? Tworzy ona w naukach humanistycznych horyzonty rozumienia człowieka jako wydarzenia dziejów, interpretatora i uczestnika tych dziejów. Rozwijająca się hermeneutyka to także ontologia rozjaśniająca sposób istnienia i atrybuty człowieka, ludzkiego bytu. Pomaga rozumieć także to, co wydarza się we wspólnocie i relacjach, jakie pojawiają się między dzieckiem a człowiekiem dorosłym, wychowawcą. Zewnętrzną formą tych relacji jest instytucja wychowawcza – żłobek, przedszkole, szkoła, w której dokonuje się proces edukacji. Hermeneutyka bada istotę procesu wychowania i kształcenia, rozpatrując stawanie się uczniem bądź nauczycielem, co wydarza się pomiędzy dzieckiem i wychowawcą w spotkaniu, w którym formuje się wspólnota duchowa[105]. W tym kontekście dla kierunku podejmowanych analiz, rozumienia istoty procesu edukacyjnego i wszystkich jego elementów rozstrzygającą koncepcją jest koncepcja człowieka.

Pojęcie integralnego rozwoju i wychowania człowieka domaga się rozumienia jego istoty dzięki sięganiu do tradycji oraz rozumieniu wyzwań i potrzeb współczesności. Tym bardziej gdy dotyczy ono wczesnej edukacji, stanowiącej fundament dla całego życia osoby i jej pełnego rozwoju. W tym kontekście pojawia się jeszcze

[104] Por. A. Orczyk, *Pedagogia wiary*, „Katecheta" 1998, z. 6-7.

[105] Por. M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, s. 9-13.

jedno istotne dla nas pytanie – o właściwą koncepcję hermeneutyki jako sposobu zajmowania się problemami związanymi z rozumieniem, interpretacją, tekstem, człowiekiem, jego dziejami i kulturą[106]. W naukach humanistycznych jest ona rodzajem praktyki prowadzącej do rozumienia tekstów, dziejów i zjawisk kulturowych, metodologią poznania humanistycznego. Dziedziną refleksji hermeneutycznej jest także pedagogika i zjawiska związane z wychowaniem i jego uwarunkowaniami. Hermeneutyka pedagogiczna jako kierunek refleksji podejmującej podstawowe kwestie pedagogiki bada znaczenia tworzące rzeczywistość człowieka. Jej przedmiotem jest rzeczywistość wychowawcza i zjawiska z nią związane: literatura, dzieła sztuki, wierzenia. Ukierunkowana jest na rozumienie takich obszarów, jak: teksty, nie tylko pedagogiczne, historia, rzeczywistość wychowawcza i interpretacje w badaniach pedagogicznych[107]. Celem jest nie tylko poznanie sensu, lecz poszukiwanie głębszej lub normatywnej prawdy. Podstawy integralnego wychowania, opartego na wartościach chrześcijańskich i pedagogii katolickiej, zawierają uniwersalne podejście do człowieka jako osoby, gwarantując szacunek i odpowiedzialność. Stąd badanie teorii wychowania, stanowiącej podstawy integralnej pedagogiki ze względu na złożoność rzeczywistości, do której zrozumienia i interpretacji dąży się w niniejszej rozprawie, wymaga hermeneutyki o charakterze integralnym.

W procesie rozumienia i interpretacji rozwijanej w kontekście teorii i praktyki pedagogicznej odwołanie się do dorobku hermeneutyki humanistycznej, filozoficznej i teologicznej odsłania podstawy kształcenia. Wychodząc od fenomenów związanych z kształceniem, pozwala modyfikować teorię rozumienia i interpretacji. Zakłada ujęcie interdyscyplinarne w ramach wyznaczonych tradycją humanistyczną, filozoficzną i teologiczną, preferującą w refleksji o człowieku prymat perspektywy holistycznej, całościowej i interpretacyjnej nad redukcyjną i indukcyjną[108]. Nie koncentrujemy się jednak jedynie na kształceniu, lecz na edukacji, a holistyczne ujęcie określono mianem integralnego, rozumianego jako całościowe i harmonijne.

Uwzględniając kontekst, tradycje i dziedzinę użycia tak rozumianej hermeneutyki w odniesieniu do rekonstrukcji systemu wczesnego wychowania, jako podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej Bojanowskiego, bierze się pod uwagę współczesne inspiracje. Szczególnie zaś interesujące są te propozycje rozwiązań, które wspomagają wieloaspektowe ujęcie integralności, rozumianej nie tylko jako całość, lecz także jako tworzenie całości. Nie chodzi o napisanie integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego, ale o określenie aktualnego stanu w jej tworzeniu, w odniesieniu do stałych podstaw antropologicznych i wynikających z nich założeń. Nie jest to tworzenie dowolne, lecz określone przez wyraźne kryteria konieczności i swobody, kontynuacji i odnowy, ciągłości i zmiany, zapewniające jej podstawy stałości i zmienności. To prowadzi do ciągłości i kontynuacji, zakładając nie tylko zna-

[106] Por. A. Bronk, *Hermeneutyka*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. VI, w. 770-773.
[107] Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, s. 120-121.
[108] Por. tamże, s. 131-132, 135.

jomość podstaw i przeszłości, by na nich tworzyć spójną i dynamiczną całość, ale wymaga ich rozumienia i interpretacji. Jedynie tak można uniknąć zerwania z przeszłością, prowadzącego do chaosu w dziedzinie pedagogiki, błędnej antropologii, popadania w skrajności (np. przeciwstawianie nowego i starego wychowania).

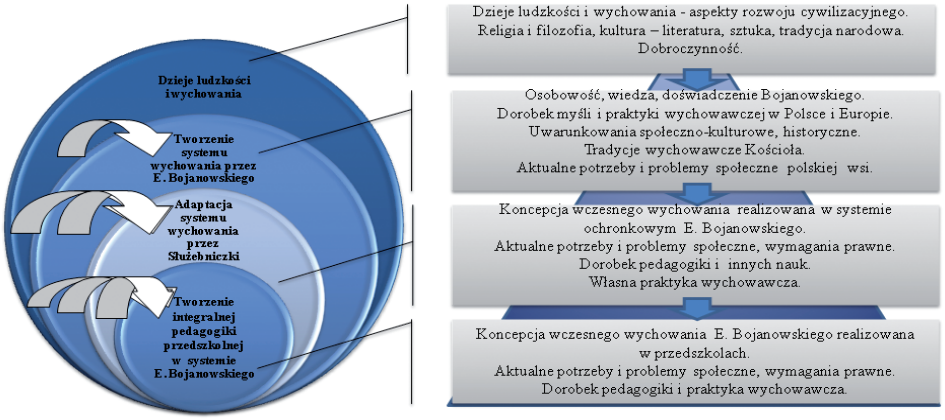
W odniesieniu do rozumienia i interpretacji zjawiska edukacji można wskazać, że problemy z recepcją powstają wtedy, gdy dochodzi do konfrontacji i przeciwstawienia dwóch sprzecznych hermeneutyk i sporu na tym tle. Z jednej strony istnieje interpretacja, którą nazywa się „hermeneutyką nieciągłości i zerwania z przeszłością", a z drugiej „hermeneutyką reformy"[109], odnowy zachowującej ciągłość jednego podmiotu. W odniesieniu do integralnej pedagogiki przedszkolnej jest nim człowiek (dziecko we wczesnym rozwoju i edukacji). Z racji niezmienności natury ludzkiej i według jej praw w miarę upływu czasu podmiot ten rośnie i rozwija się, zawsze jednak pozostaje tym samym podmiotem – osobą w rozwoju. W związku z tym antropologia i wynikające z niej zasady edukacji oraz założenia pedagogiki przedszkolnej nie zmieniają się w swej istocie, lecz doskonalą. Doskonalą się dla dobra osoby i ludzkiej społeczności wraz z pogłębiającą się wiedzą o człowieku i służącej jego rozwojowi edukacji. Z takiego rozumienia wynika potrzeba zastosowania hermeneutyki odnowy w ciągłości zarówno w odniesieniu do teorii, jak i praktyki pedagogicznej. W rekonstrukcji systemu wychowania Bojanowskiego, jako podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej, przyjęto założenie integralnego podejścia w rozumieniu istoty człowieka, jego rozwoju, wychowania i kształcenia, z uwzględnieniem specyfiki wczesnej edukacji.

Świadomość poważnych trudności współczesnego czasu, zwłaszcza w odniesieniu do właściwego rozumienia wymiaru natury, religii i historii, obliguje do wierności w ich poprawnej interpretacji. Jeśli odczytuje się je i przyjmuje w świetle prawidłowej hermeneutyki, mogą one być i coraz bardziej stawać się ważną pomocą, służącą zawsze potrzebnej odnowie dzieła edukacji oraz wspólnot, w których się ono dokonuje – rodziny, szkoły, narodu, Kościoła. Bardzo istotne treści, które od wieków stanowią dziedzictwo wszystkich, wymagają ciągłego potwierdzania, zrozumienia i pogłębiania w nowy sposób, aby konsekwentnie chronić osobę i wartości w innych warunkach historycznych[110]. Sięga się zatem do dorobku zarówno myśli i dzieła Bojanowskiego, jak i całego interdyscyplinarnego kontekstu jego powstawania i rozwoju twórczej realizacji, polegającej na powracaniu do zamiaru Założyciela, by – zachowując wierność i tożsamość – aktualizować je do wyzwań współczesności. Wiedza, doświadczenie i dorobek narastały kumulatywnie i dynamicznie, służyły analizom dążenia do rozumienia istoty teoretycznych i praktycznych rozwiązań. Można to

[109] Zob. Benedykt XVI, *Przemówienie do Kurii Rzymskiej (22 grudnia 2005)*, „L'Osservatore Romano" [wyd. polskie] 2006, nr 2, s. 20; zob. także D. Perillo, *Czego oczekuję od wiary*, „Ślady" XI-XII (2012), XXI/6, s. 19.

[110] Por. Benedykt XVI, List apostolski *Porta fidei,* Biblos, Tarnów 2012, n. 5.

przedstawić jedynie w przybliżeniu, ukazując kolejny wymiar kontynuacji i zmiany, pojmowanych łącznie.



Rys. 4. Narastający dorobek odnowy zachowującej ciągłość (oprac. własne)

Poznanie i rozumienie zjawisk pedagogicznych, które są podstawą tworzenia pedagogiki, jest możliwe we wspólnocie obiektywnego historyczno-kulturowego ducha czasów, która to wspólnota jest dla człowieka zarazem zobowiązującą. Opierając się na niej, Bojanowski interpretował teksty religijne, literackie i historyczne, by tworzyć system wczesnej edukacji dziecka. Dzięki niej stworzył dzieło i jego teoretyczne podstawy, uwzględniające szeroki kontekst współczesnej myśli, praktyki i dążeń wyrażających ducha czasu otwartego na ustawiczny rozwój zgodnie z jego naturą i dynamiką. Jest on osadzony zdecydowanie w kontekście zasad katolickich, opartych na wartościach chrześcijańskich. Wczesna edukacja jest otwarta na całą perspektywę ludzkiego życia i, jako budująca fundament osobowości, ma służyć ustawicznemu stawaniu się osoby na obraz i podobieństwo Boże w procesie rozwoju i nawracania się, odnawiania we wszystkich wymiarach swej ludzkiej egzystencji. Dokonuje się ona w trzech wymiarach łącznie – natury, religii i historii. Jest to model, na podstawie którego dokonuje się tworzenie pedagogiki Bojanowskiego we współczesnym nam kontekście historyczno-społecznym jako jej twórczej kontynuacji.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż Bojanowski, określając horyzonty analizy w postaci natury, religii i historii, nadał jej specyficzny charakter. Poruszanie się w tym horyzoncie pomagało mu zachować integralne, pełne ujęcie sfer rozwoju człowieka oraz jego uwarunkowań w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym, rozumu i wiary, zmysłowości i ducha, w pełnym kontekście relacji osobowych z ludźmi i z Bogiem. Uwzględniając wymiar tajemnicy zarówno w życiu człowieka, jak też w jego rozwoju i wychowaniu, posłużył się analogią, gdyż rzeczywistość ta jest dana za jej

pośrednictwem. Pójście drogą tradycji kościelnej i praktyka wychowawcza gwarantowały z kolei trwanie przy realistycznej wizji złożonej rzeczywistości człowieka i jego działania w świecie.

Charakterystyczny jest tekst J. Koźmiana, który przedstawia główne elementy takiego podejścia, zachęcając: „zastanówmy się, jak, budując wszystko na zasadzie pełnej miłości, my katolicy pojmujemy postęp, wolność i oświatę"[111]. Autor zauważał, że od przyjścia Chrystusa obserwuje się postęp w wymiarze społecznym i indywidualnym w poznawaniu i rozumieniu tego, co służy dobru osoby ludzkiej, odpowiadającemu jego naturze. Horyzonty tego procesu wyznacza „wolna wola człowieka z jednej, możebność z drugiej strony. Wpisują one życie indywiduów i narodów jakoby w jedno koło odtwarzające się do nieskończoności, owe koło błędne, o którym mówi Vico; tylko że wedle pięknego wyrażenia Goethego, koło to nie zwraca się w ślad przebieżonego kręgu, ale jest ogniwem spiralu zakręcającego się coraz wyżej. W tym zakresie postęp pojedynczego człowieka, choć bez koniecznej i każdochwilowej zależności jest w związku z rozwijaniem się idei ogólnej żyjącej w społeczeństwie. [...] Bóg łaską swoją wskazuje ciągle kierunek ku lepszemu, zaś człowiek nie tylko ma wolę nieskrępowaną, on posiada i pamięć przeszłości. Chrześcijanizm podniósł już i wyzwolił człowieka pojedynczego, spodziewamy się, że wejdzie teraz w życie i stosunki narodów"[112]. Jest tu odniesienie do koła czy spirali hermeneutycznej jako sposobu poznawania i dochodzenia do zrozumienia sensu i istoty zjawisk związanych z rozwojem i wychowaniem osoby i społeczności ludzkich.

Z biegiem czasu działalność opiekuńczo-wychowawcza w ochronkach ulegała istotnym przeobrażeniom tak pod wpływem presji wymagań zewnętrznych, jak i celowych zabiegów adaptacyjnych. Mimo to nadal pozostaje wierna swej istocie, chociaż zmienia nazwy i poszerza swe struktury. Zarówno u podstaw jej powstania, jak i przemian leży rzetelna diagnoza problemów i potrzeb środowiska, któremu ma służyć[113]. Wraz z rozwojem nauk pedagogicznych, psychologii, filozofii oraz katolickiej nauki społecznej rozwijały się teoretyczne podstawy tej działalności, stanowiące interpretację pierwotnych założeń. Skoro „możemy dzisiaj stwierdzać o obecności chrześcijańskiego dyskursu edukacyjnego wśród wielu innych wartościowych podejść i nurtów współczesnej pedagogiki"[114], zamierzamy włączyć weń propozycję pedagogiczną Bojanowskiego. Już w XIX w. jego pedagogia odpowiadała na problemy życia społecznego, sprawdziła się w tej roli w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i politycznych, zachowując swą tożsamość.

Analiza pism Bojanowskiego zawierających zarys teoretycznych założeń pozwala przejść od pedagogii do podstaw antropologicznych i założeń jego pedagogiki. Jej

---

[111] J. Koźmian, *Pisma*, Poznań 1881, s. 10.

[112] Tamże, s.10.

[113] Zob. M. Opiela, *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2011.

[114] M. Nowak, *Specyfika, wyzwania, możliwości*, s. 21.

żywe związki z postępem wiedzy w tym zakresie w Europie i na świecie zachowały się do dzisiaj. Szczególnie ważny dla kontynuacji pierwotnych założeń był czas do połowy ubiegłego wieku, kiedy prężnie rozwijały się podstawy pedagogiki katolickiej[115]. W okresie transformacji natomiast kontynuacja założeń pedagogii Bojanowskiego domagała się określenia podstaw teoretycznych. Dokonuje się to od wielu lat poprzez analizy jego pism, działalności wychowawczej służebniczek, z uwzględnieniem pełnego ich kontekstu miejsca i czasu. Jest to dynamiczny proces, w którym, opierając się na dorobku ogólnej pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej, służebniczki zmierzają do określenia podstaw tej subdyscypliny pedagogiki, jaką jest integralna pedagogika przedszkolna. Praktyka wychowania jest jej punktem wyjścia i celem, by wyjaśniać proces wychowania, uzasadniać go i ulepszać. Z racji połączenia aspektów normatywnych i empirycznych jej teoria otrzymuje zorientowaną praktycznie i skuteczną siłę. Współcześnie zwrot ku pojęciu edukacji jako odpowiednim do określenia przedmiotu badań pedagogiki przedszkolnej odpowiada złożoności oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych na dziecko, opisywanych w systemie ochronkowym. Zawsze jednak wychowanie jest podstawowym procesem, istotą złożonej rzeczywistości edukacyjnej. Ten wymiar stał się podstawą analizy hermeneutycznej tekstów Bojanowskiego.

W tym miejscu należy powtórzyć, że proces rozumienia i tworzenia pedagogiki dokonuje się w kontekście filozofii, religii i historii. „Filozofia koncentruje swe badania wokół najgłębszych podstaw naturalnego świata życia człowieka. Wychowanie jest w środku tego świata. Stąd i pedagogika, a ściślej pedagogika antropologiczna, zainteresowana jest odsłonięciem jego najgłębszych podstaw i uzasadnieniem"[116]. W najgłębsze podstawy życia religijnego wnika teologia, ukazując wymiar życia nadprzyrodzonego, odnosząc się do biblijnej koncepcji człowieka w kontekście duchowego rozwoju. Historia, jako trzeci żywioł życia i działania istoty ludzkiej w świecie, obejmuje wszystko, w czym wyraża się twórczość ludzkiego ducha i rozumu jako harmonia jedności duszy i ciała. Dopiero ujęcie razem tych trzech horyzontów analizy daje pełne ujęcie podstaw pedagogiki integralnej. Ze względu na to, że jej przedmiotem jest wczesne wychowanie dziecka i jego uwarunkowania, konieczne jest sięganie do istoty wszystkiego, co podstawowe. Fakt, że dotyczy ono dziecka, dzieciństwa i wspierania rozwoju elementarnych wymiarów sprawności, wiedzy i postaw, nie może prowadzić do zawężania określenia tych podstaw do kontekstu działań opiekuńczych. Prawda, że ten etap edukacji człowieka jest budowaniem fundamentów całego jego życia, wymaga całościowego ujmowania jego osoby, osobowości oraz wielorakich uwarunkowań jej kształtowania. Integralne wychowanie osoby ludzkiej domaga się integralnego ujęcia także jego uwarunkowań.

[115] K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wyd. UJ, Kraków 2003, s. 117.

[116] Tamże, s. 118.

W kształcie spirali hermeneutycznej można pokazać kolejne przejścia: 1) od fenomenu wychowania (natura, religia, historia); 2) poprzez poszukiwania koncepcji filozoficznej człowieka (natura i religia) oraz społeczno-kulturowych (historia; wyróżniamy moment interpretacji: biblijny, humanistyczny, egzystencjalny i kulturowy) i budowanie pedagogiki integralnej; 3) z powrotem do rzeczywistości wychowawczej[117]. Zastosowanie w rekonstrukcji podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego hermeneutyki pedagogicznej, wyrosłej z kontekstu myśli filozoficznej, również wymaga integralnego podejścia. Podejmując refleksję humanistyczną, w tym filozoficzną i teologiczną, wykorzystano elementy hermeneutyki biblijnej w refleksji nad zagadnieniami pedagogicznymi w Biblii oraz hermeneutykę humanistyczną dla rozumienia tekstów i zjawisk (społecznych, kulturowych, historycznych).

W analizach praktyki i myśli pedagogicznej Bojanowskiego, zgodnie z regułami podejścia hermeneutycznego, podejmowany jest przez służebniczki wysiłek odczytywania zamiaru autora. W poszukiwaniach istoty swej misji w dziedzinie wychowania, mimo bogatej tradycji Zgromadzenia, będącej twórczą kontynuacją dzieła i myśli pedagogicznej Założyciela, służebniczki wciąż potrzebują wypracowywania stylu refleksji nad człowiekiem, istotą jego życia i rozwoju. Wymaga to określania na nowo aktualnego wymiaru pedagogii w odniesieniu do stałych podstaw i filozoficzno-religijnych założeń myśli pedagogicznej Bojanowskiego. Chodzi o to, by dziś, nie koncentrując się jedynie na metodyce, organizacji i zarządzaniu instytucją wychowania przedszkolnego, przedstawić spójną teorię pedagogiczną odpowiadającą wyzwaniom współczesności. Służebniczki mają do zaproponowania konkretny program wychowania przedszkolnego[118], dopracowaną metodykę, wykształconą kadrę oraz mocne zaplecze w postaci wspólnoty, będącej źródłem środków materialnych i niematerialnych dla jego realizacji. Obecnie jednak konieczne staje się ukazanie tego, co może stanowić wkład w dyskusję nad dzieckiem i dzieciństwem, jego edukacją w odniesieniu do wymiaru ogólnoludzkiego, cywilizacyjnego, a jednocześnie niezredukowanego o sferę transcendencji. Należy zatem odkryć perspektywę, w jakiej dziś można rozumieć istotę wczesnego wychowania, a raczej edukacji dziecka, z uwzględnieniem wzajemności praktyki i teorii w ich ciągłości i zmianie.

Uwzględniając kontekst, tradycję i dziedzinę użycia hermeneutyki pedagogicznej oraz rekonstrukcję systemu wychowania Bojanowskiego w odniesieniu do tworzenia jego integralnej pedagogiki przedszkolnej, należy określić charakter zastosowanej hermeneutyki. Wymaga tego wielość ujęć i niejednokrotnie sprzecznych podejść związanych ze specyfiką tej pedagogiki, wynikającej z jej podstaw antropologicznych oraz integralnego rozwoju człowieka, z uwzględnieniem specyfiki wczesnej edukacji.

---

[117] Por. tamże, s. 119.

[118] M. Opiela, M. Kaput, E. Piekarz, A. Kornobis, Z. Zymróz, S. Chudzik, *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego,* Millenium, Dębica 2008.

Jeśli je odczytujemy i przyjmujemy w świetle prawidłowej hermeneutyki, mogą one być i coraz bardziej stawać się pomocą, służącą zawsze potrzebnej odnowie dzieła edukacji oraz wspólnot, w których się ono dokonuje – rodziny, szkoły, narodu, Kościoła. Istotne treści, które od wieków stanowią dziedzictwo wszystkich, wymagają ciągłego potwierdzania, zrozumienia i pogłębiania w nowy sposób[119]. Posługiwanie się hermeneutyką reformy i odnowy w ciągłości odnosi się do założenia, że praktyka wychowania stanowi źródło teorii, a teoria pomaga doskonalić praktykę. Ta wzajemna zależność, historyczność i realistyczna koncepcja człowieka stanowią ważne wymiary podejścia zmierzającego do kontynuacji, czyli niezrywania z tradycją myśli i praktyki wychowania. Chodzi natomiast o jej rozwijanie i udoskonalanie ze względu na potrzeby i wyzwania człowieka żyjącego w zmieniającej się, złożonej rzeczywistości współczesnego świata. Poznanie i rozumienie tego, co wymaga kontynuacji, dokonuje się w horyzoncie niezmiennych wartości najwyższych. Odnowy wymagają formy, środki jako zdobycze cywilizacji oraz wytwory ludzkiej myśli i działalności[120], której zmienność nie zawsze prowadzi do rozwoju, lecz niejednokrotnie staje się regresem. Zgodnie ze wskazaniem Bojanowskiego należy odnieść się do religii i filozofii, by odkrywać i coraz głębiej rozumieć to, co niezmienne w swej istocie, uniwersalne, co dotyczy wartości najwyższych. W tym świetle można interpretować to, co swoiste, cząstkowe, indywidualne, będące urzeczywistnieniem tego, co powszechne w życiu osoby i jej drogi rozwoju do pełni człowieczeństwa.

Odnosząc się do hermeneutyki w integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie Bojanowskiego, należy uwzględnić określone już w literaturze przedmiotu etapy jej rozwoju w kulturze europejskiej i związane z tym różne prądy[121]. Sięgając do jej ogólnych podstaw i zasad, z jakich wychodził Bojanowski, postanowiono konsekwentnie kontynuować w niniejszej rozprawie określoną koncepcję hermeneutyki. Dotyczy ona refleksji nad rzeczywistością ludzką, dlatego punktem wyjścia jest filozoficzna koncepcja człowieka z jej religijnym wymiarem. Hermeneutyka u swych źródeł była inspirowana dążeniem człowieka do zrozumienia sensu jego antropologicznego przesłania w celu odczytania, zinterpretowania i zrozumienia ponadczasowego ideału człowieczeństwa. Istotnym odniesieniem jest więc antropologia, leżąca u podstaw koncepcji pedagogicznej[122].

Nie jest zadaniem i nie leży w kompetencjach autorki wyczerpująca analiza wymienionych zagadnień. W historii hermeneutyki każda jej interpretacja jest na tyle odrębna, że może stanowić samodzielną podstawę filozoficzną dla określonej pracy. Odnosząc się przede wszystkim do wykorzystania hermeneutyki i rozumienia hermeneutycznego w badaniach pedagogicznych, zastosowane zostaną metody

---

[119] Por. Benedykt XVI, *Porta fidei,* n. 5.

[120] Zob. M.L. Opiela, *Dynamika przemian działalności,* s. 108-114.

[121] Por. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa,* s. 23-27; J. Gnitecki, *Metodologia badań w pedagogice,* s. 16-36.

[122] K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy*, s. 19-20.

jakościowe, znamionujące proces poznawania, swoisty naukom humanistycznym. Pewne cechy i zjawiska pedagogiczne mają charakter niepowtarzalny i niewymierny, dlatego można je nie tyle opisywać i wyjaśniać, ile przede wszystkim rozumieć i interpretować. Nie eliminuje to badań ilościowych jako użytecznej metody, służącej opisowi i wyjaśnianiu zjawisk.

W rekonstrukcji systemu wychowania Bojanowskiego i określaniu podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej posłużono się hermeneutyką historyczną, jako hermeneutyką tekstów kulturowych, oraz hermeneutyką form życia społecznego i zjawisk pedagogicznych. Posłużono się także integralnie ujętą hermeneutyką kontynuacji. Opierając się na przyjętym założeniu o ustawicznej odnowie z zachowaniem ciągłości zarówno koncepcji pedagogicznej, jak i jej praktycznej realizacji, dokonano analizy hermeneutycznej, wykorzystując hermeneutykę reformy i odnowy w ciągłości. Dążąc do rozumienia i interpretacji istoty rozwoju i wczesnej edukacji dziecka, zmierzano do określenia podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej, która stanowi kontynuację myśli pedagogicznej Bojanowskiego, a jednocześnie jest otwarta na potrzeby i wyzwania współczesności.

Rozdział II

System wychowania Edmunda Bojanowskiego

Analiza działalności i wskazań pedagogicznych Bojanowskiego prowadzi do wniosku, że stworzył on oraz weryfikował i udoskonalał w praktyce spójny, dynamiczny i otwarty system wychowania w ochronkach. Zawarł w nim przesłanki teoretyczne i własną koncepcję wczesnego wychowania. Sam wielokrotnie i na różne sposoby sygnalizował, że chodzi mu o całościową i harmonijną, czyli systemową organizację działań, a nie jedynie dorywcze czy aspektowe podejście do jednostkowych problemów lub potrzeb. Jego system wychowania stanowi uporządkowany wewnętrznie układ elementów, mający określoną strukturę, którą tworzą zintegrowane i logicznie z siebie wynikające elementy funkcjonalne. Są one tak powiązane, że ich wzajemne relacje tworzą pewną całość, o określonej przez Bojanowskiego strukturze. Służebniczki uczynił istotnym elementem tego systemu, zapewniającym mu wewnętrzną dynamikę, i powierzył im troskę o wierność leżącym u jego podstaw założeniom.

1. Podstawy rekonstrukcji systemu wychowania Edmunda Bojanowskiego

W rekonstrukcji systemu wychowania nazywanego ochronkowym za podstawy przyjęto dorobek Bojanowskiego w postaci tekstów zawierających jego ideę pedagogiczną. Chodzi o zrozumienie i interpretację tych założeń w kontekście jego doświadczeń i uwarunkowań organizowanej wraz ze służebniczkami działalności wychowawczej. Rekonstrukcja systemu wczesnego wychowania i tworzenie pedagogiki dokonuje się na podstawie redagowanych przez Bojanowskiego tekstów. Właściwe ich rozumienie wymaga poznania, jak były one rozumiane przez poprzednie pokolenia służebniczek. Na tej teoretycznej podstawie realizowały one i aktualizowały system w praktyce, co zostało przeanalizowane przez autorkę niniejszej rozprawy

w odrębnych badaniach[1]. Wykorzystując wynikające z nich wnioski, należy zatem odnieść się do tradycji wychowawczej służebniczek, stanowiącej odpowiedni kontekst, w którym te treści odzyskują swój właściwy sens.

Bojanowski używał pojęcia „system"[2] zarówno w odniesieniu do już istniejących rozwiązań praktycznych, z których korzystał, jak i własnej wizji wychowania i jej wprowadzania w życie. W dotychczasowych opracowaniach określany jest mianem systemu ochronkowego[3], w którym wyodrębnia się dwa jego wymiary. Pierwszym wymiarem jest wymiar strukturalny systemu, do którego należą: władza, członkowie, program działania i formy organizacyjne, co zostało skrupulatnie przez Bojanowskiego przemyślane i zorganizowane. W tym celu powołał do życia Zgromadzenie Służebniczek, nadał mu zasady w postaci reguły, uzyskał zatwierdzenie go przez władzę kościelną i stworzył instytucję ochronki, określając dokładnie zasady jej działania. Drugim wymiarem jest wymiar funkcjonalny, czyli: cel, wzorzec, zasady, normy działania zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Wszystkie te elementy organizują wewnętrzne życie systemu[4]. Czynnikiem warunkującym funkcjonowanie systemu są osoby – wychowawczynie, które go realizują.

Systemowe ujęcie rzeczywistości wychowania pozwala na jej tworzenie i analizowanie w ułożonych z wewnętrzną logiką, hierarchicznie, elementach oraz z uwzględnieniem naturalnie występujących sprzeczności i rozwoju zgodnego z obiektywnymi regułami. Takie ujęcie pozwala budować system wychowania, rozumiany jako „ogół instytucji i osób zespolonych ze sobą harmonijnie i realizujących działalność wychowawczą na rzecz wspólnego celu"[5]. Jego cechą charakterystyczną jest zwrócenie szczególnej uwagi na instytucje, osoby w nich działające i cele wychowawcze. System ten ma „charakter dynamiczny, jeśli przy stałych ogólnych założeniach, celach i zasadach przewiduje, a nawet postuluje elastyczność i zmienność pozostałych elementów, wynikającą ze zmian uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, a przede wszyst-

---

[1] M. Opiela, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania przemian działalności ochroniarskiej na przykładzie przemian działalności ochroniarskiej Sióstr Służebniczek BDNP,* Lublin 1996, mps.

[2] Pisał, że „co do samego zaś systemu wychowania, takowy w Ochronach dotychczasowych, nosi jeszcze piętno szkolnictwa, czyli epoki wyłącznie duchowej, z której łona instytucja ta wyszła. I lubo już sama natura dziecięcego wieku wskazała potrzebę wprowadzenia do niej tu fizycznego żywiołu, a mianowicie gimnastyki i naocznego nauczania, wszelako ścisłość naukowa i wybór samychże przedmiotów i naukowa ścisłość ich traktowania nosiły szkolnicze piętno swej epoki i wszędzie zbyt naukowe żywioły uzurpacyjnie parły na Ochronę" (AGSD, B-h-1, k. 20r). W innym miejscu: „Że nie rozumowa pedagogika, nie układ różnorodnych części, jak państwo dotychczasowe, ale według narodowości w połączeniu z naturą – rozwijać się winien system wychowania" (AGSD, B-h-1, k. 10r).

[3] A. Smoll, *Psychologiczne podstawy metod wychowania w systemie ochronkowym Edmunda Bojanowskiego (1814-1871)*, Lublin 1969.

[4] Por. A. Smoll, *Analiza psychologiczna poglądów pedagogicznych Edmunda Bojanowskiego,* w: *Sługa Boży Edmund Bojanowski i jego troska o człowieka*, Materiały z sympozjum, Zgromadzenie SSł NMP, Grabonóg 1991, s. 24.

[5] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny,* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 272.

kim z niepowtarzalności ludzi, którzy go tworzą – wychowanków i wychowawców – oraz odmienności poszczególnych sytuacji życiowych, specyfiki wywoływanych przez te sytuacje potrzeb wychowawczych”[6].

W rekonstrukcji systemu wychowania Bojanowskiego wykorzystano podejście hermeneutyczne, wychodząc z rozumienia i interpretacji jego tekstów pedagogicznych. Bogaty materiał w postaci notatek, redagowanych tekstów czy zapisów w *Dzienniku* i *Regule Służebniczek* uporządkowano i interpretowano zgodnie z zachowanym planem. Według tego planu, napisanego przez Bojanowskiego w dwóch dopełniających się wersjach, został uporządkowany materiał, który autor gromadził i redagował. Obrazuje on całościowe, systemowe podejście do zagadnienia opieki, wychowania i nauczania zawartego w idei ochrony. Plan ten stanowi spójne ujęcie złożonej rzeczywistości edukacji małego dziecka i jej wielorakich uwarunkowań, ujmuje istotne elementy tego procesu.

Wstęp ***1) Stanowisko ochron*** *– ich istota – ich styczność z głównym kierunkiem obecnego rozwijania się ludzkości. Ich analogiczny związek z:* *a) starożytnością* *b) ludem* *c) kobietą* ***2. Środki wychowania dziecięcego*** *a) w starożytności* *b) w średnich i nowych wiekach* *c) w najnowszej epoce* ***3) Organizacja – podział*** *a) dziecko* *b) nauka* *c) organizacja instytucji*	***0. Wstęp*** ***1. Stanowisko ochron****, dziecko odpowiada:* *a) starożytności* *b) ludowi* *c) kobiecie* ***2) Środki wychowania dziecięcego*** *a) w starożytności* *b) w średnich i nowych wiekach* *c) w najnowszej epoce* ***3) Organizacja – podział*** *a) dziecko* *b) nauka* *c) organizacja instytucji*
I. Dziecko ***1) fizycznie*** ***2) umysłowo*** ***3) obyczajowo***	***I. Dziecko*** ***1) Fizycznie*** *a) dietetyka* *b) gimnastyka* *c) roboty* ***2) umysłowo*** *a) wyobrażenia* *b) pamięć* *c) rozum* ***3) obyczajowo*** *a) chytrość* *b) szlachetność* *c) moralny charakter*

[6] K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, s. 14.

II. Nauka ***1) Ochroniarka*** *a) zewnętrznie* *b) wewnętrznie* *c) obyczajowo* ***2) Środki – igraszki*** *a) gimnastyka* *- dietetyka* *- ćwiczenia ciała* *- roboty* *b) muzyczność* *- powieści* *- śpiew pieśni* *- przysłowia* *c) obrzędy* *- majówki* *- gwiazdka* *- wyjście z chrony* ***3) Metoda*** *a) opowiadająca* *b) pytająca* *c) pokazowa – dialog*	***II. Nauka*** ***1. Ochmistrzyni*** *a) zewnętrznie* *b) wewnętrznie* *c) obyczajowo* ***2) Środki – igraszki*** *a) gimnastyka* *- dietetyka* *- ćwiczenia ciała* *- roboty* *b) muzyczność* *- powieści* *- śpiew – pieśni* *- przysłowia* *c) obrzędy* *- majówki – gregorianki etc.* *- gwiazdka* *- wyjście z ochrony = postrzyż.* ***3) Metoda*** *a) akromatyczna* *b) sokratyczna* *c) dialog**
III. Organizacja – ogólnie ***1) organizacja zewnętrzna*** ***2) organizacja wewnętrzna*** ***3) organizacja ogólna – opieka*** **	

* AGSD, B-h-2, k. 1r.
** AGSD, B-h-2, k. 2r.

Analiza planu teoretycznego opracowania systemowego wczesnego wychowania, które Bojanowski zamierzał stworzyć, pozwala zauważyć, że zawiera on pewien zarys jego pedagogiki. Ujmuje bowiem odwołanie do podstaw antropologicznych, określa elementy procesu wychowania i jego organizację. W ukazanym najpierw kontekście dziejowym centralne miejsce zajmuje dziecko, a następnie proces jego edukacji, określony tu jako „nauka", oraz służąca mu organizacja instytucji. Bojanowski nie pozostawił jednak syntetycznego opracowania teoretycznych podstaw dla stworzonego systemu ochronkowego, chociaż z materiałów archiwalnych wynika, że zamierzał to uczynić. W ten sposób sam Bojanowski dał początek pedagogice małego dziecka w stanie tworzenia, wyznaczając stałe jej elementy odniesione do filozoficzno-religijnej wizji dziecka oraz odpowiadające im założenia i działania praktyczne. Pewną syntezę swej myśli zawarł w *Regule*[7], napisanej dla służebniczek i stanowiącej prawne podstawy ich życia i posługi. Zwłaszcza w II części *Reguły w szczególności* określił szczegóły służby dzieciom, chorym oraz dotyczące pracy. W notatkach Bojanowskiego zawarte są treści i analizy pozwalające opisać wszystkie elementy tego systemu

[7] *Reguła Służebniczek Boga – Rodzicy – Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, wydana drukiem w Poznaniu nakładem Bojanowskiego w 1867 r.

w jego wymiarze strukturalnym i funkcjonalnym. W zapiskach jego przemyśleń oraz dokonanych przez niego wypisów z różnych dzieł na temat wychowania poznajemy jego rozumienie podmiotu, metod i środków oraz organizacji działalności i instytucji ochron, które wyznaczają istotne elementy jego integralnej pedagogiki przedszkolnej. Wykorzystując notatki Bojanowskiego dotyczące wychowania, dokonano rekonstrukcji systemu według jego teoretycznych wskazań.

Kolejnym elementem stanowiącym podstawę rekonstrukcji systemu jest doświadczenie Bojanowskiego. Sam brał aktywny i bezpośredni udział w organizowaniu ochron i starał się o zabezpieczenie stałego personelu oraz środków na ich funkcjonowanie, kształcił dziewczęta, później służebniczki, do prowadzenia działań opiekuńczo-wychowawczych. Wywierał zatem bezpośredni wpływ na właściwy charakter i dynamikę systemu wychowawczego, który nie miał nic wspólnego z przypadkowością i okazyjnością działań. Fundament, z jednej strony stałości i ponadczasowości, a z drugiej zdrowej dynamiki, stanowi spójna hierarchia wartości, na podstawie której określił cele. Propozycje wychowawcze formułował na podstawie dostępnej mu literatury pedagogicznej, filozoficznej i historycznej, Biblii, analizy potrzeb i problemów społecznych oraz własnych doświadczeń, obserwacji zdarzeń i zachowań osób w konkretnych sytuacjach.

Podstawy koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego dotyczyły wielu wymiarów rozumienia i interpretacji istoty życia i rozwoju dziecka w złożonym kontekście dziejowym, społecznym i osobowym. W zebranym materiale przeznaczonym do opracowania zawartego w planie *Wstępu* przedstawiał istotę ochrony jako idei, środowiska i instytucji służącej dobru dziecka, rodziny, narodu i społeczności ludzkiej w ogóle. Z jednej strony, według użytych przez Bojanowskiego analogii, dziecko „odpowiada: a) Starożytności, b) Ludowi, c) Kobiecie”[8]. Z drugiej zaś, wskazując na „stanowisko Ochron, ich istotę i ich styczność z głównym kierunkiem obecnego rozwijania się ludzkości, dostrzega analogiczny związek ochron ze: a) Starożytnością, b) Ludem, c) Kobietą”[9]. Należy zatem odwołać się do istoty tekstów, stanowiących redakcję autora na podstawie zebranych z różnych źródeł literackich, religijnych, historycznych, kulturowych informacji i poglądów dotyczących pojęć dziecka, kobiety i ludu.

2. Wymiar strukturalny systemu

W podejściu Bojanowskiego ważne było, by elementy strukturalne systemu, czyli ogólne ramy organizacyjne, obejmowały pełny kontekst ochrony małego dziecka przez wychowanie. Zadbał on o to, aby każdy element tej struktury był uzasadniony

[8] Por. AGSD, B-h-2, k. 1r.

[9] Por. AGSD, B-h-2, k. 2 r; B-i-1, k. 135r.

doświadczeniem przeszłości i potrzebami współczesności, a koncepcja wychowania odnosiła się do konkretnej antropologii. Struktura miała służyć dziecku, które stoi w centrum tego systemu ze względu na jego pełny i harmonijny rozwój oraz odrodzenie społeczne narodu i ludzkości. Ważne było określenie istotnych elementów systemu, by ich wzajemne relacje polegały na wynikaniu, czy wzajemnych zależnościach, by stanowiły całość zdolną do harmonijnego funkcjonowania w określony sposób. Bojanowski przedstawił zatem założenia stanowiące uzasadnienie i uwarunkowania ochrony przez wychowanie, charakterystykę małego dziecka, koncepcję wychowania i opieki oraz ramy organizacyjne. Tak przemyślana organizacja systemu już w zamiarze jego twórcy miała stanowić ochronę dla budowania fundamentów silnych charakterów i osobowości dzieci, które w przyszłości w swym życiu i działaniu miały budować zdrowe rodziny, naród i Kościół.

2.1. Istota ochron

We *Wstępie* Bojanowski zamierzał zwrócić uwagę na „stanowisko ochron, ich istotę, ich styczność z głównym kierunkiem obecnego rozwijania się ludzkości". Wskazał na „ich analogiczny związek z ludem, kobietą, starożytnością". Zwracał również uwagę na „środki wychowania dziecięcego w starożytności, w średnich i nowych wiekach oraz w najnowszej epoce"[10]. Do opracowania tych punktów zebrał bardzo bogaty materiał i prowadził szczegółowe analizy podjętych zagadnień. Wynika z nich, że dla jakości prowadzonego wychowania, stworzenia odpowiednich warunków pełnego i harmonijnego rozwoju małych dzieci poszukiwał nie tylko uzasadnienia i wiedzy. Starał się także stworzyć pełny kontekst odpowiadający bogactwu potencjału i godności osoby ludzkiej. Troszczył się o zapewnienie małym dzieciom odpowiedniego miejsca i bezpiecznych warunków w ochronce, ale poszukiwał także miejsca i ochrony osoby dziecka, jego ciała i ducha.

W celu określenia istoty analizował pojęcie ochrony, zgodnie z panującym wówczas przekonaniem o symbolicznym znaczeniu języka, w którym zawiera się najgłębsze rozumienie, sięgające źródła opisu rzeczywistości ujętej w słowa. W zapiskach Bojanowski zawarł rozumienie ochrony jako instytucji, miejsca schronienia, zachowania całości, nienaruszalności, ustrzeżenia z szacunkiem od szkody[11]. Stąd wyprowadzał rozumienie „ochrony" jako pojęcia, czynności, miejsca, instytucji i wizji rzeczywistości.

„Ochronę" jako pojęcie przedstawiał, korzystając ze słownika Lindego: „Ochrona = ochranianie, szanowanie, oszczędzanie, całość, nienaruszalność – schronienie – zachowanie. Ochraniać = nienaruszać, nienaruszenie zachować, od szkody uwaro-

[10] AGSD, B-h-1, k. 2r.

[11] Por. AGSD, B-k-4, k. 29r; por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. III, wyd. 2, Lwów 1857, s. 435-436.

wać – szanując, zachować”[12]. Ukazał analogiczny związek ochron ze starożytnością, ludem i kobietą, poruszając się w sferze odniesień do religii, natury i historii, które osiągają swą harmonię w prostocie życia ludu, bogactwie jego tradycji, zwyczajach i obyczajach.

„Ochrona” jako czynność polegała na ochranianiu osoby i wartości przez szanowanie tradycji rodzinnych, religijnych i narodowych. Dokonywała się w ich przekazywaniu i urzeczywistnianiu w życiu, ale najbardziej skutecznie dokonuje się poprzez wychowanie. Polega tu ona na chronieniu, zachowywaniu i szanowaniu świętych obyczajów rodzinnych wpisanym w życie, na wzór domowego ogniska[13]. Pielęgnowanie zwyczajów w wychowaniu wspomagało rozwój obyczajów jako sposobu postępowania, z którym środowisko wiązało oceny moralne. Ważnym elementem ochrony było kultywowanie zwyczajów, obrzędów, z wewnętrznym przekonaniem o ich wartości i symbolicznego znaczenia, które było znakiem przynależności, identyfikacji i jedności. Prowadziło to do tworzenia środowiska wychowawczego inspirującego dzieci do poznawania, przeżywania i urzeczywistniania wartości, które stawały się treścią ich życia i wyznacznikami działań. Bojanowski kontynuował konsekwentnie swój zamiar budowania wizji harmonijnej rzeczywistości określonej mianem ochrony. Pisał: „Na podobieństwo tej widzialnej ochrony dziecięcej, wszystek nasz lud, w tym samym duchu zachowawczym i macierzyńskim jest jakoby wielką żywą ochroną tradycji i obyczajów rodzinnych [...]. W tym podwójnym rozumieniu nasza duchowna ochrona ma być wewnętrznym ogniskiem tego macierzyńskiego przybytku”[14].

Pojęcie „ochrona” Bojanowski rozumiał także jako drogę odrodzenia przez wychowanie. Owo odradzanie ludzkości, narodu, rodziny poprzez wychowanie młodych pokoleń to jeden proces, w który wpisane są dwie drogi. Jedna to ochrona wartości poprzez przekazywanie ich w procesie wychowania nie słowem, lecz życiem. Druga wynika z pierwszej, kiedy osoba, doskonaląc się na drodze własnego rozwoju, urzeczywistnia je w życiu osobistym i społecznym. Pisał: „Takie jest pierwotne, wewnętrzne, rodzime życia rodzinnego wiązanie. Drzewo narodowego żywota, własnym spróchnieniem wątłe, a burzą zwalone, postawić nazad się nie da, lecz musi z korzeni się odrodzić”[15].

Wreszcie rozumiał pojęcie ochrony jako instytucji, która wyrosła z potrzeb społecznych, wyrażała dążenia epoki i przede wszystkim jako miejsce wychowania dzieci. Ochrona zatem była odpowiednim miejscem, ale i sposobem realizacji koncepcji wychowania małych dzieci – wychowania, które rozumiał jako „zachowywanie obyczajów rodzinnych”[16]. Jej organizacja wymagała mocnych podstaw i jasnych zasad, umożliwiających wypełnienie tak ważnego zadania, które miało charakter misji

[12] B-k-4, k. 29r; por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. III, s. 435-436.
[13] Zob. AGSD, B-h-1, k. 3r; B-k-4, k. 30v.
[14] Por. AGSD, B-k-4, k. 32r-33r.
[15] AGSD, B-i-1, k. 1v.
[16] AGSD, B-h-1, k. 3r.

wpisanej w historię, wiernej potrzebom współczesności i ukierunkowanej na budowanie przyszłości. Na wstępie więc Bojanowski we właściwy swoim czasom sposób nakreślił szerokie podstawy, na jakich budował koncepcję ochron. Osiągały one harmonię w prostocie życia ludu, bogactwie jego tradycji, zwyczajach i obyczajach. Przyjął własną drogę budowania koncepcji ochrony jako instytucji i jako aktywności. Poszukując najlepszych sposobów wychowania dzieci, zwracał uwagę na to, co jest godne wykorzystania w ochronach jako kontynuacja tradycji. Wskazywał też na błędne idee i kierunki, których należało zaniechać, gdyż prowadziły one do błędnych rozwiązań praktycznych.

Na tle doświadczeń europejskich wynikających z tradycji, Bojanowski dokonał diagnozy sytuacji współczesnych mu ochron. Wyciągając wnioski z dotychczasowego ich stanu i dorobku pedagogicznego, stworzył model polskiej ochrony wiejskiej. Zwracał uwagę, że „młoda instytucja Ochron, czyli pierwotnego wychowania ubogich dzieci, wynikła z historycznego postępu rodu ludzkiego”[17]. Powinna ona zatem służyć wczesnemu wychowaniu dzieci, uwzględniając potrzeby i charakterystyczne zjawiska w rozwoju ludów. Wyodrębnił dominujące kierunki swej epoki, będące efektem zwrotu i „postępem chrześcijaństwa”, z jakimi wychowanie w ochronach powinno się liczyć. Była to „dążność wyzwalania ludu, emancypacja kobiet i skierowanie się na wychowanie pierwotne dzieci całego ludu”. Chociaż nie są one pozbawione sprzeczności, powinny być wpisane w harmonijnie organizowane w ochronie wychowanie i działania w środowisku. Postęp cywilizacyjny przyczyniał się do zgłębiania tajników wychowania, rozwoju jego teoretycznych podstaw i form instytucjonalnych, ale generował również negatywne zjawiska. Należało do nich przede wszystkim popadanie w skrajności w rozumieniu człowieka, celu i praw jego rozwoju na rzecz przeakcentowania jednego z aspektów, czy to duchowego, czy rozumowego, czy wreszcie natury. Odzwierciedlało się to także w organizacji i działaniach ochron.

Mimo otwartości na wszystko, co miało służyć dobru dzieci i ich wychowaniu, Bojanowski nie przyjmował bezkrytycznie nowinek Zachodu, w czym różnił się od innych sławnych Polaków[18]. Bezkrytyczne przeszczepienie modelu instytucji działających w Europie[19] uznawał za błędne. Uważał, że potrzeba ich powstania wynikała przede wszystkim z nędzy rodzin niższych warstw w środowiskach miast, wynikającej z rozwijającego się przemysłu. Tworzenie instytucji ochron miało zatem motywy i cele czysto „rozumowe i materialne”. Względy wychowawcze albo wcale nie były brane pod uwagę, albo pozostawały na marginesie. Przeniesienie wzoru tej instytucji na polską wieś, jego zdaniem, powinno koniecznie wiązać się z dostosowaniem do

[17] Tamże, k. 10r.

[18] *Dziennik,* 15.10.1853 – świadczy o tym zapis: „Przypomniawszy sobie, że to dziś rocznica śmierci Kościuszki, mimowolnie wziąłem do ręki jego biografie Falkensteina i Juliena, wertując szczególniej ostatnie lata jego życia w Szwajcarii. Jakże ten mąż głęboko uczuwał potrzeby kraju, kiedy tak wielką wagę przywiązywał do wychowania ubogiego ludu naszego i zwiedzając instytuta Pestalozzi'ego i Fellenberga, pragnął tak usilnie, iżby podobne kiedykolwiek na ziemi polskiej założyć”.

[19] W Europie Zachodniej: Anglia, Niemcy, Austria, Szwajcaria.

miejscowych okoliczności. Zmiana jej dotychczasowego charakteru „przytułku nędzy" powinna prowadzić do nadania jej charakteru instytucji wczesnego wychowania. Uzasadniał to odmienną kulturowo, mentalnie i materialnie sytuacją społeczną i kulturową, bardziej sprzyjającą wczesnemu wychowaniu zgodnie z naturą i prostotą środków pielęgnowanych przez lud[20]. Traktował tę wiedzę jako inspirację i możliwość odniesień dla swego stanowiska. Szukał modelu, który odpowiadał specyfice polskiej wsi. Pisał: „urządzenia francuskich ochron zdają mi się zbyt naszrubowane i wcale do naszego kraju niestosowne"[21].

Wskazywał na dominację „materialnego i rozumowego pożytku" nad względami wychowawczymi, nieliczenie się z potrzebami wieku dziecięcego, uprzedzanie rozwoju i możliwości dzieci zbyt wysokimi wymaganiami, a przez to wypaczenie wychowania i zniechęcenie do przyszłej nauki. Chociaż ochrony powstające w ubogich środowiskach robotniczych spełniały bardzo ważną rolę, to jednak była ona zbyt jednostronna. Służyły bardziej dorosłym, dając szansę pracy, niż wychowaniu dzieci. Powracając do czystych i „naturalnych żywiołów" ludowych, wykorzystując środki odpowiadające usposobieniu dzieci, Bojanowski dążył do tego, by nadać im właściwy charakter i uczynić ochronki ogniskami wychowania, odpowiadającymi specyfice potrzeb środowiska i warunkom społeczno-kulturowym. Był on głęboko przekonany, że najlepszą formą zapobiegania złu i naprawy społeczeństwa jest harmonijne, pełne wychowanie dziecka od pierwszych lat życia.

System wychowania był dla Bojanowskiego jednym z najbardziej istotnych elementów systemu społecznego, przyczyniając się do utrzymywania równowagi poprzez przekaz i urzeczywistnianie wartości, ról społecznych, wzorów osobowych i kulturowych budowanych przez interakcje zachodzące w rodzinie, ochronce i środowisku. Proces integralnego wychowania, jako jeden i niepodzielny, wymagał skoordynowanych działań, ujmowanych systemowo. System ten powinien być ukierunkowany na ujednolicone ideały wychowawcze i tworzyć spójny układ elementów, obejmujących podmioty i instytucje, treści i formy oraz metody działalności, prowadzące do realizacji celów wychowania w konkretnym środowisku. Efekty wychowania zorganizowanego w placówce zależą od harmonijnego działania wszystkich elementów systemu i są pomyślne, gdy wpływy zewnętrzne nie są sprzeczne z tymi, które proponuje ochronka. Dobrze przemyślany przez Bojanowskiego i umiejętnie zorganizowany system zagospodarowywał wychowawczo naturalne środowisko życia dziecka, uwzględniając wymiar kulturowy, historyczny i religijny. W sposób kompleksowy mógł realizować ideę ochrony, niwelując w miarę możliwości wpływy negatywne, a wzmacniać wpływy wychowawczo korzystne[22].

Tworząc system wychowania małego dziecka, Bojanowski wpisał się w cały kontekst współczesnych mu tendencji nie tylko polskich, ale i europejskich. Powstające

[20] Por. AGSD, B-h-1, k. 17r.

[21] *Dziennik,* 9.06.1855.

[22] Por. S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1994, s. 484-499.

od końca XVIII w. ochrony dla ubogich dzieci w miastach, najpierw na zachodzie Europy, a potem również na ziemiach polskich, miały już za sobą pewien zasób doświadczeń i wypracowanych sposobów pracy. Bez pomniejszania ich znaczenia, jednak z rozwijającą się myślą pedagogiczną, postępowała także refleksja nad sposobem i jakością prowadzonego w nich wychowania. A. Cieszkowski również poddał je surowej krytyce ze względu na to, że były przytułkami nędzy albo szkołą, a zaniedbywały prawidłowy rozwój i wychowanie dzieci. Poszukiwania kształtu instytucjonalnego właściwego dla wychowania małych dzieci dokonywały się w kontekście toczącej się dyskusji dotyczącej problemów oświaty[23].

Bojanowski zdawał sobie sprawę i doświadczał w praktyce tego, jak trudno ożywić przekonanie o znaczeniu wczesnego wychowania dzieci wobec dążenia do tworzenia szkolnych form. Pisał: „owóż i tam z ochronki koniecznie szkółkę chcą zrobić. Słysząc często podobne zdania, przychodzi życzyć bardzo, aby wyszło jakie pisemko o ochronie, prawdziwy cel tej instytucji określające"[24]. Bojanowski nie tylko podzielał poglądy Cieszkowskiego zawarte w rozprawie *O ochronach wiejskich*, ale modyfikował je, odwołując się do swego doświadczenia. Uskutecznił w praktyce to, co Cieszkowski wyłożył teoretycznie, i nadał specyficzny charakter instytucji ochrony, oddając ją pod opiekę Kościoła. Dzięki swemu doświadczeniu i przemyśleniom jako pierwszy z powodzeniem zakładał ochrony na wsi. Zostało to docenione już przez współczesnych: „Dalecy jesteśmy od ujmowania zasługi A. Cieszkowskiemu, że on pierwszy u nas w kraju myśl o ochronkach poruszył, ale pozwolimy zrobić sobie uwagę, że wyłuszczył on tylko zasadę rzeczy pod względem ogromnego znaczenia społecznego tejże instytucji. Tymczasem, nie zaprzeczając ważności tego ogólnego znaczenia, instytucja ochronek wiejskich musi mieć dwie inne podstawy, by się w naszym kraju mogła przyjąć i przynieść owoce, to jest musi być opartą na religii i odpowiednia naszym wiejskim zasobom, jednym słowem najtańszą. Aby tym potrzebom kraju naszego w rzeczonych warunkach odpowiedzieć, należy zwrócić uwagę na ochrony zakładane przez E. Bojanowskiego"[25].

Tajemnica powodzenia ochron Bojanowskiego tkwiła w rozumieniu ich istoty i umiejętnym wykorzystaniu osobistych zdolności i wiedzy, kontaktów, doświadczeń z działalności dobroczynnej w towarzystwach i osobistego zaangażowania w pomoc potrzebującym. Potrafił harmonijnie łączyć i wykorzystywać w praktyce to, co niesie nauka i religia, kultura i natura, by wychowywać dzieci, lud i naród, chroniąc wartości od podstawowych po najwyższe.

---

[23] Zob. *Dziennik,* 3.03.1853.

[24] *Dziennik,* 2.11.1853 – „Ochrony bynajmniej szkołami nie są i być nie powinny"; A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich,* Poznań 1922, s. 27.

[25] „Czas" 1859, nr 2.

2.2. Cele, funkcje i zadania ochron

Bojanowski dokładnie wiedział, czemu miała służyć ochrona. Podjął refleksję nad jej charakterem jako instytucji i czynności, dążąc do tego, by względy wychowawcze przeważały nad szkolnymi formami kształcenia w działaniach kierowanych do dzieci w wieku przedszkolnym. Określił także cele zakładania ochron i ich działalności. Instytucja ochron była, jego zdaniem, powołana przez społeczników dla biednych dzieci. Pisał, że „oprócz samego względu ludzkości, głównym było celem:

– z fizycznej strony: uwolnienie rodziców od pieczy nad drobnymi dziećmi, czyli podanie im sposobności do zarobkowania, oraz umniejszenie śmiertelności dzieci, a tym samym pomnożenie populacji i obfitszej pracy,

– z moralnej strony: ochronienie dzieci od zepsucia, a nadanie normalnego kierunku ich zaniedbanemu wychowaniu.

Ostatni atoli wzgląd tyczący się normalnego wychowania, w porównaniu do materialnego pożytku, zostawał tylko w podrzędnym stosunku”[26].

Powstające za czasów Bojanowskiego ochrony, zarówno na wsi, jak i w miastach, były dziełem filantropii, dobroczynności indywidualnych osób i stowarzyszeń. Ich celem była opieka nad dziećmi, przeciwdziałanie zjawisku dzieci zaniedbanych, ochronienie od zepsucia moralnego i działania wychowawcze mające na celu wsparcie rodziny. Podstawowymi celami, funkcjami i zadaniami ochron były te, które odnosiły się bezpośrednio do dzieci.

Z istoty oraz celów wychowania i ochrony wynikały jej funkcje jako instytucji: opiekuńcza, wychowawcza, profilaktyczna i społeczna. Były one ze sobą ściśle powiązane, jedna warunkowała drugą i wszystkie razem składały się na efekty działalności ochronki. Funkcja opiekuńcza wobec dziecka polegała na sprawowaniu nad nim opieki w zastępstwie rodziny, na zaspokajaniu jego potrzeb, czuwaniu nad jego zdrowiem i bezpieczeństwem. Funkcję wychowawczą można by nazwać edukacyjną, gdyż wiązała się ona z wychowaniem i uczeniem, które Bojanowski określił mianem „nauka”. Spełnianie funkcji profilaktycznej wiązało się z realizacją idei ochrony jako czynności, by ochronić dziecko nie tylko przed aktualnymi zagrożeniami, ale ochronić je, wychowując integralnie. Prowadziło to do nabycia przez dziecko stałych umiejętności, dyspozycji, nawyków do przyjmowania i radzenia sobie w życiu i twórczym działaniu[27].

Realizacja celów, zadań i funkcji ochron wymagała złożonych i przemyślanych działań, dlatego Bojanowski budował systemowe rozwiązania, stawiając wychowanie na pierwszym miejscu. Uważał, że nie wystarczy ustrzec dziecko przed zagrożeniami, ale należy skutecznie rozwijać w nim trwałą zdolność samodzielnego mierzenia się z nimi w przyszłości. Ochrona stwarzała warunki i prowadziła do wychowania silnych osobowości, mocnych charakterów, wsparcia w kształtowaniu umiejętności

[26] AGSD, B-h-1, k. 24r.

[27] Zob. AGSD, B-h-1, k. 20r.

życia, czyli mądrości budowanej na odpowiedniej relacji między naturą, rozumem i wiarą. Wymagało to od ochroniarek kierowania i stymulowania rozwoju każdego dziecka i doskonałej orientacji w jego indywidualnych możliwościach rozwojowych, by stawiać odpowiednie wymagania, stosować właściwe metody i środki. Zadaniem ochron było organizowanie różnorodnych sytuacji wychowawczych, odpowiadających naturze dziecka, jego potrzebom i możliwościom rozwojowym dla osiągnięcia celów. Realizacja zadań ochrony wynikających z jej celów i funkcji wobec dzieci następowała w całym procesie opiekuńczo-edukacyjnym, co dotyczy funkcjonalnego wymiaru systemu ochronkowego i tam zostanie szczegółowo zaprezentowane.

Na wstępie Bojanowski określił wymiar strukturalny systemu i elementy uzasadniające jego specyfikę. Dla ukazania jego istoty wyznaczył jego podstawy i zewnętrzne uwarunkowania – społeczne i kulturowe, ekonomiczne i inne. Od ich znajomości, rozumienia i umiejętnego wprzęgnięcia w proces opiekuńczo-wychowawczy zależała efektywność tego systemu. W wymiarze strukturalnym systemu ważne było uwzględnienie funkcji, które ochrony spełniały w środowisku i dla społeczeństwa. Szczegółowo je zatem określił i założył, traktując jako podstawowe warunki powodzenia, oraz polecał je uwzględniać, korygując w miarę możliwości przez wzmacnianie tych spośród nich, które można uznać za bardziej sprzyjające, i osłabianie niesprzyjających. W tym między innymi wyrażała się idea ochrony. Autor określił strukturę systemu na podstawie analizy dziejów wychowania i własnych doświadczeń, ale w dalszej części otworzył ją na wyzwania przyszłości. Przy stałych ogólnych założeniach, celach i zasadach przewidywał i założył elastyczność i zmienność pozostałych elementów. Wynika ona przede wszystkim z niepowtarzalności ludzi, którzy go tworzą, czyli dzieci, ich potrzeb, możliwości rozwojowych oraz wychowawców. Ochronka i prowadzona w niej działalność była otwarta i mocno zakorzeniona w potrzebach i problemach rodzin i środowiska. Realizowała nie tylko funkcje opiekuńczo-wychowawcze wobec dzieci, ale też tworzyła warunki dla ich skutecznej realizacji w placówce i w domu. To stanowiło o dynamicznym charakterze systemu ochronkowego. Służąc ochronie osoby przez wychowanie prowadzące do odrodzenia moralnego, miał on do spełnienia bardzo ważne funkcje społeczne, takie jak: ochrona rodziny, funkcja „macierzyńska", wychowanie matek, wsparcie ubogich, pomoc społeczeństwu przez społeczeństwo.

Realizacja tak ważnej społecznie funkcji, jaką jest ochrona rodziny, wymagała jej rozumienia w złożonym kontekście uwarunkowań. Widząc w ochronkach szansę na odrodzenie moralne, Bojanowski uwzględniał nie tylko wymiar społeczny, ale także religijny, postrzegając je jako dzieło opatrznościowe. Był przekonany, że: „Tu zacząć się musi odrodzenie ludzkości. Przede wszystkim w życiu rodzinnym, domowym, w obrębie pierwotnego wychowania"[28]. Podkreślał, że „życie rodzinne jest główną dziedziną narodu", a kobieta pełni w niej niezastąpioną rolę jako matka i wychowawczyni. „Ona jest zachowawczynią tradycji, jest wcieloną Ojczyzną, fizycznie i du-

[28] AGSD, B-f-1, k. 2v-6r.

chowo. Jest karmicielką niemowląt, żywicielką rodziny, ona przyodziewa, opatruje fizycznie i duchowo potrzeby, jest wychowawczynią"[29]. Cała działalność w ochronkach była nastawiona na rodzinę, o której roli i przeznaczeniu panowało wówczas w świadomości Polaków bardzo wysokie wyobrażenie. Cieszkowski np. nazywał ją „twierdzą Ducha, której zburzenie wywołałoby społeczne powodzie i kataklizmy. Ochrona ma być jej pomocnicą, ma wynagrodzić dzieciom opieszałość lub nieudolność matki"[30]. Ochrony, nie pozbawiając dzieci więzi z rodzicami, przygotowywały je do szkoły i były źródłem odrodzenia narodu. Panowała w nich atmosfera życzliwości, a poprzez dobry przykład wychowawczyń i odsunięcie od szkodliwych wpływów, sprzyjały prawidłowemu rozwojowi dzieci.

Zachodziła analogia między istotą życia rodzinnego a istotą ochrony. Z jednej strony życie rodzinne było wzorem dla organizacji wychowania w ochronach, a z drugiej – ochrony służyły rodzinie, powołane były dla jej wsparcia oraz dopełnienia i ubogacenia jej wychowawczego wpływu. Życie rodzinne, do jakiego Bojanowski się odnosi, to model rodziny patriarchalnej, w której podział zadań oparty był na kryterium płci. Do ojca i męża należała odpowiedzialność za zapewnienie bytu rodziny, władza i prawo do podejmowania ważnych decyzji. Matka i żona troszczyła się przede wszystkim o wychowanie dzieci, gospodarstwo domowe, a jej macierzyństwo traktowane było jako tajemnica otaczana bogatą obrzędowością. Bojanowski pisał: „Życie rodzinne jest jeszcze główną dziedziną Tego narodu. Niewiasta jest kapłanką w tym kole – namiestniczką Bogarodzicy"[31]. Dzieci były podporządkowane ojcu, podobnie jak matka. Otaczane były przez nią bezinteresowną miłością i wychowawczą troską, a ich wychowanie stanowiło centralny punkt, służący przyszłości rodziny. Relacje oparte były na poszanowaniu starszeństwa, związków rodzinnych i tradycji, a pielęgnowane zwyczaje stanowiły drogę wprowadzania dzieci w życie i obyczaje[32]. Wspomaganie rodziny przez ochronkę polegało na pielęgnowaniu i przekazywaniu rodzinnych zwyczajów, zachowanych wśród ludu. Dzieci dzięki nim poznawały wartości i normy, a także urzeczywistniały je i przyswajały przez uczestnictwo.

W wyższych warstwach społecznych dzieci, zdaniem Bojanowskiego, zostały zdominowane przez obczyznę oraz zbyt wyszukane i pedantyczne metody, które nie brały pod uwagę możliwości wieku dziecięcego. Jako twórca ochronek, budując ich koncepcję, sięgał do prostoty ludu i dziecka, bronił dzieciństwa, a jednocześnie wartości, które jedynie w tym okresie życia dzieci mogły sobie przyswoić. Chciał przy tym wykorzystać właściwą małym dzieciom zdolność naśladowania, spontaniczności, ufności oraz potrzeby rozwojowe dziecka. Rolę ochrony postrzegał jako czynienie „usługi chrzestnej", a ochroniarki pełniły jakby zadania rodziców chrzestnych. Wynika stąd, że zamiarem było wsparcie rodziców naturalnych w wychowaniu

[29] AGSD, B-i-1, k. 11r.
[30] Por. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 9.
[31] AGSD, B-i-1, k. 11r.
[32] Zob. AGSD, B-f-1, k. 6v.

dzieci, szczególnie w ich integralnym rozwoju, a w razie braku rodziców, zastąpienie ich. Ważnym zadaniem było też korygowanie i nadawanie właściwego kierunku zaniedbanemu przez rodziców wychowaniu. Motywacja do takiego bezinteresownego wsparcia rodzin płynęła tu z pobudek religijnych i moralnych.

Bojanowski był przekonany, że siła do odrodzenia ducha narodu tkwiła w ludzie, w rodzinie, kobiecie i dziecku, a jedynie przez wychowanie można skutecznie ochronić młode pokolenie. W takim sposobie myślenia wyrażał się silny wpływ epoki romantyzmu i prądów panujących w kulturze, mocno nastawionej na lud, historię i tradycje. Stąd wyprowadzał inny aspekt rozumienia ochrony: „Na podobieństwo tej widzialnej ochrony wszystek nasz lud jest jakoby jedną wielką i żywą ochroną tradycji i starodawnych a świętych obyczajów rodzinnych”[33].

Rola kobiety była tu szczególnie ważna ze względu na wypełnianie przez ochronkę funkcji „macierzyńskiej”. Z jednej strony ochroniarki miały swe obowiązki wychowawcze wobec dzieci wypełniać jak matki, czyli kochając dzieci. Z drugiej natomiast – w ochronie miało „zaczynać się wychowanie przyszłej cywilizacji we wychowaniu matek wiejskich – a raczej matki zbiorowej”, którą była ochrona jako „instytucja macierzyńska, niewieścia”[34]. Zadanie wychowania matek wiejskich dotyczyło nie tylko dzieci uczęszczających do ochronki i ich matek. Wiązało się ono z oddziaływaniem na dziewczęta i kobiety w środowisku. Pisał: „Izba ochrony zimą po odejściu dzieci ogrzana i ławkami opatrzona oraz dla samych już ochroniarek oświetlona może najsnadniej przyjmować wieczorem na takie zgromadzenia czytelne wszystkie z wioski kobiety, dziewczyny i dziewczęta szkolne”[35].

Sam Bojanowski jest przykładem wychowawcy z całym zaangażowaniem i odpowiedzialnością czerpiącego z osiągnięć historii i tradycji współczesnych sobie teorii wychowania, praktyki, własnego doświadczenia i obserwacji dzieci. Nie bez znaczenia było również silne nawiązanie do tradycji narodowych, rodzinnych, szczególnie gdy chodzi o wychowanie patriotyczne. Od ochroniarek wymagał wczucia się w „biedę” dziecka i jego rodziny, przykładu życia, poznania i wykorzystywania indywidualnych zdolności dzieci oraz znajomości praw rozwoju dziecka, miłości do każdego człowieka, bezinteresowności, głębokiego życia religijnego, moralnego, patriotycznego, wrażliwości na potrzeby otoczenia, szczególnie zaś osób ubogich, chorych i bezradnych.

Bojanowski dał teoretyczne podstawy i wprowadził w praktykę swą koncepcję, której istotą była idea niesienia pomocy społeczeństwu przez społeczeństwo, uwzględniając najszczytniejsze cele oraz wykorzystując wszelkie zasoby dla ich realizacji. Głównym elementem była tu wzajemna pomoc w dziele ochrony wartości, które przekazywane są w wychowaniu, realizowane w życiu osób, rodzin i narodu, a na których buduje się prawdziwe dobro osób i wspólnot. Taki rodzaj wsparcia doty-

[33] AGSD, B-i-1, k. 10v.

[34] Por. AGSD, B-i-1, k. 137r.

[35] AGSD, B-f-1, k. 18v.

czył nie tylko sytuacji trudnych, lecz obejmował całość życia społecznego, w którym uprzywilejowane miejsce powinna zajmować troska o najsłabszych jego członków – dzieci, seniorów, chorych, ubogich moralnie i materialnie. W systemie Bojanowskiego oznaczało to odpowiedzialność za siebie i za innych jako współudział w tworzeniu warunków życia, rozwoju oraz twórczości, oparty na chrześcijańskim systemie wartości, zmierzający do integralnego rozwoju osób i budowania wspólnoty. Tak powstał dynamiczny, spójny, otwarty system pomocy dziecku i rodzinie o szerokim i zintegrowanym zakresie działania. Jest on wciąż otwarty na zmiany adaptacyjne wywołane przez czynniki zewnętrze i wewnętrzne. Jest też stabilny, zachowując swą tożsamość w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i historyczno-politycznych dzięki dobrze przemyślanym rozwiązaniom organizacyjnym.

Istotą tego systemu jest ochrona, czyli z jednej strony profilaktyka, a z drugiej – opieka i pomoc. Profilaktyka to działalność zapobiegająca zjawiskom szkodliwym dla osoby i społeczeństwa, dokonująca się przez wychowanie (czyli: szanowanie, zachowanie, rozwijanie dobra). Bojanowski podkreślał, że dotyczy to przede wszystkim „moralnej strony i chodzi o ochronienie dzieci od wszystkich złych wpływów, a nastręczenie im wczesnych i na całe życie stanowczych nawyknień do dobrego, tudzież rychłe rozwijanie ich wrodzonych zdolności”[36]. Opieka i pomoc dokonują się w służbie szczególnie tym, którzy żyjąc w trudnych warunkach, doświadczeni brakami, chorobą czy słabością, a pozbawieni bezinteresownej troski, stają się bezradni i odrzuceni (czyli przeciwdziałanie złu).

Rodzina jest naturalnym środowiskiem życia każdego człowieka, stąd to „ochranianie, szanowanie, zachowywanie zwyczajów, z których idą obyczaje”[37], było wzorowane i nastawione na rodzinę, ukierunkowane na ochronę wartości, z których wyrastają zasady życia oraz integralnego rozwoju jej członków. Służba rodzinie to służba wartościom wpisanym w pielęgnowane w niej zwyczaje. Rozumiana była jako pełnienie roli pomocniczej, wsparcie jej członków poprzez wychowanie, opiekę i pomoc w wypełnianiu ich funkcji. W tej koncepcji każda grupa społeczna, w swej strukturze, funkcjonowaniu, więziach, obyczajach, powinna wzorować się na rodzinie. Wychowanie dziecka powinno służyć jego integralnemu rozwojowi nie tylko dla jego osobistego dobra i szczęścia, ale też dla dobra najbliższej społeczności i dobra ojczyzny. Chodziło o wykorzystanie żywiołów, potencjału, wartości i możliwości tkwiących w społeczeństwie i poszczególnych osobach, skierowanie ich na dobro społeczeństwa. Wyrażało się ono w jakości życia poszczególnych osób, w ich zdrowiu, rozwoju, twórczości, obyczajach. Ujawniało się też w jakości warunków życia, w kulturze, relacjach i więziach społecznych, możliwościach nauki, pracy, zwyczajach i dobrach materialnych.

Ogólna organizacja ochronki jako instytucji uwzględniała całą złożoność jej funkcjonowania, odpowiadała systemowym rozwiązaniom dla sprawnej realizacji jej

[36] AGSD, B-h-1, k. 20r.

[37] Por. AGSD, B-k-4, k. 29r, B-h-1, k. 3r.

różnych funkcji – w tym najważniejszej, jaką jest wczesne wychowanie. Dobrej organizacji tej rzeczywistości służyło harmonijne odniesienie zarówno do dziejowych doświadczeń, jak i uwzględnianie właściwych wychowaniu małych dzieci praw czy żywiołów, wpisanych w ich naturę. W ciągu dnia z ochrony korzystały dzieci, wieczorami kobiety i dziewczęta, prowadzone tym samym rytmem, uczyły się czytać, pisać, rozwijały swą wiedzę z różnych dziedzin życia. Uczyły się także sposobów gospodarowania, rozwijając swe umiejętności praktyczne. W odniesieniu do tych rozwiązań i z dostosowaniem do współczesnych potrzeb i możliwości obecnie powstają programy pracy z rodziną i dla rodziny[38].

Ochronka w koncepcji Bojanowskiego była instytucją, która oddziałuje nie tylko na dzieci i na rodziny, ale otwarta jest także na potrzeby środowiska, a szczególnie ubogich i chorych. Dla realizacji skutecznej pomocy powinna współpracować z władzami świeckimi i kościelnymi, z innymi instytucjami, a w sytuacjach nowych i trudnych dla społeczeństwa – podejmować działania adekwatne do zaistniałych potrzeb i problemów społecznych. Wypełniała w ten sposób swoje funkcje opiekuńczo-wychowawcze oraz ważne zadania społeczne, wynikające z jej istoty i misji.

2.3. Organizacja instytucji ochron

Sama idea ochrony, która najpełniejszy wyraz znalazła w procesie opieki i wczesnej edukacji dziecka, wymagała także dobrze przemyślanej organizacji jako forma instytucjonalna. W celu optymalnej realizacji tego procesu Bojanowski stworzył konkretne formy organizacyjne, biorąc pod uwagę filozoficzno-religijne, dziejowe i społeczno-kulturowe podstawy wychowania oraz określenie tego, jakie są jego cele, kogo i kto wychowuje, jakich używając do tego środków. Za podstawowy czynnik warunkujący funkcjonowanie ochrony uznał osobę wychowawczyni – jej osobowość, filozofię życia i kwalifikacje, kładąc bardzo duży nacisk na niezastąpioną wartość oddziaływania jej własnym przykładem.

Szansę rozwoju i realizacji funkcji ochrony widział Bojanowski w ich systemowej organizacji wymagającej odpowiedniej struktury, harmonijnej całości, obejmującej wszystkie sprawy człowieka w jego życiu i działaniu. Za odpowiednie odniesienie dla budowania takiego systemu uważał Kościół, który w tym względzie miał być „Instytucją instytucji specjalnych. Jak Kościół od chrztu do pogrzebu miał pieczę nad człowiekiem, tak nowe instytucje w życiu społecznym mają dopilnować obietnic na chrzcie św. uczynionych. Znaczenie rodziców chrzestnych duchowych przechodzi na Ochronę. Ochrona ma się starać czynić tę usługę chrzestną”[39]. Jasno określił, czym

[38] Np. *Od dzieci trzeba zacząć. Programy integralnego wychowania według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, red. s. M.L. Opiela, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2012.

[39] AGSD, B-i-1, k. 137r.

ma być ochrona w sensie czynności i instytucji[40]. Odniósł się więc do trzech płaszczyzn – zewnętrznej, wewnętrznej i ogólnej – pozostając przy analogiach do natury, religii i historii jako pełnym ujęciu rzeczywistości i budowania w niej harmonii we wszystkich wymiarach życia osoby i społeczności. W opisie organizacji instytucji ochronki ogólnie uwzględniał ją jako „organizacja zewnętrzna, wewnętrzna, ogólna – opieka"[41]. W tak wieloaspektowo ujętej instytucji wyrażała się także dynamika i otwartość systemu wczesnego wychowania. Stwarzał on odpowiednie warunki budowania fundamentu pod całe przyszłe życie człowieka, otwierając go jednocześnie na coraz bardziej samodzielny rozwój.

Świadomość wartości wczesnego wychowania uzasadniała i nadawała znaczenie trosce o dobrą organizację instytucji ochron. Bojanowski podzielał przekonanie Cieszkowskiego, że zakładanie szkół było niezbędną potrzebą współczesnego im czasu, ale „pilniejszą jest jeszcze potrzebą zakładanie ochron, tej wstępnej instytucji systemu wychowania. Nie powiem, aby ona była w stanie oddalić wszelkie złe w społecznych stosunkach [...], ale przez stopniowe i harmonijne uorganizowanie coraz wyższych środków skutecznie zapobiec można. Ale powiem, że stosowne urządzenie samej podstawy wychowania jest conditio sine qua non wszelkiego polepszenia. Zakładanie szkółek bez poprzedniego przygotowania dzieci, które do nich uczęszczać mają, jest rzeczywiście zaczęciem nie od początku"[42].

W opisie organizacji zewnętrznej ważne było wskazanie na charakter ochrony jako instytucji: dla kogo jest ona przeznaczona, jakie są jej zadania i obowiązki rodziców, gdy chodzi o rekrutację dzieci oraz w jakich wymiarach wyrażać się powinno jej oddziaływanie w środowisku. Ważnym celem, jaki przyświecał Bojanowskiemu, było położenie akcentu na organizację instytucji ochronki z perspektywy potrzeb i dobra dziecka. Podejście to nie wynikało z pajdocentryzmu, lecz z ważności wczesnego wychowania dla całości życia człowieka i dobra społecznego. Dążenia Bojanowskiego, oprócz rozważań teoretycznych, mobilizowały społeczeństwo, różne jego grupy i instytucje, także kościelne, do podejmowania różnorodnej działalności społecznej mającej na celu wsparcie rodziny w tym ważnym i odpowiedzialnym zadaniu. Do zakładania ochron wiejskich przynaglała go świadomość odpowiedzialności za rozwój przyszłych pokoleń i narodu.

Przedmiotem wielkiej troski Bojanowskiego było takie określenie zewnętrznej organizacji, by dla rodziców była czytelna idea ochron, ich przeznaczenie i misja. Ważne to było także dla tworzenia systemu wczesnego wychowania i odrodzenia społecznego za pośrednictwem ochron. Nie uprawiał demagogii, lecz cierpliwie przedstawiał rzeczowe argumenty wyprowadzone z rzetelnie opracowanych przez niego teoretycznych podstaw, uzasadnionych doświadczeniem dziejów. Postęp miał tu następować w kontekście kontynuacji dobrych wzorów, otwartych na ich dosko-

[40] AGSD, B-k-4, k. 29r-30r.

[41] Por. AGSD, B-h-2, k. 2r.

[42] A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 12-13.

nalenie dla indywidualnego dobra i rozwoju osoby oraz wspólnot i cywilizacji. Zasadniczo do ochron mogły uczęszczać dzieci w wieku od 2 do 7 lat[43], chociaż Bojanowski, nie określając ich dolnego wieku, określał je jako małe. Zadaniem ochrony było tworzenie odpowiedniego środowiska wychowawczego oraz kontynuacji oddziaływań w rodzinie. Do ochronek wiejskich uczęszczały dzieci przede wszystkim z ubogich rodzin, które traktował stosownie do ich możliwości. Nie zwalniał bowiem rodziców z partycypowania w kosztach, jeżeli w jakikolwiek sposób było ich na to stać. Przyjmowano zatem: „dzieci biedne z jadłem, dzieci bez jadła i płacy, dzieci płacące"[44]. Ochronki miały wspierać rodzinę w opiece i wychowaniu dzieci, ale jej nie zastępować. Ważnym ich zadaniem była praca z rodziną i wzajemna kontynuacja działań wychowawczych wobec dziecka dla jego dobra i integralnego rozwoju.

Dzięki tej instytucji miało się dokonywać odrodzenie społeczeństwa, szczególnie w sferze moralnej, społecznej i postępu cywilizacji. Spełnienie tak ważnej misji możliwe było jedynie w pełnym ujmowaniu rzeczywistości człowieka i świata. Pisał: „Instytucja Ochron rzeczywiście mieści w sobie zaród odrodzenia społeczeńskiego i nosi widocznie charakter jednego z owych wielkich środków, których Bóg w pewnych epokach używa ku doskonaleniu rodzaju ludzkiego. Tej przecież ważności posłannictwa swego nie spełniły jeszcze należycie dotychczasowe ochrony, bo stawały się albo wyłącznie tylko przytułkiem nędzy [...]; albo stawały się zarazem szkółką, która pod wpływem przemagającego jeszcze wówczas pedantyzmu teoretycznego nie zdołała się od razu zastosować do prostoty dziecięcego wieku i przeciążała go za wcześnie początkami naukowymi"[45]. Ochronki nie spełniały swych funkcji, gdy były „wyłącznie tylko ochroną od niebezpieczeństw zewnętrznych, albo – też wbrew przeznaczeniu swemu – szkółką dla dzieci zbytecznie naukową"[46].

Warunek powodzenia i skuteczności prowadzonej w ochronach działalności wychowawczej widział w dobrym rozeznaniu problemów w środowisku, odpowiedzi na najbardziej palące potrzeby, szczególnie ubogich rodzin i osób. Akcentując wartość i znaczenie życia rodzinnego, widział w nim najlepszy model do organizacji działań wychowawczych. Nowa instytucja powstawała po to, by wspierać i promować rodzinę. Miało się to dokonywać z pełnym szacunkiem i wrażliwością na różnorodne potrzeby jej członków, by zapewnić dzieciom właściwe warunki rozwoju w tym naturalnym środowisku.

Bojanowski kładł również duży nacisk na przejrzystość funkcjonowania ochron, począwszy od otwartości na każdego potrzebującego, poprzez jasny system przekazywanych wartości, po niezależność w realizacji założeń wychowawczych i wyraźny charakter służby środowisku, nie dla zysku. Tylko w takiego rodzaju działalności widział żywotność ochron i powodzenie w rozwiązywaniu trudnych problemów

[43] Zob. tamże, s. 14.
[44] AGSD, B-h-2, k. 3r.
[45] AGSD, B-h-1, k. 12r.
[46] AGSD, B-h-1, k. 25r.

społecznych. Zadbał więc o to, by odpowiadać na aktualne potrzeby i problemy współczesności, które identyfikował na podstawie dokładnej i krytycznej analizy przeszłości i teraźniejszości z bardzo realnym i odpowiedzialnym projektowaniem przyszłości. Pisał: „musi się wprzódy nowe pojęcie tej instytucji wyrobić, bo tu też inny kierunek wziąć musi. [...] W sprawie ochron, głównie chodzi o to, aby były ulgą dla wszystkich, a dla nikogo ciężarem. Powinny, więc utrzymywać się pracą ochroniarek”[47]. Uznając za podstawę utrzymania ochronek pracę zarobkową ochroniarek, miał na uwadze także moralny wpływ służebniczek na innych. Dobrze przemyślana organizacja samej instytucji i prowadzonych w niej działań stawała się narzędziem wychowawczego i systemowo ujętego wpływu także na rodzinę i środowisko.

Organizacja wewnętrzna dotyczyła organizacji i programu działania odnoszącego się do pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi oraz wspólnoty służebniczek. Obejmowała organizację czasu i rytm pracy ochronki, poszczególnych oddziałów dzieci młodszych i starszych oraz warunków zabawy i nauki, ukierunkowanych na kształtowanie nawyków higienicznych i umiejętności praktycznych. Świadomość ważności wychowania od najmłodszych lat zobowiązywała do odpowiedniego doboru metod i środków, by prowadziły one do realizacji celu wychowania. Bojanowski pragnął, aby ochronki wychodziły naprzeciw potrzebom i możliwościom dziecięcego wieku, szanując jego prostotę. Nie wykluczał ani kształcenia, ani opieki, gdyż były one bardzo ważnym elementem, jednak nie mogły zastąpić wychowania, ale powinny je wspierać. Wtedy ochrony mogły służyć kształtowaniu właściwych postaw życiowych, świadomości narodowej i odpowiedzialności w odniesieniu do najwyższych wartości.

Zadbał również o moralną stronę funkcjonowania wspólnot ochroniarek oraz konieczność ich przykładnej i bezinteresownej służby potrzebującym. Wskazania dotyczące organizacji wspólnoty ochroniarek opierały się na znajomości natury kobiety – zarówno jej zalet, jak i wad. Nie mogły one jednak w sposób zależny od nastroju czy chwilowych przeżyć wpływać na funkcjonowanie ochronki. Pierwszą zasadą była odpowiedzialność za jakość wpływu na dzieci i środowisko, ochronkę i realizowane zadania. Pisał: „Ochronki wiejskie powinny się, ile możności, same utrzymywać pracą ochroniarek. Nie wszędzie dobroczynne fundacje na pomoc przychodzić im będą, a nieuposażone i mniej przyjazne miejscowości mogą równie albo więcej potrzebować zaprowadzenia tej instytucji, której takie jednostajne wszędzie urządzenie usunie zgubną dążność przebierania w posadach. Aby ochronka utrzymywała się z pracy, nie może się obyć jedną ochroniarką, która z dziećmi zadosyć ma do czynienia. Gdyby były dwie, druga nie zarobi na obie. Potrzeba dwóch pracujących na utrzymanie wspólne trzeciej między sobą. Trzy takie ochroniarki mają kolejno zmieniać zatrudnienia tak, że każda dwa dni pracuje, a trzeci dzień na do-

[47] AGSD, B-f-1, k. 22r.

zorowaniu dzieci przepędza”[48]. Zwyczajnie w innych ochronach pracowała jedna ochroniarka, stąd i organizacja jej musiała być taka, by mogła sobie poradzić sama.

Chcąc udoskonalić i zorganizować ochronkę w jej systemowym ujęciu, Bojanowski uzasadniał konieczność trzech ochroniarek, co było postrzegane jako pomnażanie kosztów. Podał zatem konkretną potrzebę: „nader praktyczną, ale ku należytemu rozwinięciu tej instytucji nawet konieczną. Liczba trzech ochroniarek była konieczna [...] w razie choroby jednej ochroniarki druga ją przy dzieciach zastępować może, przez co bieg ochrony nigdy się nie przerwie, co jest nader ważną w ochronce rzeczą, gdyż [...] w ochronce tylko nieprzerwany dozór nad dziećmi stanowi główną pożyteczność tej instytucji. [...] wzajemna pomoc trzech ochroniarek ułatwia nie tylko dopełnienie obowiązków, ale i utrzymanie wspólne ułatwia”. Oprócz względów dotyczących organizacji pracy i utrzymania Bojanowski miał na uwadze względy dotyczące dobrego przykładu i kompetencji osobowych ochroniarek. Liczba trzech była jego zdaniem także „większą rękojmią ich moralnego prowadzenia się”[49]. Chodziło tu o prawość życia i obyczajów tych młodych dziewcząt, zachowanie uczciwości w prowadzeniu ochronki oraz o przezorność i bezpieczeństwo mieszkających samotnie kobiet. Respektowanie ówczesnej obyczajowości gwarantowało ich wpływ na dzieci i środowisko.

Bojanowski zaplanował także dokładnie podział obowiązków ochroniarek. Oprócz pracy wychowawczej wśród dzieci w ochronce pielęgnowały także chorych w domach i pracowały na utrzymanie, w czym liczba trzech miała uzasadnienie. Pisał: „Trzy takie ochroniarki, zmieniając kolejno zatrudnienia pomiędzy pracą a dozorowaniem dzieci, znajdą po znoju fizycznym wypoczynek miły przy dzieciach, a po znękaniu moralnym z dziećmi swobodę ducha w pracy”[50]. W celu zapewnienia stałego personelu dla założonych ochronek utworzył Zgromadzenie Służebniczek. Ich działalność w wymiarze społecznym stanowiła zespół działań wychowawczych, wspomaganych działaniami opiekuńczymi, oświatowymi, profilaktycznymi i uświadamiającymi, podejmowanych szczególnie wobec najbardziej potrzebujących pomocy spośród dzieci, ubogich i chorych. Działalność ta była organizowana w szczegółach po gruntownej analizie sytuacji i problemów społecznych w danym środowisku. Realizowana była w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych ze względu na konieczność wypełnienia określonych funkcji społecznych.

Organizacja ogólnie dotyczyła współpracy z innymi instytucjami i stowarzyszeniami, a szczególnie z tymi, które bezpośrednio służyły dzieciom i rodzinom oraz ze szkołą elementarną. Bojanowski w pracy z ludem i dla ludu brał pod uwagę całą społeczność wiejską. Najsłabszą i najbardziej zagrożoną jej część stanowiły dzieci, które narażone były na demoralizację, germanizację, a przez brak opieki – niejednokrotnie na kalectwo, choroby czy nawet śmierć. Dzieci wymagały opieki i wychowania,

[48] AGSD, B-f-1, k. 19r.
[49] AGSD, B-f-1, k. 20r.
[50] AGSD, B-f-1, k. 20v.

którego często nie mogli zapewnić im rodzice – przepracowani, zacofani, walczący jedynie o przetrwanie fizyczne. Bojanowski często porównywał lud w swej prostocie i niewiedzy graniczącej z naiwnością do dziecka. Lud, podobnie jak dziecko, potrzebował pomocy – opieki, wychowania i ochrony[51]. Dlatego celem ochron było nie tylko wychowanie i opieka nad dziećmi, lecz wychowawcze oddziaływanie na wszystkich mieszkańców wsi.

W ochronkach organizowane były spotkania, tzw. wieczornice dla dziewcząt i kobiet. Celem ich było uczenie dobrego prowadzenia gospodarstwa i higieny, nauka czytania i pisania, umiejętności praktycznych, odciągnięcie od demoralizujących zabaw karczemnych i zwalczanie zabobonów. Zawierały one elementy profilaktyki i miały na celu pożyteczne spędzanie wolnego czasu, co chroniło od złych wpływów nie tylko dzieci, ale i dorosłych. Ochronki pełniły również bardzo ważną funkcję oświatową i uświadamiającą wobec rodzin dzieci oraz całego środowiska: „Zaiste ważnym jest to już co do dzieci, a tym potrzebniejsze, aby Służebnice ochron, czyniąc nowe w domowym gospodarstwie doświadczenia i próbując rolniczych sposobów, szerzyły między ludem ich używanie oraz wytępiały przesądy gospodarcze – lub też sprawdzały te, które są godne zachowania i wyjaśnienia a uchodzą za zabobony”[52]. Bojanowski nawiązywał do doświadczenia podobnych instytucji i stowarzyszeń oraz brał pod uwagę możliwość, a nawet konieczność współpracy z nimi. O zakresie tej współpracy decydowało dobro tych, do których skierowana była ich działalność, szczególnie chodziło o dobro dzieci, ubogich i chorych.

Wspomagało to budowanie spójnego środowiska wychowawczego dla dzieci także poza ochronką. Stwarzało warunki służące przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki w szkole i wyzwalaniu rodziny z zacofania. Chodziło również o ulepszenia sprzyjające zachowaniu zdrowia, higieny i ładu. Przez dzieci docierano do rodzin, wspomagano je w ten sposób, co stanowiło kontynuację działań ochronki w środowisku. Bojanowski szukał sposobów tego integrowania działań i współpracy różnych grup w środowisku, by skutecznie wspierać rozwój i wychowanie dzieci oraz podnoszenie świadomości i zaradności społecznej ich rodzin. Nawiązując do doświadczeń tego typu w Niemczech, zapisał: „Owóż próby podobne powinny się w ochronkach odbywać, a co się praktycznym okaże, przejdzie niewątpliwie łatwo w użycie po całej wiosce i tym sposobem ochronka może się dużo przyczyniać do ulepszania przez swój przykład domowego gospodarstwa wieśniaczego”[53].

Dostrzegając konieczność pracy od podstaw, a w tym solidnego wychowania od najmłodszych lat, Bojanowski doskonale rozumiał, że wychowanie dzieci przyniesie efekty, jeśli w ich środowisku zadba się o warunki dla kontynuacji tych oddziaływań. Stąd jego troska o szerzenie oświaty, pracę zarobkową służebniczek na równi z innymi mieszkańcami wsi, wejście w środowisko, by przemieniać je jakościowo, i ochro-

[51] AGSD, B-f-1, k. 12r.
[52] AGSD, B-h-6, k. 35r.
[53] *Dziennik*, 8.02.1854.

na wszystkiego, co stanowi wartość. Wykorzystanie pierwiastków naturalnych, ludowych, narodowych i religijnych w wychowaniu dzieci miało je uchronić od zagłady, a nawet nadać im siłę do dalszego rozwoju. „Lud bowiem, widząc je w publicznej instytucji szanowane, będzie je także sam z coraz większą miłością pielęgnował”[54].

Za zorganizowaniem instytucji ochrony na wsi przemawiały względy religijne i patriotyczne, które odgrywały ogromną rolę w rozwoju systemu Bojanowskiego. Wiązał on wychowanie narodowe przez pracę, modlitwę i oświatę z patriotycznymi dążeniami niepodległościowymi. Za korzeń, z którego miało się odrodzić nie tylko „drzewo żywota narodowego”, ale także społecznego, rodzinnego i osobistego, uważał historię i kulturę ściśle związaną z chrześcijaństwem, a więc ściśle związaną z religią[55]. Tak zorganizowana instytucja ochronki stanowiła miejsce wychowania małych dzieci, wsparcia rodziny. Już sama organizacja ochronki miała nie tylko sprzyjać, ale także wpływać na integralny rozwój dziecka – religijny, moralny i społeczny[56]. Ochronka, będąc miejscem wychowania dzieci przez działania i przykład życia ochroniarek, miała promieniować na całą społeczność wiejską. Jej zadaniem była ochrona tradycji oraz kultury ludowej i narodowej: „Domki ochronek wiejskich powinny być przeto wzorem tej rodzinnej prostoty i obyczaju krajowego, który tu w całym trybie życia najstaranniej odnawiany i okrzesywany ma stawiać w całej swojej skromnej nadobności wzór czysto sielskiego życia ku naśladowaniu, a przytłumieniu wciskających się zewsząd obcych żywiołów. Temu zaś zadaniu tylko wieśniaczki zadość uczynić mogą”[57].

Bojanowski zakładał współpracę ochronki z innymi stowarzyszeniami związanymi zarówno z opieką nad dziećmi, jak i kształceniem ochroniarek, nianiek i dziewcząt w ogóle. Obejmowała ona też organizację form służących ich wspieraniu poprzez kształcenie na różnych etapach życia oraz ich społecznemu działaniu, czyli bractw. Zależało mu na zorganizowaniu w środowisku takich form wspierających dziecko i rodzinę, które zapewniały integralne wychowanie dzieci, ale i wspieranie integralnego rozwoju osób i wspólnot na każdym etapie ich życia i działania.

Bardzo ważnym elementem systemu Bojanowskiego i podstawą jego dobrej organizacji było ustawiczne kształcenie i formacja ochroniarek. Ich wiedza, kompetencje i postawy miały uzdalniać je do tworzenia w ochronce takich warunków działalności pedagogicznej, by prowadziła do wychowania i formacji osobowości silnych i dojrzałych. Chodziło o kształtowanie osobowości zdolnych do wolnych i odpowiedzialnych wyborów moralnych, gotowych nie tylko oprzeć się temu, co złe, ale dążących do osobistej przemiany i odrodzenia społecznego. Zadbał zatem o właściwą organizację ochron i prowadzonej w nich posługi przez służebniczki i tego swoistego charakteru strzegł. Każda z kobiet, zajmując się wychowaniem dzieci w ochronce, podejmowała pracę na utrzymanie oraz posługę przy chorych. W każdej sytuacji

[54] AGSD, B-h-1, k. 18v.
[55] Por. AGSD, B-i-1, k. 119r.
[56] Por. AGSD, B-k-4, k. 30r.
[57] AGSD, B-f-1, k. 16r.

swym przykładem życia powinna uczyć dzieci i lud, jak mają żyć[58], oraz wywierać wpływ moralny na otoczenie. Odczytywanie i umiejętne odpowiadanie na potrzeby środowiska było podstawą powodzenia tych instytucji wśród ludu oraz ich wpływu i sposobu funkcjonowania w konkretnym środowisku. Tak zorganizowane struktury działania oraz relacje międzyludzkie i związki ze stowarzyszeniami, instytucjami czy bractwami ułatwiały skuteczność i sprawność działalności. Były również wzorem dla wychowanków, rodziców i całej społeczności.

Bojanowski w jednym z listów pisał: „Służebniczki Bogarodzicy zajmują się ochronkami, tudzież chorymi, ubogimi, starcami i sierotami po wsiach. Trzy takie siostry obejmują ochronkę i kolejno jedna uczy i bawi dzieci, a dwie zatrudniają się pracami wiejskimi, aby na wszystkich trzech utrzymanie zarobić, a przy tym wpływ moralny wywierać na współrobotników wiejskich, pomiędzy którymi pracują. W razie zaś potrzeby nawiedzania chorych lub tym podobnych posług miłosiernych, jedna z tych lub obie, odmawiając sobie zarobku, śpieszą na posługę ubogich bliźnich. [...] Zakład ten Służebniczek Bogarodzicy jest stowarzyszeniem religijnym, zostającym pod zarządem swych przełożonych, a pod opieką Arcybiskupią”[59].

Chociaż bardzo ważna była współpraca z innymi stowarzyszeniami i zgromadzeniami zakonnymi, to jednak za równie ważną Bojanowski uważał samodzielność w realizowaniu celu, jaki wyznaczył ochronkom wiejskim. Początkowo „kandydatki na Służebniczki Najświętszej Panny kształciły się u Sióstr Miłosierdzia w Gostyniu, ponieważ towarzyszące każdemu początkowaniu trudności nie dozwalały jeszcze naówczas nowemu zakładowi temu o własnych siłach się rozwijać. Później [...], gdy doświadczenie nas przekonało, że zakład Służebniczek wyłącznie jako wieśniaczy tylko odrębnie i samodzielnie rozwijać się powinien, że zresztą każda rzecz podobna tylko w rozwijaniu się podług swej natury ma warunek swego udania się, a opierając się o inne instytucje zawsze nie samoistne i tylko pasożytne może mieć życie. Umyśliliśmy z tych powodów założyć osobny na wsi nowicjat ochronkowy pod kierunkiem dostatecznie uzdatnionych ku temu Służebniczek, wieśniaczek”[60]. Bojanowski zapewnił w ten sposób niezależność Zgromadzeniu Służebniczek, a tym samym możliwość adaptacji działań systemu z zachowaniem tożsamości.

3. Funkcjonalny wymiar systemu wychowania Edmunda Bojanowskiego

Bojanowski, propagując wczesne wychowanie dziecka, podkreślał jego ważność dla późniejszego rozwoju osoby. Był głęboko przekonany, że rozwinięte w tym okre-

[58] AGSD, B-f-1, k. 15v.

[59] *Korespondencja*, t. I. s. 249 – *E. Bojanowski do Kazimierza Potulickiego w Potulicach*, 7.08.1860 r.

[60] *Korespondencja*, t. I. s. 192 – *E. Bojanowski do Piotra Gajewskiego*, 22.02.1858 r.

sie możliwości zgodnie z wrodzonymi skłonnościami mają charakter trwały i wywierają wpływ na postawy i zachowania człowieka przez całe życie[61]. Liczenie się z prawami rozwoju i indywidualnymi możliwościami dziecka, zachowanie odpowiednich proporcji we wszystkich obszarach jego osobowości stanowiły optymalne warunki wspierające jego pełny rozwój osobowy i kształtowanie fundamentu jego życia. W odpowiednio zorganizowanej strukturze systemu działania pedagogiczne zostały wzbogacone o aspekt ochrony, a wychowanie miało charakter integralny. Bojanowski całościowo i systemowo ujmował także warunki zewnętrzne, o czym świadczy zapis po rozmowie z E. Szkudłapską: „Opowiadałem jej przy tym o rozkładzie zajęć dziecięcych w Ochronce, jak dzień, tydzień i rok cały powtarzają w swym obiegu obraz życia ludzkiego, a oraz podobieństwo, jak Pan Bóg cały ród ludzki wychowywał przez wszystkie wieki od stworzenia świata. Od razu dziewczę pojęło ten system i dziwiło się, jak to wszystko na świecie na jedno podobieństwo się obraca"[62].

W celu optymalnej realizacji działań pedagogicznych i ze względu na ich wielkie znaczenie dla wczesnego rozwoju i wychowania dziecka Bojanowski zapewnił systemowe rozwiązania. Wszystkie elementy tego złożonego procesu edukacji: podmiot, metody i środki były przez niego dokładnie przeanalizowane i określone.

3.1. Koncepcja wczesnego wychowania

Świadomość znaczenia wychowania realizowanego w ochronkach, obejmującego wpływ na dzieci od najwcześniejszych lat życia, przynaglała Bojanowskiego do należytego rozwinięcia naturalnych środków i „coraz praktyczniejszego ich uznania" i zastosowania w wychowaniu małych dzieci. Był przekonany, że one „potrafią bez wątpienia wpłynąć najbardziej na prawdziwe rozwijanie wieku dziecięcego i mogą okazać nieocenioną dotąd ważność początkowego kształcenia dzieci". Zmierzał do tego, „aby w ochronach wzgląd wychowawczy otrzymał pierwszeństwo nad wszelkim materialnym tej instytucji pożytkiem"[63]. Za ważne zadanie uznał więc nie „wymyślanie rozumowych i kunsztownych środków wychowawczych, ale raczej głównie odkrywanie i organizowanie tych wszystkich pierwiastków, [...] które teraz wzajemnie wspierać i harmonijnie dopełniać się mają"[64]. Na podstawie zgromadzonej wiedzy redagował własne teksty, które stały się podstawą organizowania wychowania w ochronkach, ciągłej jego adaptacji do wymogów odkrywanych w potrzebach rozwojowych dzieci oraz w społecznych uwarunkowaniach.

[61] AGSD, B-h-1, k. 30r.
[62] *Dziennik*, 11.08.1855.
[63] Por. AGSD, B-h-1, k. 15r.
[64] AGSD, B-h-1, k. 15r.

3.1.1. Wychowanie i jego dynamizmy

Bojanowski podjął wysiłek poznania tego, co ogólne, po to, by precyzyjnie i trafnie określić szczegóły. Dociekał istoty pojęć, analizował procesy dziejowe ludzkości i narodu, ujmując rzeczywistość świata i człowieka całościowo, sięgając do tego, co pierwotne, wracając do początku, do podstawy. Poszukiwał wpierw istoty oraz uzasadnienia konieczności i wartości wczesnego wychowania dziecka. Nie określał szczegółowo wieku dzieci, ale przyjmował zasadę, jaką prezentował Cieszkowski: „Instytucja Ochron jest pierwszym szczeblem owej opieki społeczeńskiej, która dobroczynny swój wpływ nad człowiekiem od kolebki do grobu rozciągać powinna; ale której działanie na wiek dziecinny najznaczniejsze być musi, ponieważ w tym periodzie bezsilna jednostka mająca się na członka społeczności wykształcić najwięcej jej pomocy wymaga”[65]. Wskazywał na konieczność rozumienia i interpretacji zjawisk pedagogicznych oraz warunków sprzyjających ich realizacji i tego, co stanowi zagrożenie dla harmonijnego rozwoju dziecka.

Rozumienie pojęcia i określenie wychowania wyprowadzał z etymologii słowa „wychowanie”[66]. Twierdził, że: „Wychowanie jest zachowywaniem obyczajów rodzinnych – ma charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje”[67]. Najwyższym celem wychowania jest, „aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi”[68]. Tak sformułowany cel, przekraczający ziemskie wartości i pragnienia, sięgał do istoty i pełni człowieczeństwa. Wymagał jasnego określenia warunków i drogi harmonijnego integralnego wychowania. Przyjęte rozumienie wychowania bardzo ściśle łączyło je z rodziną, dotyczyło aspektu indywidualnego i społecznego z jednoznacznym ukierunkowaniem na wychowanie moralne w wierności tradycji. Zakładało ono wprowadzanie dziecka we wspólnotę rodziny, innych wspólnot i w kulturę tych społeczności, która wyrażała się w zwyczajach i obyczajach.

Dla Bojanowskiego charakterystyczne jest używanie analogii między wychowaniem osoby a wychowaniem ludów. Wspólnymi dla nich pozostawały kategorie młodości, macierzyństwa, prostoty, równości, prawdy, piękna, miłości, rozumianych w aspekcie natury, religii i historii jako podstawowe, zgodne z naturą. Są one w swej istocie osadzone w tym, co niezmienne, wymagają więc odkrycia, wyboru i przyjęcia za swoje, w których osoba czy wspólnota (rodzinna, narodowa, kościelna) może się rozwijać i doskonalić.

Wychowanie w wymiarze indywidualnym rozumiał natomiast jako umiejętne wspieranie harmonijnego, pełnego rozwoju dziecka od najwcześniejszych chwil jego życia. Dzieci, wprowadzane stopniowo we właściwe człowiekowi aktywności i role

---

[65] A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 2.

[66] Por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1807, t. I, cz. I. s. 258; wyd. 2, Lwów 1860, t. VI, cz. I, s. 461-462.

[67] AGSD, B-h-1, k. 3r.

[68] AGSD, B-h-1, k. 18v.

życiowe, uczyły się nie tylko przyjmowania zadań, ale także samokontroli i odpowiedzialności. Wynikało to z polecenia, że „dzieci w ochronce mają być już zaprawiane do spraw całego życia ludzkiego"[69]. Zadaniem wychowawczyni było takie poznanie indywidualnych możliwości i zainteresowań dzieci, by wychowywać je integralnie. Podstawą było liczenie się z naturą dziecka i poszanowanie jego godności ludzkiej, stopniowanie wymagań zgodnie z prawami jego rozwoju, organizowanie środowiska dla jego wielorakiej zabawowej aktywności. Wychowanie dziecka w perspektywie całego jego życia oraz w kontekście relacji osobowych i wielorakich odniesień do świata i kultury wymagało znajomości ludzkiej natury.

Bojanowski określił potrzeby wieku dziecięcego wpisane w naturę i polecał odpowiadać na nie tak, aby w sposób dostosowany do możliwości dziecka wspierać właściwie jego rozwój. Był przekonany, że najważniejsze jest wczesne wychowanie, które jest nauką życia. Jest też najlepszą drogą do przemian w wymiarze społecznym poprzez cierpliwe i konsekwentne budowanie jakości życia od podstaw według zasady: „Od dzieci z dawna złączonych z ludem trzeba zacząć odrodzenie ludzkości. Od wstępu zaczniemy, a postęp się znajdzie"[70]. Był przekonany, że wychowanie dzieci jest najlepszą drogą postępu człowieka i cywilizacji, dla której należy stworzyć jak najlepsze warunki i wykorzystać wszystkie stosowne środki.

Akcentował wpływ procesów dziejowych na powstawanie różnych niesprzyjających wychowaniu konsekwencji, uwarunkowanych czynnikami społeczno-kulturowymi. Wskazywał na negatywne skutki postępu cywilizacyjnego, przejawiającego się w tym, iż im bardziej osiągnięcia rozumu przedkłada się nad respektowanie praw natury, tym bardziej zaniedbuje się i wypacza wczesne wychowanie. Pomijanie bądź ignorowanie wymiaru natury (cielesno-duchowej) przejawiało się w stylu życia społecznego, kulturze i oświacie niektórych epok. W takim podejściu najczęściej dominowała niepełna wizja człowieka, jego życia, i społeczeństwa, co było konsekwencją odejścia od wartości najwyższych. To rodziło różnego rodzaju braki i błędy w wychowaniu, polegające na nieuwzględnianiu w stawianych wymaganiach możliwości rozwojowych dziecka. Uważał, że dzieje ludzkości i obserwacja dzieci uczą prawdy o konieczności stopniowego rozwijania możliwości dziecka zgodnie z jego naturą i dają odpowiedź na pytanie, jak wychowywać[71]. Najpierw jednak należy sobie rzetelnie odpowiedzieć na pytania: Kogo? Dlaczego? W jakim celu wychowywać?

Z doświadczeń przeszłości czerpał potwierdzenie przekonania, jak ważną sprawą jest wychowanie młodych pokoleń oraz o znaczeniu dzieciństwa dla całego życia człowieka. W literaturze podejmowano ten temat, jednak w instytucjach pozarodzinnych sprawę wychowania zaniedbywano. Podejmując konieczną opiekę nad ubogimi dziećmi, czyniono je przytułkami nędzy albo preferowano ich szkolny charakter, przeciążając małe dzieci obowiązkami, których nie były w stanie wypełnić.

[69] *Reguła Zgromadzenia Służebniczek BRDNP*, *Reguły w szczególności*, § 15.

[70] AGSD, B-i-1, k. 34r; por. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 12-13.

[71] Zob. AGSD, B-h-1, k. 13r-v.

Bojanowski, chcąc zmienić te stereotypy, podjął różnorodne działania zmierzające do budowania systemu wychowania. Był przekonany, „że nie rozumowa pedagogika, nie układ różnorodnych części, jak państwo dotychczasowe, ale według narodowości w połączeniu z naturą – rozwijać się winien system wychowania”[72].

Nie chodziło tu o pajdocentryzm, ale o właściwe podejście do wychowania małego dziecka oraz wypracowanie teoretycznych i dobrze przemyślanych praktycznych rozwiązań. Bojanowski za punkt wyjścia przyjmował dobre rozpoznanie rzeczywistości określonych przez naturę i religię, sprawdzonych w czasie, a nie kreowanie rozumem konwencjonalnych rozwiązań i teorii. Stanowiło to wyraz jego zdecydowanego ukierunkowania poszukiwań na realizm życia we wszystkich jego wymiarach. Uważał, że „praktyka silniej przemawia nad wszelką teorią, liczne dzieła pedagogiczne nie zwróciły tyle powszechnej uwagi na ważność i sposoby pierwotnego wychowania dzieci, ile to czynią niedawno dopiero rozwijające się ochrony”[73].

Organizując ochronki jako instytucje wczesnego wychowania, zabiegał o dogłębne zrozumienie i określenie wszelkich szczegółów dotyczących istoty i przebiegu procesu wychowania. W horyzoncie zakreślonym przez naturę, religię i historię odkrywał jego tajemnicę i prawa, z jakimi człowiek powinien się liczyć. Zwracał uwagę, że posiada on jednak swą dynamikę w życiu poszczególnych osób i wspólnot czy całej ludzkości. Bojanowski wskazał na to, co dane człowiekowi i światu jako niezmienne, co jest „Boską kreacją – naturalnych warunków – życie, harmonia, zgoda, miłość wyrażające się w narodowości”. Drugi wymiar to „ludzka robota – konwencjonalność, panowała w literaturze, w polityce, w stosunkach rodzinnych, materialność, martwość, pozór, a brak naturalnych, indywidualnych warunków”[74]. Wychowanie rozumiał jako wprowadzanie dziecka od najmłodszych lat w świat wartości, w pełne ich spektrum. W takim bowiem kontekście widział człowieka, dostrzegał analogie między prawidłami życia i rozwoju ludzkości, poszczególnych narodów oraz pojedynczego człowieka. Na płaszczyźnie religii odczytywał cel, sens i wartość człowieka i jego życia; na płaszczyźnie natury określał jego potrzeby, możliwości i prawa rozwojowe, a na płaszczyźnie historii ukazywał drogę rozwoju i realizacji celu w wymiarze indywidualnym i zbiorowym.

Krytycznie ustosunkował się do sztuczności w wychowaniu, np. gentelmana w wyższych sferach, co ograniczało się jedynie do rozwijania cech fizycznych i psychicznych, zewnętrznej etykiety – tylko „na pokaz”. Zwracał uwagę na spaczone wykorzystanie słusznych skądinąd tendencji, lecz skrajnie pojmowanych w dziejach ludzkości i towarzyszących im ewolucjom wychowania. Ubolewał nad konwencjonalnością panującą nawet w stosunkach rodzinnych, zachwycaniem się postępem cywilizacji, prowadzącym do zagubienia troski o człowieka, ze szczególnym odniesieniem do dziecka i dzieciństwa, na rzecz troski o to, co „materialne, wybujałych

[72] AGSD, B-h-1, k. 10r.
[73] AGSD, B-h-1, k. 20v.
[74] Por. AGSD, B-h-1, k. 8r.

teorii i pedantyzmu teoretycznego albo surowego ascetyzmu, albo wyłącznie jeszcze rozumowego kierunku nowszej cywilizacji, które ścisłą swą wytrawnością stając się dla wieku dziecięcego niedostępnymi, albo jego poziome stanowisko pomijały zupełnie, albo go zeń wyrywając przedwcześnie nad wiek i zdolność wysilały, co sprawiało w skutkach martwość, pozór, a brak naturalnych, indywidualnych warunków dla ich normalnego"[75] rozwoju i wychowania.

Tendencje wychowawcze kolejnych epok uważał za analogiczne do charakterystycznych kolejnych etapów rozwoju i wychowania człowieka. Wiedza na ten temat była dla niego źródłem wskazań teoretycznych i praktycznej organizacji procesu wychowania dziecka[76]. W analizie dziejów i życia ludu weryfikowanej w praktyce Bojanowski szukał wskazań dla organizacji działań wychowawczych i instytucji oraz podstaw teoretycznych. Podkreślał konieczność właściwego uznania rozpoznanych i rozwijania wrodzonych zadatków i potrzeb rozwojowych, właściwych naturze dziecka. Dały się one poznać w dziejach ludzkości, podobnie jak zgubne dla prawidłowego rozwoju dziecka i ludzkich społeczności tendencje do redukowania rzeczywistości człowieka jedynie do jednego wymiaru. Odkryte dynamizmy wychowania, w języku Bojanowskiego żywioły czy pierwiastki, powinny być zastosowane zgodnie z zasadą „sprawiedliwego uznania wszelkich ich odrębnych właściwości, które bądź koleją czasu po sobie następowały, bądź też jednocześnie obok siebie się cieniują"[77]. We wczesnym wychowaniu dziecka szczególnej wagi nabierało umiejętne zastosowanie tych wskazań w praktyce w sposób harmonijny, ujmujący wszystkie wymiary życia i działania dziecka właściwe jego wiekowi i rozwijane w perspektywie całego życia[78].

Wśród wskazanych żywiołów wychowania Bojanowski wyróżniał czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Wewnętrzne były siłami wpisanymi w naturę dziecka, natomiast zewnętrzne tkwiły w kulturze, historii i otoczeniu. Miały one różny charakter i nie były ani dobre, ani złe, ale w zależności od ich ukierunkowania i wykorzystania były budujące bądź mogły zagrażać prawidłowemu rozwojowi człowieka. Rozumieniu istoty żywiołów wychowawczych służy ich współczesne ujęcie przez S. Kunowskiego, który także wyróżnił składniki (dynamizmy) wychowania jako dynamiczne siły działające w integralnym rozwoju człowieka, analogiczne do żywiołów w koncepcji Bojanowskiego. Należą do nich: społeczne działanie wychowawcze, które stara się pokierować naturalnym rozwojem wychowanka przez wychowawcze zbliżenie wychowanka do ideału nowego człowieka oraz przez ukształtowanie jego postawy wobec przyszłego, nieznanego jeszcze dokładnie, życia[79].

---

[75] AGSD, B-h-1, k. 11r-13r.

[76] Por. AGSD, B-h-1, k. 11r-12v.

[77] AGSD, B-h-1, k. 15r-v.

[78] Por. AGSD, B-h-1, k. 15r-17r.

[79] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 171.

Najbardziej podstawową siłą działającą w wychowaniu jest bios (życie) – pęd życiowy do naturalnego, psychologicznego rozwoju organizmu, dane wyposażenia dziedzicznego. Siłę społeczną obyczajowości i moralności zbiorowej, urabiającą kształt biosu za pomocą przymusu, nacisku, presji opinii publicznej, kontroli, satyry, sankcji karnych itp. form życia społecznego, nazywa się w pedagogice etosem (obyczaj, przyzwyczajenie). Siła popędu życiowego od początku istnienia człowieka zależy od pomocy i opieki wychowawczej, czyli od społecznego działania rodziców, nauczycieli. Te z kolei są unormowane zwyczajami i obyczajami życia określonego społeczeństwa. Wychowawcy powinni wyprowadzać dziecko ze stanu natury i przeciętności do wyższej kultury, zbliżać go do ideału i doskonalić w pełnym rozwoju, aby na tej drodze przekształcić także całe społeczeństwo. Takie prowadzenie wzwyż nazywa się agosem (prowadzę). Nieokreśloność przyszłego życia, do którego wychowanie ma przygotować, wprowadza czwarty składnik wychowania, siłę najbardziej tajemniczą i nieobliczalną, występującą w postaci działania ludzkiego losu. Chociaż jest siłą niewymierną i niedającą się przewidzieć, decydująco wpływa na życie, rozwój i wychowanie każdego człowieka, dlatego pedagogika teoretyczna musi liczyć się z nią w wychowaniu[80].

Te cztery składniki wychowania jako dynamizmy zewnętrzne działają równocześnie na siebie, stąd zapoczątkowany proces wychowawczego rozwoju jednostki tworzy się jako „wypadkowa" ścierania się i „gry" olbrzymich sił określonego biosu, etosu i agosu (natury, kultury i religii), zawsze jednak w ramach danej sytuacji losowej i jej zmienności. Dlatego też ostateczny wynik wychowawczy także jest złożony z dwu zasadniczych nurtów życia – nurtu instynktownego i wyższego rzędu nurtu kulturalnego życia[81].

Bojanowski nie definiował pojęcia „żywioł", używając go jako oczywistego w wielu różnych kontekstach. Analizując je, możemy stwierdzić, że chodzi tu o siły dynamizujące proces wychowania, których wychowawca nie jest sprawcą, ale które powinien umiejętnie poznać, odpowiedzialnie respektować i wykorzystać w swym oddziaływaniu wychowawczym. Ich właściwe wykorzystanie polega z jednej strony na uszanowaniu, jako właściwych naturze dziecka, i takim ukierunkowaniu, by dzięki tym wrodzonym potencjałom w przyszłości samodzielnie kontynuował proces swej formacji osobowej, podejmował odpowiedzialne działania we wszystkich obszarach życia osobistego i społecznego. Z drugiej zaś – wymaga to liczenia się ze specyfiką środowiska rodzinnego i społecznego, jego tradycją, zwyczajami, z których wynikają obyczaje, jakie dziecko powinno przyjąć za swoje, by w przyszłości twórczo je realizować i doskonalić. Horyzonty wyznaczające kierunki i perspektywy rozumienia i realizacji celów, zasad i działań dotyczących wychowanków i wychowawców wynikają z przyjętej antropologii i są określone przez naturę, religię i historię. Stąd słusznie Bojanowski, mówiąc o żywiołach, odpowiednio do kontekstu, używał przy-

[80] Por. tamże, s. 171-175.

[81] Por. tamże, s. 178.

miotnika „naturalne" i mówił o: „najpierwotniejszych żywiołach dziecięcej prostoty i dziewiczych wdzięków"[82] czy o „żywiole organicznym budującym"[83] albo „żywiole zabaw, który jest tu tak wezbranym u dzieci popędem"[84].

Zabiegając o tę harmonię, należało dobrze wykorzystać „młodociane żywioły starożytne, żywioły pierwotnej ludzkości"[85], „spotęgowane żywioły dojrzalszych pokoleń"[86] dla obudzenia potencjału „żywiołów dziecięcych", które naród na swych „żywiołach najdokładniej rozwinąć potrafi"[87], pamiętając o doświadczeniu przeszłości. Ukazywał, jak „proste i naturalne żywioły starożytne przyjaźnie wpływały na rozwinięcie wychowania dziecięcego, a jak przeciwnie następne oderwanie się od nich, a przejście w wyłączny i niedostępny dzieciom kierunek umysłowy stawało się sprzeczne należytemu rozwinięciu dziecięcego wieku"[88]. W organizowaniu i realizacji wczesnego wychowania w konkretnym środowisku i narodzie należało uwzględniać inną jeszcze kategorię, która „powszechnemu nawet wychowaniu pierwotnemu dostarczyć jest w stanie najwłaściwszych, bo rodzimych żywiołów wychowawczych"[89]. Dzieci pod wpływem kobiet rozwijały się zgodnie z naturą, według swej odziedziczonej tradycji, która od najdawniejszych czasów zawsze zachowana była w „wiecznie młodych żywiołach prostego ludu"[90]. W tym kontekście zwracał uwagę na konieczność liczenia się także z wpływem „obcych żywiołów"[91], a zachowanie od niego dzieci i prostego ludu było jednym z głównych zadań ochron. Wskazane żywioły naturalne i rodzime, będące dorobkiem pokoleń, były rozumiane przez Bojanowskiego jako środki wychowania w znaczeniu dynamizmów. Wpływały na powstawanie konkretnych sytuacji, wynikających z potrzeb rozwojowych dzieci i oczekiwań społecznych w wychowaniu. Jako zwyczaje, obrzędy i związane z nimi działania czy wytwory materialne stanowiły konkretne środki wychowania.

W analizie hermeneutycznej ważne było zrozumienie pojęcia „żywioł". B.S. Linde określił je jako „pierwiastek jestestw", element, a oprócz wyróżnienia czterech żywiołów przyrody (ziemi, wody, ognia i powietrza) pisał, że żywioł to jest początek i jakoby źródło każdej rzeczy; to, co żywi, karmi i podsyca; żywioły, którymi się ludzie na świecie żywią, wzajemnie wspomagając się do dobrego – zachęta, ożywienie; żywioł – miejsce życia, gdzie i na czym, kto żyje; natura sama obdarzyła nas wrodzoną miłością i tak osłodziła te żywioły, w których się kto urodził; żywioł – materia,

[82] AGSD, B-f-1, k. 12r.
[83] AGSD, B-h-1, k. 5r.
[84] AGSD, B-h-1, k. 71v.
[85] AGSD, B-f-1, k. 10r-v; B-h-1, k. 21r.
[86] AGSD, B-f-1, k. 1r.
[87] Por. AGSD, B-h-1, k.19r.
[88] AGSD, B-h-1, k. 12v.
[89] AGSD, B-f-1, k. 12r.
[90] Por. AGSD, B-h-1, k. 11v-12r.
[91] AGSD, B-f-1, k. 16r.

łaska – forma[92]. Te żywioły to dynamizmy stanowiące naturalną siłę uzdalniającą osobę do rozwoju i doskonalenia oraz religijnie i kulturowo uwarunkowane przyczyny wychowania. Domagają się one więc odkrycia, poznania w indywidualnym wymiarze, odnoszącym się do dziecka, i społecznym oraz realizacji. Tak pojmowane były pierwszymi metodami w stosunku do tych, które stanowiły sposób ich właściwego odkrycia i dobrego użycia. Bojanowski określał je mianem środków wychowania i znalazł w ten sposób drogę odnowy dzieła wychowania, sięgając do naturalnych żywiołów, co mogło prowadzić do skutków istotnych dla integralnego rozwoju każdej osoby i dobra społecznego. Uważał, że „skoro takowe środki naturalne otrzymają należyte rozwinięcie i coraz praktyczniejsze uznanie zdobędą, potrafią też bez wątpienia wpłynąć najdzielniej na prawdziwe dopiero rozwijanie wieku dziecięcego i okażą nieocenioną dotąd ważność początkowego kształcenia dzieci". Liczył na to, że wymiar wychowawczy otrzyma pierwszeństwo i przyjmie ono korzystniejszy kierunek[93]. Zakładał odpowiednią harmonię, którą powinny łącznie tworzyć wszystkie odkryte w dziejach żywioły, lecz występujące w odpowiednich proporcjach. W życiu, zwyczajach, „pierwiastkach" ludowych dostrzegał syntezę tego, co zewnętrzne, z tym, co wewnętrzne. Realizowanie tego w instytucji obejmowało społeczny pierwiastek nowoczesnych ochron, dając możliwość kształcenia w trzech wymiarach. Zakładał, zgodnie z dynamiką dziejową, że „nie tylko czasowe, ale i logiczne następstwo takowych przebijać się będzie". Wyróżnił więc kształcenie „fizyczne (zewnętrzne) odpowiednie epoce starożytności, moralne (wewnętrzne) – odpowiednie epoce średnich i nowych wieków oraz obyczajowe (społeczne) – odpowiednie epoce dzisiejszej mającej zadanie praktycznego zastosowania dwóch powyższych"[94].

Należy zwrócić uwagę na to, co wówczas rozumiano pod pojęciem kształcenia. Linde w słowniku podaje znaczenia tego pojęcia. Jego ówczesne rozumienie przybliża to, co Bojanowski miał na uwadze, pisząc o kształceniu, kiedy zdecydowanie w swoich poglądach sprzeciwiał się szkolnemu charakterowi prowadzenia dzieci w ochronach. Łączył pojęcia: „kształcić", „kształtować", „formować", kształt pewny nadać". W języku niemieckim „bilden, eine Gestalt geben" odnosi się do wymiaru psychicznego i moralnego, używane w znaczeniu np.: „Przez czytanie książek kształtujemy rozum" albo: „Czcić go będę jako tego, który mój rozum kształcił i oświecał". Znajdujemy także przykłady odniesione do edukacji i w tym kontekście pojęcie „kształcić" nabiera znaczenia: „kształt doskonalszy, piękniejszy dawać, doskonalić, piększyć". Zatem pojęcie to używane było w znaczeniu zbliżonym do rzeczywistości wychowania i formacji. Linde podał też pojęcia: „kształcić się, kształtować się", co zakłada samodzielne zaangażowanie we własny proces doskonalenia swego życia, postaw, umiejętności. Podaje przykład: „Na obywatelów kształcić się nam potrzeba". W tak rozumianej rzeczywistości kształcenia wskazywał na rolę „kształciciela",

[92] Por. B.S. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. VI, Warszawa 1814, s. 1072-1073.

[93] Zob. AGSD, B-h-1, k. 15r.

[94] AGSD, B-h-1, k. 14r.

czyli tego, kto kształci, formuje, doskonali. Natomiast w ujęciu „formować, kształt pewny nadać" kształt rozumiano jako postać, figurę, postawę oraz zakładano potrzebę wzoru, modelu, przykładu. Tak np.: „Chrystus jako własny Syn Boży niewidzialnego Ojca swego był takim kształtem i podobieństwem, iż ktokolwiek widział Syna, w Nim mógł poznać i Ojca"[95]. Z tego zarysu wyłania się obraz kształcenia jako wychowania harmonijnie ujmującego prowadzenie i formację osoby w wymiarze cielesno-duchowym, realizowanego w relacji osobowej i procesie prowadzącym do samowychowania. Linde przywołał także pytanie z *Dworzanina* Górnickiego: „skąd ma się wziąć kształt, wzór, model, podług którego ma się co kształtować, wizerunek – dwornej pani, któraby się wszystkim wobec, bez ale, podobała, a z którejby kształt brać się mógł wszystkich cnót i obyczajów?"[96]. Rozróżnienie to miało duże znaczenie dla określenia istoty wczesnego wychowania i edukacji w integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie Bojanowskiego.

3.1.2. Wymiary integralności wczesnego wychowania

Określenie najwyższego celu wychowania przez Bojanowskiego wskazuje, że za jego podstawę przyjął biblijną koncepcję człowieka jako osoby. Tak rozumiał siebie, swoje życie i na takiej samej podstawie nakreślił chrześcijańską koncepcję wychowania. Z przyjętej w niej koncepcji człowieka wynika nie tyle możliwość, ile konieczność wychowania integralnego. Tylko takie wychowanie służy pełnemu rozwojowi osoby ludzkiej i osiągnięciu przez nią celu ostatecznego. W tej koncepcji ważne jest wszystko, co stanowi o ludzkiej godności dziecka Bożego – jego wymiar doczesny i nadprzyrodzony, dusza i ciało. W żadnym aspekcie ludzkiej struktury, możliwości i potrzeb człowiek nie powinien być zaniedbany w procesie wychowania. Sam też nie może zlekceważyć własnej odpowiedzialności za pełny swój rozwój ze względu na prawdę, że skoro podlega prawom wzrostu i rozwoju, jakość jego życia jest zadana jego woli i wolności.

Bojanowski, wyróżniając trzy wymiary wychowania integralnego, zakładał konieczność znajomości indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka. Miało to prowadzić do dobrego wykorzystania odpowiednich środków wychowania, służących nie tylko całości, ale także jej tworzeniu. W wymiarze „fizycznym (zewnętrznym)" wychowanie powinno zmierzać do pełnego rozwoju sprawności fizycznej, zdrowia i umiejętności praktycznych. Wiedzy na temat stopnia rozwoju, potrzeb i skłonności oraz środków do ich rozwijania należy szukać w naturze. W wymiarze „moralnym (wewnętrznym)" następuje kształtowanie postaw moralnych, religijnych czy patriotycznych. Wiedzę, wzorce i środki do ich rozwijania Bojanowski odnajduje w religii. W wymiarze „obyczajowym (społecznym)" kształtowane są właściwe po-

[95] Por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. II, Lwów 1855, s. 532-534.
[96] Por. tamże, s. 534.

stawy i odniesienia względem rodziny, ojczyzny, pracy, dobra wspólnego. Wzorców i środków do ich rozwijania należy szukać w historii, tradycji i kulturze.

Integralność wychowania w koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego realizowanego w systemie ochronkowym przejawia się w wielu wymiarach. Odnoszą się one nie tylko do traktowania dziecka w całej złożoności jego ludzkiej natury. Dotyczą ujmowania relacji i działań podmiotów wychowania – dziecka, rodziców i wychowawczyń do wszystkich wymiarów procesu wychowania i jego uwarunkowań zewnętrznych. Integralność ta przejawia się w:

1) Całościowym ujmowaniu rzeczywistości samej osoby ludzkiej:
   a) dziecka („fizycznie, umysłowo, obyczajowo”[97]);
   b) ochroniarki – wychowawczyni, rodzica („zewnętrznie, wewnętrznie, obyczajowo”[98]).
2) Uwzględnianiu wszystkich wymiarów relacji osoby:
   a) indywidualnych: do Boga, drugiego człowieka, samego siebie;
   b) wspólnotowych: do rodziny, narodu, Kościoła;
   c) społecznych: środowisko lokalne, ojczyzna, ludzkość.
3) Stosunku osoby do świata:
   a) natury – dzieła stworzonego przez Boga;
   b) kultury – całokształtu duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa;
   c) historii – dziejów człowieka, ludzkości i społeczeństw (historia zbawienia, naturalna, powszechna).
4) Komplementarności ludzkich działań – dla własnego zbawienia, dla dobra innych, dla dobra wspólnego.
5) Uwarunkowań zewnętrznych w wymiarze:
   a) wspólnot wychowujących – rodzina, rówieśnicy i nauczyciele, naród, Kościół;
   b) czasu – dzień, tydzień, rok, pory roku, okresy roku liturgicznego, wydarzenia i uroczystości historyczne;
   c) miejsca (instytucji) – dom rodzinny, przedszkole, państwo.

Bojanowski zarówno w praktyce, jak i w określaniu podstaw teoretycznych dążył do harmonijnego i pełnego ujęcia wszystkich tych wymiarów jako rzeczywistości właściwej jedynie ludzkiemu życiu, rozwojowi i działaniu. Jedynie człowiek ze względu na swą istotę i sposób bytowania jest zdolny i koniecznie potrzebuje dla pełnego rozwoju syntezy wszystkich obszarów swej osobowości i relacji do świata osób, wartości i rzeczy. Starał się więc poznać i zrozumieć prawdę o dziecku przez pryzmat wiary i nauki, zwracając uwagę na harmonię między duchem a ciałem, ich wzajemnej zależności, prowadzącej do rozwoju mimo sprzeczności. Treść ducha nadaje formę naturze człowieka, a wyraża się w życiu i kulturze. Bojanowski pojmował

[97] AGSD, B-h-2, k. 2r.
[98] Tamże, k. 2r.

życie jako „harmonijne różnorodnych żywiołów działanie, ducha i ciała. Ileż życia u ludu, gdy ożywia wszystko, co go otacza. Duchem ożywia wszelkie ciało zewnętrzne i każde poruszenie ducha przyobleka w ciało, w plastyczność. Personifikuje rzeczy wewnętrzne i uduchowia rzeczy zewnętrzne. U ludu nie ma formy bez ducha i nie ma ducha bez formy. Owóż to bezprzestanne działanie niewidomego świata na świat widomy”[99].

Harmonijne łączenie religii, kultury, natury i życia codziennego, wpisane w pory roku kalendarzowego i liturgicznego, uważał za skuteczny sposób scalania nie tylko wszystkiego, co składa się na środowisko wychowawcze, w którym dokonuje się integralny rozwój dziecka, ale także wizję życia ludzkiego, którą sobie przyswaja. Najgłębszym motywem troski o jego integralny rozwój miała być miłość do dziecka, w której ważne są najdrobniejsze szczegóły. Służebniczkom w *Regule* polecał: „Dzieci jako najdroższy skarb Jezusa Pana niechaj starannie i w miłości pielęgnują, aby stawając się maluczkimi przed Bogiem, przysługiwały się Jezusowi Panu, który nie tylko sam stał się dzieciątkiem, ale też w dzieciach chciał być uwielbionym. Przeto wszelkich okoliczności pilnie użyją czy to ze zwyczajów Kościoła św. i domów chrześcijańskich, czy to z pór roku, czy wreszcie z rozmaitych zdarzeń, aby im tę miłość Dzieciątka Jezus przypominać”[100]. Integracja tych wszystkich wymiarów w sposób naturalny znajdowała miejsce i urzeczywistnienie w kulturze ludowej. Szacunek dla natury, głębokie wyczucie i pielęgnowanie tego, co najważniejsze dla ludzkiego szczęścia w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym, w sposób najczystszy i godny naśladowania zachowało się w życiu i zwyczajach ludu. W nich Bojanowski odnajdywał wprowadzoną w praktykę wizję integralnego wychowania małego dziecka, odpowiadającą jego naturze.

Kultura ludowa wytworzyła bowiem właściwe swej prostocie, a odpowiadające także możliwościom dzieci sugestywne, przystępne i bogate w treść zwyczaje i obrzędy. To one, kultywowane w życiu codziennym, nie tylko nadawały mu bogatszą formę, mimo ubóstwa materialnego, ale także stanowiły praktyczną, wpisaną w działanie i obrazową formę przekazu najważniejszych wartości życiowych. Przystępność tej formy przekazu i urzeczywistniania religijnych wartości służyła kształtowaniu postaw i zachowań oraz obyczajów. Tak na przykład Bojanowski podaje: „W pierwszych latach właśnie, kiedy zmysłowe wrażenia dzielniejszym są środkiem nad wszelką przedwczesną naukę, lud daje dziecięciu ciągłe przypomnienia pierwszej młodości Zbawiciela. Jeżeli przeto znachodzimy częste upodobanie w naśladowaniu choć najdrobniejszych spraw wielkich ludzi, jakże pięknie pojął lud wpływ wychowawczy, gdy dziecięciu, od samego przyjścia na świat, każe naśladować Zbawiciela”[101]. Wiek później Kościół w swoim nauczaniu potwierdził, że „prawdziwe wychowanie stawia

[99] AGSD, B-i-1, k. 15v.
[100] *Reguła* § 44.
[101] AGSD, B-h-1, k.18v.

sobie za cel ukształtowanie osoby ludzkiej w odniesieniu do jej celu ostatecznego”[102], a „harmonijny rozwój osobowości ludzkiej stopniowo odsłania w człowieku Syna Bożego”[103].

Bojanowski ufał sprawdzonej w praktyce i na niej budowanej mądrości ludowej, doceniając wartość pielęgnowanych zwyczajów, które z powodu braku dostatecznej oświaty należało oczyścić z praktyk zabobonnych. Całe życie rodzinne i społeczne ludu stanowiło środowisko uwarunkowań służących realizacji procesu integralnego wychowania. Na to wskazywało także zbliżone ku naturze i religijne życie prostego ludu, które wyrażało się w „dziwnie subtelnym splataniu rodzinnego życia z najgłębszymi nawet tajemnicami wiary i całego stworzenia. Powinno być nie tylko niepomijane, ale owszem i szczególniej na pole wychowania troskliwie ku większej jeszcze pełni rozwijane”[104].

W realizacji tej harmonii w praktyce uznał za najpewniejszą drogę tradycji kościelnej, która jest również ważnym odniesieniem dla określenia podstaw pedagogiki. Po przeanalizowaniu historii Kościoła, Bojanowski zwrócił uwagę na drogi kształtowania duchowego piękna, wewnętrznej harmonii, równowagi między formą i treścią, rozumem i wiarą. Pokazywał, jak pozory życia chrześcijańskiego, kiedy to rozum i materializm stawały się bożyszczem, prowadziły do odchodzenia od Kościoła. Skutkiem tego zawsze w historii było poniżenie ludu, kobiety i dzieci. Pisał, że „Kościół, który zawsze miał prawdę w życiu, jest syntezą najwyższych wartości: przybytkiem Prawdy wiekuistej i przybytkiem wszelkiego Piękna, zatem jest Dobrem, bo praktycznym zastosowaniem do życia, jest Żywotem, jest Matką naszą. [...], która nas żywi i uczy w duchowym życiu”[105]. Tworzy on również właściwe środowisko i posiada odpowiednie środki dla duchowego rozwoju osoby i jej formacji. Potrzeba zatem pojmowania Kościoła jako wspólnoty z właściwą mu specyfiką, z którą człowiek pozostaje w relacji nie tylko w wymiarze społecznym, ale przede wszystkim duchowym. Chociaż przynależność ta jest zawierzona wolnemu wyborowi człowieka, to jest niezbędna dla jego pełnego, integralnego rozwoju i wychowania. Wymaga to od wychowawców właściwego poznania i zrozumienia tego wymiaru rzeczywistości pedagogicznej.

Przy tak rozległych horyzontach ważne były ostrzeżenia, które pozwalały zachować respekt wobec historii i doświadczeń poprzednich pokoleń. Wskazówką dla Bojanowskiego była przestroga Mickiewicza: „Życie patriarchalne naszego szczepu, jak pierwiastkowi ludzie za patriarchalnych czasów, ma pewne przeczucie prawdy, bezpośrednie widzenie rzeczy, mistyczny pogląd w tajemnice ducha. Niejedna myśl,

---

[102] Sobór Watykański II, Deklaracja *Gravissimum educationis* [dalej: *Gravissimum educationis*], n. 1, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, Wyd. AA s.c., Kraków 2009, s. 16.

[103] Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości,* Watykan 1983, n. 1.

[104] AGSD, B-h-1, k. 64v-65r.

[105] Por. AGSD, B-i-1, k. 138r-v.

co w oświeconej Europie nie rozwinęła się jeszcze do najdalszych następstw, w Słowiańszczyźnie wypełniona już stawi przed oczy skutek rzeczywiście otrzymany. Gdyby teorie zachodu tak chwytane przez Słowian, i praktyczne życie słowiańskie tak nie znane Zachodowi złączyła pilna uwaga, możeby przez to oszczędziło się dla ludzkości wiele daremnych, a przykrych doświadczeń reformatorskich"[106].

W budowaniu systemowych rozwiązań sprawy wychowania opartego na idei ochrony Bojanowski odnosił się do szerokich uniwersalnych podstaw filozoficzno-religijnych, rozległej perspektywy dziejowej, bogactwa natury i kultury. Ważne było odniesienie do praktyki pedagogicznej i jej teoretycznych podstaw, stanowiących aktualny dorobek ludzkości, ale i konieczność uwzględniania środowiska życia oraz respektowania indywidualności dziecka. Wszystko to było potrzebne, aby organizować odpowiednie warunki dla jego wczesnego rozwoju i wychowania. Stworzył system oparty na znajomości psychiki dziecka i przekonaniu o wielkiej wartości oraz szacunku wobec tajemnicy dziecka i dzieciństwa. Taki kontekst pozwalał wspierać i ukierunkowywać je w rozwoju do pełni człowieczeństwa. Chodziło tu o doskonałość, pełnię i harmonię, nie zaś o przeciętność, stąd ujęcie sprawy wychowania małego dziecka w wymiarze natury, religii i historii.

Natura jest źródłem poznania dziecka, jego indywidualnych skłonności, potrzeb i możliwości zgodnych z jego naturą, prawidłowości jego rozwoju w wymiarze fizycznym. W niej należy poszukiwać środków do skutecznego wspierania integralnego rozwoju dziecka i sprzyjających mu warunków zewnętrznych, tkwiących w prawach przyrody i właściwościach ludzkiej natury. Uwzględnienie tego wymiaru było wołaniem o szacunek dla lekceważonego wówczas prawa naturalnego i kierowanie się nim w podejściu do człowieka.

Religia z kolei wskazuje na wartości, których urzeczywistnianie pozwala człowiekowi zdrowemu i prawidłowo rozwijającemu się fizycznie, emocjonalnie i umysłowo wznosić się ponad naturę w sferze duchowej. Umożliwia wyznaczenie celów nie tylko dla kolejnych etapów wychowania, ale całego życia, takich, które przekraczają doczesny porządek. Jest również źródłem środków potrzebnych do duchowego i moralnego rozwoju człowieka. Termin: „religia" wskazuje, że pedagogia Bojanowskiego jest w swej istocie transcendentna, gdyż jej ostateczny cel wychowawczy prowadzi do ukształtowania człowieka wierzącego. W jego rozumieniu człowiek uformowany i dojrzały to wierzący obywatel, który swoje życie formuje na wzór Chrystusa i odważnie wyznaje swoje przekonania religijne w codzienności życia. Aspekt religijnej transcendencji jako podstawa jego systemu wychowania sprawia, że może być realizowany w każdej kulturze, a nawet może „okazać się owocny także w religiach niechrześcijańskich"[107].

---

[106] AGSD, B-f-1, k. 6r.

[107] Por. Jan Paweł II, List apostolski *Iuvenum patris*, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, s. 120.

Historia natomiast jest źródłem wzorców, motywacji i środków dla rozwoju społecznego, obyczajowego i kulturowego. Jest płaszczyzną dla budowania więzi i odpowiedzialności za wspólnotę, w której człowiek żyje, rozwija się i działa w czasie obejmującym przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Taki kontekst wyzwala z czysto materialnych i egoistycznych uwikłań subiektywnego rozumowania, pozwala na formułowanie uniwersalnych celów i zasad pełnego, integralnego rozwoju i wychowania dziecka.

Oddziaływanie wychowawcze w tym kontekście wyrażało się we wszystkich wymiarach wychowania prowadzonego w ochronkach przez służebniczki. Odnosiło się nie tylko do dzieci, ale w ogóle do ludu, uwzględniając poszczególne aspekty wychowania:

1) Wychowanie religijne – Bojanowski bardzo podkreślał właściwe miejsce i wartość wymiaru religijnego w kontekście integralnego wychowania. Religijność należała do istoty polskiej tradycji kulturowej. Ze względu na potrzebę zachowania jej ciągłości z całym zaangażowaniem podejmowano religijne wychowanie młodego pokolenia. Ten wymiar stanowił w ogromnym stopniu o tożsamości narodu. Jeżeli więc naród miał się odrodzić, to ci, którzy pragnęli mu w tym pomóc, wiedzieli, że aby ochronki przyjęły się na wsi polskiej, muszą być oparte na religii[108]. Poza tym zwyczaje ludowe związane z czynnościami rolniczymi i obrzędami, pieśni, opowiadania przesiąknięte były pierwiastkami religijnymi[109]. One stanowiły podstawę w wychowaniu dzieci i wpływały na całe środowisko. Chodziło przede wszystkim o zachowanie tych wartości w narodzie. Dzięki studiowaniu rodzimej literatury, badaniu ludowych zwyczajów i kontaktom z ludem znał jego kulturę i żywą w niej religijność. Wiedział, że „pobożność też jest rdzeniem jego istoty. Ona na wskroś prześwieca życie jego całe. Duch religijny [...] bezprzestannie się wciela we wszystkie domowe obrządki, zwyczaje i wyobrażenia. Kto na lud nasz nie zapatruje się ze stanowiska religijnego ducha, ten nie obejrzy wszystkich promieni jego życia, które do tego jednego punktu wszystkie się zbiegają”[110]. Dostrzegał negatywny wpływ „cywilizacji rozumowej”, która niszczyła prostotę i ducha religijnego ludu przejawiającego się w jego poezji, powodując ubóstwo, pogłębiając różnice związane ze statusem społecznym i zaniedbania w dziedzinie oświaty.

2) Wychowanie moralne – za dobrymi zwyczajami idą obyczaje. Bojanowski podkreślał konieczność wychowania moralnego, by zapobiegać szerzącej się na wsi demoralizacji i wynikającej z niej nędzy. Szczególną rolę do spełnienia miała tu kobieta – matka. Odniesienie do macierzyństwa w koncepcji wczesnego wychowania Bojanowskiego miało szczególne znaczenie. Kobieta, której wzorem jest Maryja, z tej racji jest godna poszanowania i stąd wynikało jej górowanie moralne, była też wyrazem młodości. Jeżeli zatem odrodzenie miało dokonać się przez powrót do podstaw,

[108] Por. „Czas” 22.02.1859, nr 72.

[109] *Dziennik*, 13.06.1859; 6.02.1855.

[110] Por. AGSD, B-h-1, k. 23r-26v.

to zachowane w niej wyrazy młodości powinny zostać dobrze rozpoznane, zrozumiane i wykorzystane poprzez ich doskonalenie we wczesnym wychowaniu powierzonym kobiecie[111]. Nie może to jednak pozostać sprawą prywatną, dorywczo realizowaną, lecz musi być pielęgnowane w społecznej świadomości poprzez wspólny czyn – oświatę, ochrony i pracę u podstaw. Ważną rolę do spełnienia miały tu kobiety – siostry, wychowawczynie, dla których podstawą realizacji macierzyństwa w wymiarze duchowym była praca z dziećmi. Na dorosłych oddziaływały w czasie pracy, spotkań z kobietami i dziewczętami, także w bogatej obrzędowości, pielęgnowanej w ochronce na wzór rodziny. Było to owe „dziecinne wprawdzie, ale już żywotne kojarzenie światowych jawów i zaświatowych tajemnic, które jak na najdrobniejsze stosunki życia naszego rolniczego ludu rozprowadzone widzimy, tak też za podstawę pierwotnego rozwijania dzieci w ochronkach przyjęliśmy, zwłaszcza że cała ta obrzędowość domowa zgadza się zupełnie z porządkiem roku kościelnego"[112].

3) Wychowanie patriotyczne – pociągało je za sobą wychowanie religijne i moralne, co było dalszą konsekwencją legalnych form dążeń niepodległościowych. Niszczenie polskiej kultury przez zaborcę, intensywna germanizacja miały doprowadzić do osłabienia i zniszczenia ducha narodu. Ochronki były więc miejscem ochrony wartości narodowych – czystości polskiego języka, pamięci narodowych tradycji i wydarzeń[113], praktykowania zwyczajów i obyczajów rodzimych[114]. Tak dokonywało się przekazywanie tych wartości kolejnemu pokoleniu, a odrodzenie narodu starano się rozpocząć od wychowania ludu, zwłaszcza od wychowania dzieci wiejskich.

4) Wychowanie fizyczne – niezbędne dla właściwego rozwoju dziecka. Nowe w tym czasie kierunki pedagogiczne również wskazywały na wychowanie fizyczne. Bojanowski w organizowaniu ochronek i działalności ochronkowej brał pod uwagę propozycje Froebla, Pestalozziego i odwoływał się do ich wskazówek. Do wymagań współczesnej pedagogiki starał się dostosować program dla ochronek, uwzględniając ich wiejski charakter, potrzeby narodu i założone cele.

5) Wychowanie umysłowe – było podstawą do realizacji założenia, że dzieci miały być wprowadzane we wszystkie sprawy całego życia. Wszystkie działania opiekuńczo-wychowawcze były określane przez Bojanowskiego jako nauka. Wobec prymitywnych warunków życia i zachowania dzieci wdrażane były do porządku, dbałości o swój wygląd i czystość, systematyczności w pracy i do kontroli własnego zachowania. Poprawiano wymowę dzieci, uczono je pisania, czytania, liczenia, katechizmu. Było to między innymi przygotowanie do nauki w szkole. Nigdy jednak ochronka

[111] AGSD, B-i-1, k. 15r.
[112] AGSD, B-h-5, k. 1r.
[113] *Dziennik,* 19.08.1853.
[114] *Dziennik*, 6.11.1853; 24.08.1861.

nie mogła być szkołą[115]. „Wszelka nauka miała być opowiadana, a nie czytana"[116], by uniknąć sztywnych form szkolnych[117].

6) Wychowanie społeczne – było ważnym wymiarem integralnego wychowania od wczesnych lat życia, najpierw w rodzinie dla nawiązania właściwych relacji z najbliższymi. W ochronkach dzieci były wprowadzane w tajniki życia wiejskiego, by potrafiły ukochać jego dobre strony i zaakceptować słabe. Były przygotowywane do radzenia sobie z trudnościami, jakie niesie życie. Starano się o ich pełną socjalizację w środowisku, w którym w przyszłości miały pełnić swoje role i za które miały przyjąć odpowiedzialność. Uczono je wrażliwości na problemy biednych i potrzebujących pomocy, by czuły się solidarne z tymi, którzy żyli w podobnej sytuacji jak one same. Wychowanie przez pracę i do pracy skutecznie przyczyniało się do pełnego rozwoju osoby, wyrabiania pożądanych cech charakteru i postaw społecznych. Prowadziło do rozwoju nawyku pracowitości oraz szacunku wobec pracy swojej i innych. W formie zabawowej, przez prace użyteczne w ogrodzie, w sali, opiekę starszych nad młodszymi naśladowały prace wykonywane przez dorosłych. Wychowanie społeczne w ochronce stanowiło niezbędny element realizacji zamierzonego celu.

7) Wychowanie opiekuńcze – wychowanie miało dokonywać się na gruncie opieki i przez opiekę, szczególnie w ramach działalności instytucjonalnej[118]. Dzieci wiejskie wymagały opieki od wczesnej wiosny do późnej jesieni, najczęściej całodziennej. W odniesieniu do dzieci opieka zmierzała do zapewnienia prawidłowych warunków rozwoju i wychowania. Należało zaspokoić przynajmniej najbardziej podstawowe potrzeby dzieci, by skutecznie wychowywać, dlatego starano się w ochronce w miarę możliwości uzupełniać braki w jedzeniu i odzieży[119]. Szczególnie trudny dla wiejskich rodzin był czas wiosny i przednówku, kiedy ubodzy rodzice udawali się do pracy w ogrodach i na polach, a dzieci pozostawały głodne i bez opieki[120]. Początkowo lud potrzebował zachęty ze strony ochroniarek do przysyłania dzieci do ochronki. Z czasem zaufanie do sióstr wzrastało i stawały się one nieodzowne w danym środowisku.

3.1.3. Społeczno-kulturowy wymiar wychowania dziecka

Wychowanie w ujęciu Bojanowskiego miało nie tylko wymiar indywidualny, ale również społeczny. Uważał je za skuteczną drogę rozwoju osoby i wspólnoty, narodu. Po wychowaniu w duchu bogatej tradycji narodu spodziewał się, jak jemu współcze-

---

[115] Por. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 25.

[116] *Reguła*, § 28.

[117] AGSD, B-h-1, k. 20r.

[118] Z. Dąbrowski, *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania opiekuńczego*, UMK, Toruń 1980, s. 252 i nn.

[119] *Korespondencja*, t. I, s. 251-252, *E. Bojanowski do Aleksandra Graeve w Borku,* 10.1860 r.; *Dziennik,* 22.12.1853; 2.01.1854; 21.03.1854; 28.06.1854.

[120] AGSD, B-h-1, k. 64r; *Dziennik,* 21.03.1854; 28.06.1854.

śni, społecznej odnowy i przemiany. To dążenie było kontynuacją wcześniej realizowanych idei stopniowego podnoszenia i uszlachetniania stanów niższych, którą rozwijał m.in. Kościuszko[121]. Dla niego wychowanie ludu było ważniejsze dla kraju od spraw wojennych[122]. Szukał on wzorów w Szwajcarii, w zakładach Pestalozziego i Fallenberga, by założyć podobne w Polsce. Uważał, że tylko przez wychowanie można uskuteczniać uszlachetnianie ludu.

W procesie wychowania od najwcześniejszych lat należało rozwinąć rozumienie takich pojęć, jak wolność i równość, gdyż w wydarzeniach codziennych lud tego nie doświadczał. Jednocześnie dzieci w ten sposób poznawały istotę cech, które powinny je charakteryzować w ich osobistym życiu. Chodziło o osobowe sprawności duchowe związane z moralnością, czyli cnoty. Z nich wyrastały i na nich dopiero mogły się rozwijać cnoty społeczne. Nie chodziło zatem jedynie o przekazywanie wiedzy, bo ją i tak później dziecko mogło sobie przyswoić. Należało rozwijać wyraziste skojarzenia, zadbać o rozwój estetyczny, moralny, poznanie obyczajów i ich symboliczne, analogiczne rozumienie oraz przyswajanie poprzez uczestnictwo i działanie.

Bojanowski wszystko rozważał zgodnie z przyjętym horyzontem analiz w wymiarze natury, religii i historii, które uznawał za „powszechne żywioły wychowania ludów"[123]. Miały one ważne znaczenie w społecznym, patriotycznym wychowaniu nowych pokoleń. Obrazy i pojęcia czerpane z natury dotyczyły przyrody – krajobrazu, pól i ogrodów oraz ich użyteczności i estetyki. Pojęcia cnót, postaw, zachowań miały odniesienia religijne i łączył je z odniesieniem do natury. W jej obrazach wyjaśniał znaczenie i istotę pojęć związanych z głębszą rzeczywistością duchową. Pisał: „Równiny nasze odpowiadają równości w obliczu religii. Równy znaczy tyle co prosty, zatem i równość tyle co prostota; prostota zaś znaczy tyle co szczerość (szczere pole), otwartość (otwarte pole), a znowu szczerość i otwartość znaczy tyle co prawdziwość, a prawdziwość tyle co czystość (szczere, czyste, prawdziwe złoto – także czyste pole), niewinność (dziewiczość, dziecięcość), skromność (skromić, poskramiać) tyle co powściągliwość, i skromność znowu tyle co pokorność. Przydać jeszcze trzeba, że w narzeczu Slav. prosty znaczy wolny (otwarte, wolne pole). Stąd wypada, że religia będąc czystą Prawdą, musi się objawiać otwarcie na zewnątrz, w życiu, w uczynkach, w prostocie, w równości[124]". Natomiast historia jako „trzeci żywioł wychowania ludów" powinna być otaczana szacunkiem, kształtować pamięć wydarzeń i symboli określających tożsamość[125].

---

[121] Podjął tę myśl ewolucji społecznej także Mochnacki w artykule o rewolucji społecznej w Polsce, a później Cieszkowski w *Ojcze nasz*.

[122] Por. AGSD, B-i-1, k. 113r.

[123] AGSD, B-i-1, k. 78r.

[124] AGSD, B-i-1, k. 78r-v.

[125] Por. AGSD, B-i-1, k. 79r.

Dla Bojanowskiego, podobnie jak dla współczesnych mu myślicieli i społeczników[126], wychowanie narodowe było podstawą, aby odrodzić życie narodu i zachować jego tradycje według wartości i żywiołów tkwiących w jego naturze, religii i historii. To one wyznaczają kierunek, charakter i zasady wychowania nie tylko pojedynczego człowieka, ale całych pokoleń. Widząc zagrożoną cywilizację chrześcijańską, upadek ducha narodowego i potrzebę rozwiązania kwestii społecznej, Cieszkowski uważał, że „szlachta ma obowiązek moralny obracać majątek, którego nie zdobyła własną pracą, na korzyść tych, co pracują, a w zjednoczeniu i organizacji dobroczynności publicznej i prywatnej leży prawda i skuteczność filantropicznych pomysłów i usiłowań"[127]. Tym dążeniom odpowiadała idea braterstwa społecznego, opartego na wzajemnym poszanowaniu i wspólnym „trudzie miłości, aby odrodzić naród od korzenia, samą krynicę życia jego oczyścić, od kolebki zaczynając hodowanie obywatela"[128], w czym istotną rolę miała odegrać ochrona wiejska[129]. Bojanowski podzielał myśl Cieszkowskiego i postulował model wychowania w dopełniającym się nawzajem braterstwie i jedności. Zakładało to „zwrot na wszystkie dzieci jako przejście i połączenie wychowania biednych i bogatych dzieci: kształcenie nianiek. Ideał przyszłego wspólnego wychowania, zwrot na ideał starożytny Platona"[130]. Całościowe ujmowanie człowieka i jego obecności w społeczeństwie było podstawą do łącznego ujmowania celu wychowania pojedynczej osoby i wspólnoty, w jakiej żyje. Na tym osadzała się idea odrodzenia społecznego przez wychowanie dzieci i ludu. Bojanowski zainspirowany przez Cieszkowskiego wprowadzał w praktykę wspólne im idee wychowawcze. Zgodni byli co do zadań wychowawczych i sposobów ich realizacji w ochronkach[131].

Bojanowski wiedział, że nie wystarczy działać doraźnie, by zaradzić problemom i realizować tak ważne cele, lecz należy szukać rozwiązań systemowych i trwałych. Powinny być one na tyle elastyczne, by służyły dobru społecznemu, w którym odzwierciedla się różnorodność możliwości i potrzeb poszczególnych osób. Nie wystarczyło też jedynie wsparcie w sytuacji trudnej, ale koniecznie powinno ono prowadzić do odrodzenia poprzez powrót do istoty, do korzeni, do wstępu. Poznanie tych prawd było możliwe dzięki powracaniu do początków dziejów, do natury, źródeł życia i źródeł kultury, a ich realizacja – dzięki rozpoczynaniu od wczesnego wychowania. W takim kontekście na tle analizy procesów dziejowych Bojanowski podjął ideę wychowania ludów dokonywanego w dziejach przez Boga, objawiającego się w celu uszlachetnienia rodzaju ludzkiego. Takie wychowanie kształtuje miłość do Boga, bliźniego i ojczyzny. Akcentował rolę ziemi i zamieszkującego ją ludu zjednoczonego więzami kulturowymi, zakładając jedność i harmonię wychowania religijnego i oby-

[126] Np.: B. Trentowski, K. Libelt, E. Estkowski.
[127] Por. L. Posadzy, *Wstęp,* w: A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, Poznań 1922, s. V.
[128] Tamże, s. VIII.
[129] Zob. tamże, s. IX.
[130] Por. AGSD, B-f-1, k. 11v.
[131] Zob. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 12.

watelskiego. Chodziło tu o narodowość, obyczaje narodowe, język ojczysty i literaturę rodzimą. Rolę ziemi jako matki natury i Kościoła jako matki piastującej ducha wyrażał krótko: „Jak Matka Natura, roda, rodzicielka, jest widomym, uzewnętrznionym i pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy naocznie, która była pierwszą nauczycielką rodu ludzkiego, tak Matka, Kościół, jest uzewnętrznionym, pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy w duchowym życiu"[132]. W założeniu Bojanowskiego czynniki te były podstawą tożsamości narodowej aż po poczucie posłannictwa narodowego, rozwijanego przez krzewienie patriotyzmu i odniesienie do specyfiki środowiskowej[133].

To, co duchowe, jest proste, chociaż niełatwe, ale to właśnie prostota jest właściwą płaszczyzną odniesień osoby w przekraczaniu ograniczeń natury, by ją uszlachetniać. Zmierza w ten sposób do wewnętrznego scalenia oraz prawdy w budowanych przez nią relacjach z Bogiem, sobą samą i innymi. Prostota, która jest cechą pojedynczych osób, może stawać się cechą ludzkich relacji i stylu życia. Wiąże się ona z cnotami, ważnymi dla pożądanych relacji społecznych, które Bojanowski, używając analogii, określał: „szczerością dziecięcą otwartą i przejrzystą, sercem na dłoni, tym czym jest, a nie tym, czym nie jest, pięknem – zgodność treści z formą, zgodność ducha z jego zewnętrznym objawem i to piękno żywotne ma się rozlać na wszystkie stosunki życia"[134].

3.1.4. Idea ochrony a wychowanie

Dążąc do określenia istoty ochron, Bojanowski analizował pojęcie „ochrona" i jego rozumienie jako czynności, miejsca, instytucji i wizji rzeczywistości. Rozumienie pojęcia „ochrona" przedstawiał jako „ochranianie, szanowanie, oszczędzanie", dotyczyło ono pojęć „całość", „nienaruszoność", które daje „schronienie", „zachowanie". Ochrona to także „to, co ochrania". Natomiast „ochraniać" znaczyło: „nienaruszać, nienaruszenie zachować, od szkody uwarować, oszczędzać, szanując zachować"[135]. Charakterystyczny dla właściwego rozumienia ochrony jest przytoczony przez Lindego przykład: „Bojaźliwe ochranianie stoi za złe zachowanie". Innym przykładem jest: „Ochraniać swojego dobra, jest to nie dać mu iść na stronę, ale w całości obracać go na pożytek"[136].

„Ochrona" wartości i szanowanie tradycji rodzinnych, religijnych i narodowych dokonywały się najbardziej skutecznie poprzez wychowanie, które Bojanowski również rozważał w jego istocie jako: „1. Chowanie = zachowanie, sprawowanie się. 2. Chować wiarę, przykazania zachowywać = dotrzymywać, wypełniać. 3. Wychowa-

[132] AGSD, B-i-1, k. 138v.
[133] Zob. AGSD, B-h-1, k. 10r.
[134] Por. AGSD, B-f-1, k. 12v-13r.
[135] Zob. AGSD, B-k-4, k. 29r.
[136] Por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. III, s. 435-436.

nie więc jest zachowywaniem obyczajów rodzinnych – ma charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje”[137]. W tym kontekście ochrona polegała na chronieniu, zachowywaniu i szanowaniu świętych obyczajów rodzinnych, wpisanych w życie na wzór domowego ogniska, w którym zachowuje i kultywuje się pamiątki i praktyki religijne „wspólnej matki naszej duchownej Kościoła”. Polega również na zachowywaniu szacunku i zwyczajów „pospólnej matki, ziemi naszej”, której patronuje Matka nasza Maryja. „Ta związka religijności z duchem tradycji rodzinnej – to najgłębsza iścizna i dziedziczna cząstka nasza. Ochronę obieramy za ognisko moralnego oświecenia i zagrzewania ludu”[138].

Filozoficzna analiza pojęć pozwala na podstawie powyższych określeń wyróżnić dwa wymiary ochrony, które były realizowane w ochronkach. Pierwszy wymiar to negatywny, czyli ochrona przed różnego rodzaju zagrożeniami i ujemnymi skutkami postępu cywilizacji. Drugi natomiast ma charakter pozytywny, czyli zachowywanie, pielęgnowanie wartości. Jego znaczenie obejmuje jeszcze więcej – scalenie, zintegrowanie różnych sfer osoby w jedną nienaruszalną całość. Zwraca się uwagę na to, że ideał integralnego wychowania leży w istocie „ochrony”. Oddaje to także często używane przez Bojanowskiego pojęcie „nieskalaność dziecka”. Ona to „czystszy pierwiastek życia tchnąć ma w pokolenia i pierwsze zawiązać ogniwo w żywotnem zadaniu wychowania ludów”[139]. Określenie „nieskalaność” użyte w takim kontekście oznacza zarówno „powściągliwość, umiarkowanie, czystość, niewinność”, a przede wszystkim „całkowitą, integralną mądrość”, „rozwagę”, „roztropność”. „Nieskalaność” zatem wyraża u Bojanowskiego „związek elementu naturalnego (pierwotnej nieskazitelności), religijnego (braku winy, cnotę czystości, roztropności) oraz historyczno-cywilizacyjnego (mądrość jako owoc rozwoju jednostki i całego narodu)”[140].

Ochrona ze wszech miar służyła pełnemu rozwojowi dziecka także w jego duchowym wymiarze i jego integralnemu wychowaniu. Jako czynność zapewniała skuteczność działań wychowawczych i ogólnorozwojowy ich charakter w odniesieniu do indywidualnych potrzeb i możliwości małego dziecka. Jako wizja rzeczywistości wspomagała wprowadzanie dziecka w świat harmonii we wszystkich wymiarach życia i działania osoby razem ze wspólnotą rodzinną i społeczną oraz dla niej. Jako instytucja gwarantowała odpowiednie warunki. Jako miejsce nazwana domkiem macierzyńskim, w którym kobieta, będąc „żywą ochroną”, wychowuje i daje poczucie bezpieczeństwa. Jako pojęcie pozostaje w ścisłym związku z rozumieniem pojęcia wychowania.

---

[137] AGSD, B-h-1, k. 3r; por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. I, cz. 1, Warszawa 1807, s. 257-258.

[138] Por. AGSD, B-k-4, k. 30v.

[139] AGSD, B-f-1, k. 1v.

[140] T. Obolevitch, *Związek natury, religii i historii w koncepcji filozoficzno-pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: *Drogowskazy wychowania*, red. S. Wilk, A. Kiciński, A. Łuczyński, L. Opiela, A. Smagacz, Wyd. KUL, Lublin 2012, s. 328.

W słowniku Lindego zawarte eksplikacje pojęcia wychowania ukazują pewien zakres rozumienia tego zjawiska i procesu, w jakim poruszał się także Bojanowski. Ważne konsekwencje w praktyce wychowawczej ma rozumienie, że „wychować młodego człowieka" znaczy „dawać mu wychowanie, ćwiczenie i naukę, kształtować go na człowieka". Zakłada to oddziaływanie, przekazywanie, wpływ wychowawcy na wychowanka, kształtowanie człowieka, czyli formację. Pojęcia: „wychowywanie", „wychowanie" rozumiane były zamiennie z: „edukowanie", „edukacja". W innym miejscu ukazane jest znaczenie wychowania w kontekście rozwoju właściwego człowiekowi: „Wychowanie, lubo by się rozumieć powinno, odbycie wieku niedołężnej natury, które wspólne jest ze wszystkimi żyjącymi jestestwy, atoli zwierzęta, mając prawo przyrodzone przypisane ręką Stwórcy, nie potrzebują tylko czasu do swojego wychowania, od wychowania zaś człowieka nieoddzielne jest ćwiczenie nauk, sztuk, wiadomości, obyczajów". Tu również znajduje odzwierciedlenie inne rozumienie wychowania, w którym wychować znaczy: „wykarmić, wyżywić, dać dostateczne wyżywienie". Linde przywoływał także stwierdzenia, np. „Czartoryski: Z wychowaniem wszystek żywot ludzki idzie". Natomiast z *Kazań* Skargi: „Wychowanie młodzieży rozrządzać należy, aby się stali i oświeconymi i cnotliwymi"[141]. Wyraźnie zatem w tych znaczeniach wychowanie wiązało się z kształtowaniem charakteru, umysłu i obyczajów. Istota jego dotyczyła wychowania moralnego i stawania się coraz pełniej człowiekiem przez całe życie. Nieodłączna przede wszystkim we wczesnym wychowaniu jest troska o rozwój i wzrost ciała oraz wyćwiczenie go, czyli nie tylko zapewnienie bytu bezradnemu dziecku, ale także rozwój jego sprawności i zdrowia. Obyczaje, cnoty czy zwrócenie się ku Stwórcy i Jego prawu zakłada w wychowaniu także pierwiastek religijny, w którym inne nabierają wymiaru związanego z cielesno-duchową naturą człowieka.

Zachowywanie zwyczajów, jako przyjętych w zbiorowości sposobów zachowania, których istnienie jest oparte na tradycji, powinno mieć charakter świadomego naśladownictwa. W ten sposób można skutecznie w wychowaniu wspomagać rozwój obyczajów ściśle związanych z systemem wartości uznawanych przez dane środowisko, dlatego był ważnym czynnikiem integrującym je[142].

W toczącej się wówczas dyskusji nad przyczynami trudnej sytuacji społecznej, demoralizacji, ubóstwa i zacofania oraz poszukiwaniem dróg wyjścia i odnowy społecznej, Bojanowski identyfikował się w swoich poglądach z Cieszkowskim. Obydwaj, zgadzając się z innymi, że przyczyna takiego stanu leży w braku szerzenia oświaty, dopatrywali się jej ostatecznie w braku wychowania. Uważali bowiem, że dla ludu nie tyle „potrzebne są wiadomości i wyłączne rozwinięcie umysłu, ile jest potrzebne od samego niemowlęctwa – przywyknięcie do porządnego i normalnego życia, moralne i praktyczne rozwinięcie ducha, w religii [...]. Zapobieżenie więc na-

[141] Por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. VI, s. 364-365; wyd. II, Lwów 1860, s. 461.

[142] Zob. J. Bajda, *Chrześcijańska rodzina przekazicielem wiary i dobrych obyczajów,* http://www.piotrskarga.pl/ps,450,5,0,1,I,informacje.html [4.02.2011].

łogom, przytłumienie zdrożnych popędów przez usunięcie powodujących okoliczności, rozwinięcie zdrowych i poczciwych obyczajów. Tego tylko ochrony dokonać są w stanie. Bo jak wyłączne oświecenie jest dziełem i zadaniem szkół, tak normalne wychowanie jest dziełem i zadaniem ochron"[143].

Idea ochrony i jej organizacja jako instytucji była zatem dla wychowania systemem zapewniającym jego integralny wymiar. Według Bojanowskiego „ochrona bierze nazwę od chronienia, zachowywania i szanowania świętych obyczajów rodzinnych – jest jakoby pospólnym domkiem macierzyńskim [...]. Ta związka religijności z duchem tradycji rodzinnej to dziedziczna cząstka nasza – to najgłębsza iścizna nasza"[144]. Była zatem nie tylko miejscem, ale także swoistym stylem wychowania z jego specyficzną dynamiką, wynikającą ze złożonej rzeczywistości człowieka, wyznaczoną przez naturę, religię i historię, pojmowanymi i ujmowanymi łącznie w odniesieniu do osoby i społeczności ludzkiej.

Spełniała tę rolę jako instytucja z doskonałą organizacją wewnętrzną zarówno jeśli chodzi o realizację procesu wychowania dzieci, jak i działania wspierające rodziny i środowisko, szczególnie matki i dziewczęta wiejskie. Ważną funkcję oświatową, formacyjną i praktyczną pełniły wieczornice organizowane w ochronkach. Dzięki tym spotkaniom kobiety zyskiwały wsparcie ze strony ochroniarek, miały przykład ich życia, duchową pomoc, czy też nabywały pożytecznych doświadczeń w prowadzeniu gospodarstwa domowego, zachowaniu zasad higieny i porządku. Tym sposobem ochroniarki wpływały na tworzenie właściwego środowiska dla kontynuacji wychowania prowadzonego w ochronce i włączały rodziny we współpracę. Poza tym zewnętrzna organizacja ochron stanowiła jasny komunikat dla rodziców, którzy posyłali tam swoje dzieci. Zaangażowanie ochroniarek w pracę z ludźmi w polu czy ich posługa przy chorych w domach i wspieranie ubogich było realizacją idei ochrony wobec najsłabszych i świadectwem szacunku dla pracy. Znajomość środowiska, jego problemów, potrzeb i zwyczajów pomagała także ochroniarkom, by wprowadzać dzieci praktycznie w realizację uczynków miłosierdzia, angażować ich w kultywowanie obrzędów czy budowanie obrzędowości ochronki, odpowiadającej miejscowym zwyczajom. Systemowe ujęcie nie było tu tworzeniem sztywnej, pozytywistycznie pojętej struktury, lecz hermeneutycznie analizowanej wspólnoty osób, celów i podejmowanych działań. Cechowało ją pełne zrozumienie i otwartość na specyfikę regionalną, środowiskową i indywidualne potrzeby, ujawniane w relacjach osobowych, opartych na szacunku i odpowiedzialności. Ochronić nie znaczyło bowiem odizolować, lecz umacniać, dlatego relacja istoty pojęcia ochrony i wychowania wyraża się najpełniej w określeniu – ochronić, wychowując.

Postawa odpowiedzialnej miłości i szacunku dla dziecka i jego życia była drogą ochrony, prowadząc do troski o całe jego życie, co dokonywało się poprzez ukazanie mu pełnej prawdy o nim samym. Bojanowski zadanie to wpisywał w cały rytm pracy

[143] A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 10-11.

[144] AGSD, B-k-4, k. 30v.

ochronki: „Dzieci – w ochronce mają być już zaprawiane z małości do spraw całego życia ludzkiego. Jako człowiek z młodu się bawi, potem się uczy, a potem pracuje, do końca dni swoich i na koniec rachuje się ze wszystkich spraw żywota swego: tak i dzieci już w ochronie w każdym dniu tygodnia i całym roku tym samym porządkiem wszystkie te sprawy odbywać mają”[145].

3.2. Dziecko – obszary jego życia i rozwoju

Widząc szansę na rozwinięcie ochron jako owocu starań i doświadczeń poprzednich pokoleń oraz jako instytucji, o której wartości stanowi szczególna misja, a nie jedynie względy praktyczne, Bojanowski określił zasadnicze elementy swego systemu i koncepcji wczesnego wychowania. Najważniejszy jest człowiek – dziecko, które opisywał „fizycznie, umysłowo i obyczajowo”[146]. To osoba posiadająca swą wielką godność, którą należy otoczyć szacunkiem i ze względu na którą należy podejmować działania. Ma ono prawo do otrzymania należnego wychowania w procesie, którego staje się w pełni człowiekiem, czyli „obrazem i podobieństwem Boga na ziemi”[147]. Ten najwyższy cel wychowania osiąga się dzięki poznaniu i rozumieniu potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka oraz respektowaniu najdrobniejszych szczegółów w realizacji wartości chrześcijańskich. Bojanowski dostrzegał w społeczeństwie różnice w sposobie wychowania dzieci z wyższych i niższych stanów społecznych. Nie czynił jednak żadnych różnic między dziećmi w ogóle, gdyż przed Bogiem wszyscy są równi, a najbliżej Niego są pokorni, prości i ubodzy[148]. Różnice wynikały z podejścia i stylu życia dorosłych oraz preferowanych tendencji społeczno-kulturowych.

Pisząc o dziecku, Bojanowski wyrażał swój szacunek i podziw dla jego prostoty, szczerości, otwartości i prostolinijności, świadczących o tym, że „u nich nie ma więcej formy niż treści, ale zupełna równowaga obojga, nie ma pozoru. Co w sercu, to w uściech. Charakter ten odpowiada najściślej głównemu warunkowi piękności estetycznej. Zatem Prostota równa jest Piękności”[149]. Istotę piękna upatrywał w objawieniu sfery duchowej. Stąd tak ważne były warunki, w jakich dziecko powinno się rozwijać. Towarzyszyło temu wysokie wyobrażenie o roli rodziny, którą ochronka miała wspierać, lecz nie zastępować. Bojanowski uważał, że poznanie tajemnicy dziecka powinno się dokonywać w środowisku i żywiołach najbliższych jego naturze, czyli w jego swobodnej zabawie oraz w pojęciach i zwyczajach ludu[150].

---

[145] *Reguły w szczególności* § 15.
[146] AGSD, B-h-2, k. 2r.
[147] Por. AGSD, B-h-1, k. 18v.
[148] Zob. AGSD, B-f-1, k. 12v.
[149] AGSD, B-i-1, k. 28r.
[150] Por. AGSD, B-h-5, k. 34r-36v.

Refleksje Bojanowskiego dotyczące dziecka i dzieciństwa można rozumieć i interpretować, odnosząc się do idei koła hermeneutycznego. Ten sposób pozwala wychodzić od części, jaką jest rozpoznana sytuacja społeczna, poprzez autentyczne uczestnictwo w kulturze i konkretnych problemach ludu, do całości problemów cywilizacyjnych ludzkości, z których z kolei te problemy wynikały. Takie nacechowane szacunkiem podejście do dziecka wyrażało się w życiu i tradycjach, zwyczajach, obrzędowości środowiska wiejskiego. Prowadziło Bojanowskiego do próby interpretacji duchowego wymiaru życia dziecka i ludu zgodnie z ideą zawartą w analogii religii, natury i historii oraz wynikającego z niej rozumienia istoty życia. Zwracał się tu do postawy wewnętrznej, którą określał mianem dziecięctwa. Dla dziecka jest ono naturalnym, a dla dorosłego osiągniętym stanem ducha.

Dorosły, pozostając w tak bliskiej relacji z dzieckiem, jaka nawiązuje się w wychowaniu, a jednocześnie sam będąc na drodze samowychowania, może od niego uczyć się dziecięctwa. W wychowaniu chrześcijańskim osiągnięcie dojrzałości duchowej polega na jak najpełniejszym rozwijaniu dziecięctwa duchowego. Z dwóch racji zatem potrzeba znajomości dziecka w tym wymiarze – dla jego dobra i poszanowania oraz dla dobra rozwoju osoby wychowującej. Znajduje się tu wskazanie na cnoty, jakie są istotne dla postawy dziecka i dziecięctwa oraz sposobów zachowania zgodnego z tą godnością, gdyż otrzymuje ją człowiek także jako łaskę w sakramencie chrztu świętego, którą ma rozwijać w formacji. Ważne cechy dziecka, które przez wychowanie powinny rozwinąć się w postaci stałych duchowych sprawności, czyli cnót, to: prostota, niewinność, szczerość, otwartość, skromność, powściągliwość, pokorność, „wyjawianie się zupełnie na zewnątrz tym, czym są wewnątrz, u nich nie ma więcej formy niż treści, ale zupełna równowaga obojga, nie ma pozoru. Prostota równa jest Piękności”[151]. W zachowaniu prostota wyraża się w koncentrowaniu na tym, co najważniejsze, co rzeczywiste i podążanie najprostszą drogą: „Co pomyśli, działa na zewnątrz w czynie, w działaniu, działa zaś doraźnie, idzie do celu najbliższą prostą drogą, bezpośrednio. Każde wewnętrzne poruszenie porównuje z otaczającym go życiem i w życie wciela”[152]. Nie oznacza to ubóstwa treści i przeżyć, lecz ich wzniosłość, ukierunkowanie na wewnętrzne doświadczenie dobra, prawdy i piękna oraz odniesienie go do konkretów rzeczywistości zewnętrznej. Następuje więc harmonijne łączenie ducha ze zmysłowością, z tym, że to duch kształtuje i uszlachetnia zmysły, a nie odwrotnie[153].

Ochrony, które nie były szkołami i być nimi nie powinny, miały zajmować się pomocą rodzinie w „normalnym” wychowaniu zaniedbanych dzieci. Chodziło tu nie tylko o zaniedbania rodziców, ale także zaniedbania płynące z niedocenienia wartości i ważności wczesnego wychowania. Wiek dzieci uczęszczających do ochron periodyzowany był w podręcznikach J. Svobody czy L. Chimaniego, które Bojanowski

[151] AGSD, B-i-1, k. 28r.

[152] AGSD, B-i-1, k. 28r.

[153] AGSD, B-i-1, k. 34r-v; B-i-1, k. 30r; B-i-1, k. 2r; B-i-1, k. 4r; B-i-1, k. 10v-11r; B-i-1, k. 98r.

znał. Svoboda pisał o dzieciach, które dzielił na grupy wiekowe: od dwóch lat do czterech i od początku piątego roku do szóstego roku. Uwzględniając stopniowanie podawanych treści, wszystkiego uczyły się w zabawie. Dzieci, które rozpoczęły szósty rok, powinny uczyć się mniej przez zabawę[154]. Chimani natomiast pisał o dzieciach „od dwóch do pięciu lat mających"[155]. Bojanowski akcentował konieczność „normalnego wychowania", podkreślając dużą rolę „naturalnych żywiołów" we wczesnym wychowaniu dziecka. Tym wychowaniem obejmował dzieci w wieku od około dwóch lat, które zwyczajnie uczęszczały do ochron, a nawet młodsze – „od kołyski", gdy zachodziła potrzeba pomocy rodzinie. We wskazaniach metodycznych dzielił dzieci jedynie na młodsze i starsze, bez określania wieku.

Pozostawione przez Bojanowskiego zapisy w notatkach świadczą, że wczesne wychowanie dziecka w jego koncepcji obejmuje dzieci od niemowlęctwa. Już na tym etapie rodzina może potrzebować wsparcia ze strony ochronki czy niańki, chociaż niewątpliwie najbardziej korzystną dla pełnego rozwoju niemowlaka jest bliskość matki. Z myślą o konieczności przygotowania zarówno matek, jak i wychowawczyń do tej wychowującej pielęgnacji niemowlęcia sporządził szczegółowe wskazania. Są one wyrazem znajomości i rozumienia prawidłowości rozwojowych dziecka, istoty jego możliwości, potrzeb, zdolności zmysłowego poznawania rzeczywistości i reakcji. Uważał bowiem, że kiedy niemowlak zaczyna sprawniej władać członkami i wyraźniej przyjmować wrażenia zmysłowe, należy jak najszybciej pomagać jego wrodzonej skłonności do rozwijania sił i wyobrażeń. Pisał o potrzebie „przeniknięcia istoty dziecięcej" przez pielęgnującą je osobę, by potrafiła używać odpowiednich środków do zabawienia i „rozwijania niemowlęcego wieku". Za najodpowiedniejsze zabawki uważał piłkę i kłębek jako stosowne do wieku i bezpieczne[156].

Wyznaczył także obszary rozwoju i ich zakres oraz wskazał środki ich prawidłowego kształtowania, by nie zaniedbać niczego w trosce o harmonijny rozwój dziecka, mając na uwadze troskę o całe jego życie. Opisując dziecko w trzech obszarach, dla każdego określił istotne wymiary działań opiekuńczo-wychowawczych, ważnych dla jego rozwijania i kształtowania. W celu realizacji działań w obszarze fizycznym zwraca uwagę na: „dietetykę, gimnastykę i roboty". W obszarze umysłowym istotne jest kształtowanie „wyobrażeń, pamięci i rozumu", a w obyczajowym – eliminowanie złych skłonności, a rozwijanie cnót, przy czym wskazuje na: „chytrość, szlachetność, moralny charakter"[157]. Do każdego z nich dobrał odpowiednie metody i środki oddziaływań wychowawczych.

---

[154] Zob. J. Svoboda, *Wykład praktyczny prowadzenia dzieci małych w ochronie*, tłum. T. Nowosielski, Warszawa 1840, s. X-XII.

[155] L. Chimani, *Przewodnik dla nauczycieli w domach ochrony małych dzieci*, Warszawa 1841, s. 1.

[156] Por. AGSD, B-h-1, k. 35r-v.

[157] AGSD, B-h-2, k. 1r.

Bojanowski żywo interesował się teorią i praktyką w dziedzinie wczesnego wychowania[158], tworząc konsekwentnie własną wizję ochron i prowadzonego w nich wychowania. Odwołując się do genezy ochron, doceniając ich pożyteczność, gdy chodzi o wsparcie rodziny w jej trosce o dziecko, czyli jak to określa, „wzgląd materialny", starał się ukierunkować cele ochron i prowadzonych w nich działań bardziej na wychowanie niż jedynie opiekę i szkolne nauczanie. Dziecko w tym okresie życia i rozwoju wymaga wychowania bardziej fizycznego niż duchowego, umysłowego, chociaż o wszystkie należy zadbać. Zgodnie z tym przekonaniem zwracał uwagę na istotne elementy tego, co stanowi naturalne potrzeby i predyspozycje warunkujące jego rozwój oraz wzgląd pedagogiczny. Dotyczyły one moralnego kształcenia dziecka, czyli jego wchodzenia w świat wartości religijnych i społecznych, w czym miało być wspierane przez dorosłych – przykład ich życia i właściwie zorganizowane otoczenie. Całościowego, integralnego rozwijania predyspozycji wymaga natura człowieka i dlatego jest „zgodne z naturą". Idea zgodności z naturą uzasadnia także swego rodzaju respekt wychowawcy przed wychowywanym dzieckiem. Stąd wynika wymaganie, aby wychowanie i wszystkie środki wychowawcze były podporządkowane w ogólności naturze człowieka, a w szczególności naturze dziecka[159].

Bojanowski był przekonany o konieczności rozpoczynania procesu wychowania od przemyślanego programu, w którym wychowanie fizyczne było sprawą pierwszą i w okresie dzieciństwa najważniejszą. Obszar ten nie był jednak odizolowany od pozostałych, lecz proporcjonalnie i łącznie ujęty. W dbałości o jego prawidłowy rozwój fizyczny i zdrowie nie ma rzeczy mało ważnych. Ponadto w wychowaniu moralnym, tak jak w fizycznym, należy przez ćwiczenie uczyć raczej na przykładach niż za pomocą regułek i kształtować nawyki postępowania. Konsekwencją znajomości tak wielkiego znaczenia wychowania powinna być świadomość tego, jak poważne wymagania stawia ono rodzicom i wychowawcom, którzy przykładem postępowania i autorytetem moralnym w sposób decydujący wpływają na dziecko. Wychowaniu należy nadać dziecku odpowiedni kierunek moralny oraz zaszczepić w nim takie cnoty i tak kształtować charakter, by wpływ ten był trwały na całe późniejsze życie.

W związku z tym Bojanowski polecał, aby na wiosnę dzieci rozpoczynały uczęszczanie do ochronki, co miało korzystnie wpływać na ich adaptację oraz uwarunkowania rozwoju. Zwracał uwagę na względy, które za tym przemawiały. Była to pora, kiedy ich ubodzy rodzice poszukiwali pracy i potrzebowali wsparcia w wypełnianiu swych rodzicielskich obowiązków. Ważniejszym powodem było to, że „dusza dziecięca więcej nad inne od wpływów zewnętrznych zależna najprzystępniejszą jest odrodzeniu moralnemu w porze powszechnego odradzania się natury"[160]. Rozważał to w analogii przejścia dzieci z domowej nędzy do ochronki, „ze skalanych do czystych obyczajów, z obumarłości ciała i ducha do zdrowego i niewinnego życia

[158] J. Svoboda, R. Owen, F. Froebel, B. Trentowski, L. Chimani, J. Śniadecki, A. Cieszkowski.

[159] Por. A. Bruhlmeier, *Pedagogika humanistyczna*, Impuls, Kraków 1993, s. 17.

[160] Por. AGSD, B-h-1, k. 64r.

– przejście i zmartwychpowstanie swoje święcą razem ze wschodzącą wiosną, z pamiątką Stworzenia – Wcielenia i Zmartwychwstania”[161]. Sprzyjać temu powinno właściwie zorganizowane otoczenie, jakim była specjalnie urządzona sala oraz ogród ochronkowy. Był on koniecznym elementem dla właściwego rozwinięcia najbardziej podstawowych pierwiastków dziecięcej natury. Bojanowski doceniał bardzo znaczenie wpływu otoczenia na dzieci, na ich bardzo wrażliwe zmysły. Odradzająca się przyroda tworzy najbardziej odpowiednie warunki, gdyż posiada nie tylko estetyczny wymiar, ale także naturalną siłę pobudzającą do rozwoju[162]. W ogrodzie miała być zgromadzona różnorodna roślinność krajowa, z którą wiązała się rodzima poezja, pieśni, przypomnienia religijnych uroczystości. Celem było, aby dzieci zapoznawały się z nią bezpośrednio, naocznie, a „pod wpływem roślinnego życia swe równie ciche i niewinne życie dziecięce rozwijały”[163]. Ogród był pierwszym i najwłaściwszym otoczeniem dzieci pomocnym w rozwijaniu ich zabaw.

Licząc się z prawami rozwoju, w trosce, aby przebiegał prawidłowo, należy najpierw zadbać o zdrowie i sprawność ciała małego dziecka. Bojanowski uważał, że począwszy od wspierania u niemowlęcia postępującego rozwoju ruchów jego członków i wrażeń zmysłowych, należy coraz wyraźniej wspierać wrodzoną zdolność do rozwijania sił i wyobrażeń[164]. Ponadto należy wcześniej rozpocząć od ćwiczenia nóg niż rąk, potem rozwijać zwinność w chodzie i bieganiu w celu stopniowego rozwijania się sił dziecięcych. Odradzająca się pora wiosenna powoduje taką ruchliwość i sprzyja temu jeszcze chłodne w tym czasie powietrze[165]. Po ćwiczeniach zwinności w chodzie i bieganiu powinny następować ćwiczenia zręczności rąk, które uważał za wyższy stopień rozwoju organizmu ludzkiego, ale jeszcze „tylko antycypacyjne zjawisko”[166]. Po osobnych najpierw, a potem połączonych ćwiczeniach wszystkich części ciała powinno następować ćwiczenie zmysłów. Uważał, że z jednej strony należą one do ciała, a z drugiej są środkiem wyrażania wrażeń wewnętrznych, z których powstają wyobrażenia i prowadzą do umysłowych ćwiczeń. Ćwiczenia zmysłów sprowadzały się do doskonalenia wzroku, słuchu i dotykania, bez ćwiczeń smaku i powonienia. Ćwiczenia wzroku polecał zaczynać od rozróżniania wcześniej kolorów niż kształtów. Na koniec przychodził czas na stopniowe kształtowanie zmysłu czucia, czyli dotykania. Bojanowski tłumaczył, że jest on „nie tylko biernym przewodnikiem wrażeń”, jak zmysł wzroku i słuchu, ale także zmysłem czynnym, bezpośrednim. Za jego pomocą odbywa się fizyczne działanie człowieka na zewnątrz we wszystkim, co robi. Wskazywał, że zmysł ten nie ma osobnego organu, jak oko czy ucho, lecz ogarnia całe ciało. Tym, czym były ćwiczenia wszystkich części ciała względem po-

[161] Tamże, k. 65r.
[162] Zob. tamże, k. 66r.
[163] Tamże, k. 66r-v.
[164] Zob. AGSD, B-h-1, k. 35r.
[165] Zob. AGSD, B-h-1, k. 72r-v.
[166] AGSD, B-h-1, k. 75r.

przednich ćwiczeń nóg i rąk, czym była „cała skojarzona działalność życia względem oderwanych kierunków fizycznego i duchowego kształcenia, tym jest zmysł czucia względem empirycznego wzroku i idealnego słuchu, ich ogarnięciem i praktycznym zastosowaniem”[167].

Dziecko w ochronie powinno znaleźć odpowiednie warunki rozwoju we wszystkich obszarach, z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości oraz z wykorzystaniem wszelkich dostępnych środków i metod. Bojanowski uważał, że okres życia do lat siedmiu jest w każdej dziedzinie decydujący oraz podkreślał ogromną wagę i trwałość doświadczeń dziecka w jego późniejszym życiu. W formułowanych wskazaniach wychowawczych wyraziła się nie tylko jego znajomość, ale i rozumienie małego dziecka. Był przekonany o tym, że wtedy umiejętnie rozpoznane wrodzone skłonności i indywidualne możliwości dziecka stają się podstawą pełnego rozwoju człowieka. Przekonywał o potrzebie zaspokojenia jego potrzeb z wielką wrażliwością i odpowiedzialnością za ukierunkowanie jego życia. Zwracał uwagę na konieczność poznania skłonności i usposobienia dziecka, aby zgodnie z nimi wspierać je w rozwoju ku realizacji jego przyszłego zawodu jako powołania życiowego.

Należało zatem stwarzać sprzyjające warunki i sytuacje dla wyrażania i rozwijania wrodzonych skłonności. Aktywnością najbardziej odpowiednią małym dzieciom jest zabawa, będąca nie tylko sposobem poznawania świata, ale przede wszystkim stopniowego i harmonijnego rozwoju dziecka. Z wiekiem i rozwojem dziecka przybiera ona różne formy – od najprostszych igraszek po złożone gry. Wszystko to Bojanowski uwzględniał, opisując stopnie rozwoju poszczególnych sprawności i umiejętności z zastosowaniem odpowiednich rodzajów zabaw. To pod ich wpływem i dzięki nim dokonuje się wczesne wychowanie dzieci, tak cielesne, jak i umysłowe. Z taki rodzimy i odpowiedni im żywioł uznawał „igraszki dziecięce”, rozwijające się razem z dzieckiem[168].

Polecał liczyć się z prawami rozwoju człowieka, by zachować właściwe proporcje we wszystkich obszarach jego osobowości w odniesieniu do indywidualnych możliwości dziecka, nie przyspieszając go zbędnie ani nie opóźniając. W tym kontekście wpływ na rozwijanie uczuć religijnych i patriotycznych stanowił komplementarny element innych działań wspierających pełny rozwój osobowy dziecka i kształtowanie fundamentu jego życia. Bojanowski opierał się na wskazaniach Svobody, że „przez częste rozmowy z dziećmi doskonali się ich wymowa i pamięć, gruntuje się rozsądek, a zarazem wzmaga się ich pojętność i uwaga. Pierwsze wyobrażenia o rzemiosłach i rzeczach przyrodzonych udzielają się dzieciom w sposobie uzmysłowionym. W naturze uczą się dzieci poznawać, czcić i kochać dobrotliwego, wszechmocnego i łaskawego Boga. Dzieci przed siódmym rokiem sposobne są do wszelkiej nauki i tak są ochotne, iż więcej się nauczyć mogą dobrego w tym wieku niżeli potem w przeciągu

[167] Tamże, k. 75v-78v.

[168] AGSD, B-h-1, k. 28r-31v.

dalszych lat czterech"[169]. Podzielając ten pogląd, przykładał wielką wagę do wczesnego wychowania dziecka[170]. Afirmował godność dziecka i analizował potrzeby dzieciństwa, podjął refleksję nad dzieckiem i dzieciństwem jako zagadnieniem w wymiarze indywidualnym i społecznym, doczesnym i nadprzyrodzonym. Z jednej strony zwracał uwagę na potrzebę uwzględniania w wychowaniu wszystkich obszarów jego życia i aktywności, a z drugiej na wartość i rolę rodziny oraz wychowawczego wpływu przedszkola i środowiska. Widział zatem dziecko zarówno w kontekście jego osobistej kondycji, godności, wartości i szczęścia, jak i w kontekście wartości i potrzeb rodziny, ojczyzny, Kościoła.

Liczył się z prawami natury, religii i historii, upatrując w nich środki do harmonijnego rozwoju i wychowania nowych pokoleń. Miał świadomość, że rozwój osobowości dziecka, w tym jego uczuć, które odzwierciedlają stosunek osoby do innych ludzi, otoczenia, do siebie samego i do wartości, jest wynikiem wzorców przekazywanych przez rodziców i środowisko. Dlatego w ochronce za najważniejszą metodę uznawał świadectwo życia wychowawczyń, które powinny się kierować znajomością indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka w celu wspierania jego integralnego rozwoju. Obejmował on obszar fizyczny, umysłowy, społeczny, kulturowy, moralny, religijny. Wobec tych wymiarów sprawą zasadniczą było określenie elementów procesu wychowania.

3.3. Elementy procesu wychowania małego dziecka

Kolejny z zaplanowanych rozdziałów swego dzieła Bojanowski określił mianem „nauka", co wydaje się niespójne z jego zdecydowanym sprzeciwem wobec czynienia szkoły z ochronki. Wyjaśniał jednak w innym miejscu, że „zadaniem pierwotnego wychowania nie jest żadna szkolna nauka, tylko nauka życia"[171]. Użyte tu pojęcie „nauka" jest bliższe pojęciu „edukacja", z ujęciem wychowania w najgłębszym jego znaczeniu. Dążąc do rozumienia tekstu opisującego ówczesnym językiem rzeczywistość wychowania, warto znowu sięgnąć do *Słownika* Lindego, by odkryć, co Bojanowski miał na myśli. Kiedy spojrzymy na pojęcie edukacji w kontekście nauki, kształcenia, znajdujemy określenie: „W edukacji najpierw serce ma być kształtowane". W innym miejscu: „Edukacja kształci rozum, ale go nie daje". W tym kontekście pojęcie „kształcić" nabiera znaczenia: „kształt doskonalszy, piękniejszy dawać, doskonalić, piększyć"[172]. Pojęcie „edukacja" obejmuje tu rzeczywistości wychowania i formacji, a nie kształcenia w znaczeniu dzisiejszym, odniesionym przede wszystkim do sfery umysłowej. To „ćwiczenie młodzieży w obyczajności, naukach lub

[169] J. Svoboda, *Wykład praktyczny prowadzenia dzieci małych w Ochronie,* s. XIII.
[170] Zob. AGSD, B-h-1, k. 7r.
[171] AGSD, B-f-1, k. 12v.
[172] Por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. II, s. 533.

kunsztach". Edukacja człowieka powinna uczynić go szczęśliwym. Edukacja fizyczna z moralną i z instrukcją zawsze powinny być łączone. Edukować natomiast znaczy „wychowywać, uczyć, ćwiczyć"[173]. Odpowiada to pojmowaniu edukacji jako ogółu oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka[174]. Potwierdza to uwaga Bojanowskiego, że „dzieci w ochronce mają się najpierw uczyć żyć niż czytać i pisać"[175].

Po rozważeniu, kim jest dziecko – „fizycznie, umysłowo i obyczajowo" – Bojanowski określił, kto i w jaki sposób ma uczyć dzieci życia. W dalszej kolejności wymieniał środki i metody wychowawcze[176]. Układ tej części w całości planu, nieprzypadkowa kolejność wymienionych istotnych elementów w procesie wychowania wskazują na niekwestionowane pierwszeństwo osobowego wpływu ochroniarki przed wszelkimi środkami i metodami. One mają być jedynie narzędziem w jej wychowawczym oddziaływaniu. Widoczne to jest w schemacie zaprezentowanym przez Bojanowskiego, w punkcie zatytułowanym „Nauka"[177].

Dziecko, by osiągnąć pełnię dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej, potrzebuje pomocy dorosłych, którzy zapewnią mu odpowiednie wsparcie osobowe i stworzą warunki do integralnego wychowania, obejmującego wszystkie dziedziny jego życia. Przywołana „nauka życia" w ochronce, a „nie żadna szkolna nauka", była misją i sztuką, której wypełnianie powierzył Bojanowski młodym dziewczętom wiejskim, nazywanym ochroniarkami. Polecał zastosować estetykę w wychowaniu, rozumiejąc je jako „pierwsze jednoczenie ducha ze zmysłowością"[178]. Pisał, że „dochodzimy już do jasnego przeświadczenia, że wychowanie estetyczne jest jedynie prawdziwym prawidłem wychowania i dlatego sprawa wychowania, a najprzód pierwotnego – jest

[173] Por. S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. I, cz. I, Warszawa1807, s. 614-615.

[174] Zob. *Pedagogika,* red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000, s. 54.

[175] AGSD, B-h-5, k. 2r.

[176] Nawiązał tu do niektórych elementów pedagogiki B. Trentowskiego, zawartej w jego dziele *Chowanna,* szczególnie w nepiotyce i dydaktyce, tworzył jednak swoją własną koncepcję. Trentowski jako filozof i pedagog w swym dziele zawarł wytyczne, jak nauczać i wychowywać, a także przedstawił doświadczenia epok wcześniejszych. Wskazywał na odpowiednią opiekę nad dzieckiem – odżywianie, troskę o higienę, odpowiednie ubranie, rozwój ruchowy i o wychowanie fizyczne, kształtowanie zmysłów, wyobraźni, pamięci i rozumu – oraz dawał praktyczne wskazówki wspierania rozwoju ciała i władz poznawczych z zastosowaniem poglądowości, stopniowania trudności w nauczaniu oraz ważnej roli kompetentnego nauczyciela. Wskazówki te znajdują odzwierciedlenie w koncepcji Bojanowskiego. Zob. B. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Pierwsze wydanie tego dzieła, składającego się z 2 tomów, zostało wydane w 1842 r., wznowienie nastąpiło w 1846 r. Bojanowski korzystał z tej pracy krytycznie, a wiele elementów specyficznych dla myśli filozoficzno-pedagogicznej tej pracy przewija się w jego notatkach.

[177] AGSD, B-h-2, k. 2r: „1. Ochroniarka – a. zewnętrznie; b. wewnętrznie; c. obyczajowo. 2. Środki – Igraszki: a. gimnastyka – dietetyka, ćwiczenia ciała, roboty; b. muzyczność – powieści, śpiew pieśni, przysłowia; c. obrzędy – majówki, gwiazdka, wyjście z ochrony. 3. Metoda – a. opowiadająca = (akromatyczna); b. pytająca = (sokratyczna); c. rozmowowa = (dyalog)".

[178] AGSD, B-h-1, k. 19r.

krokiem najpierwszym”[179]. Należało zatem wykorzystać wszystkie metody i środki tak, by przede wszystkim piękno wewnętrzne poprzez rozwijanie cnót w dzieciach utrwalać. Przed tym, co było brzydotą zarówno w wymiarze zewnętrznym, jak i moralnym, należało dzieci ochronić[180].

3.3.1. Wychowawczyni i jej rola w wychowaniu

Bojanowski, zwracając uwagę na powołanie kobiety, ukazał jej wielką godność i misję, jaką ma do spełnienia jako matka, wychowawczyni. Poszukiwał analogii właściwych dla swoich czasów, mających swe źródło w ideach romantyzmu. Pozostawał także pod wpływem zmartwychwstańców, którzy opracowując program odrodzenia katolicyzmu polskiego, zakładający pogłębienie intelektualne i doktrynalne w dziedzinie moralnej, bardzo wysoko oceniali rolę kobiety. Zaszczytnym zadaniem kobiety jest opieka nad dzieckiem i domem, ochrona wartości religijnych, narodowych poprzez przekazywanie ich w wychowaniu do życia zgodnie z tymi wartościami w wymiarze osobistym, rodzinnym, społecznym i narodowym. Rola kobiety jest tu o wiele ważniejsza niż mężczyzny, a wręcz niezastąpiona. Bojanowski przez odpowiednią formację religijną i intelektualną wywodzących się ze wsi dziewcząt uświadamiał im tę godność i odpowiedzialność. W ten sposób skutecznie przygotowywał je do jakościowej przemiany środowiska, z którego się wywodziły i któremu służyły. Zachowując tradycje, miały je nie tylko ocalić od zapomnienia, ale wykorzystać jako jeden z ważnych elementów kształtowania tożsamości, będącej istotnym elementem identyfikacji, poczucia przynależności.

Za czasów Bojanowskiego bardzo silne były tendencje emancypacyjne kobiet. Sam pisał: „W najnowszych czasach sprawa ludu, sprawa wyzwolenia kobiety i sprawa wychowania do najważniejszych zagadnień należą i ku wyzwoleniu przychodzą”[181]. Uważając je za słuszne, wskazywał na godność kobiety nie w aspekcie równouprawnienia, lecz godności wynikającej z jej powołania do macierzyństwa w wymiarze fizycznym i duchowym. Taka wartość i rola kobiety dają jej prawo do najgłębszego szacunku, a nie do wolności od tego, do czego jest powołana, a więc do służby życiu poprzez jego przekazywanie, ochronę, wychowanie. Bojanowski podkreślał przymioty kobiet i ich rolę w rodzinie, w której „do niej się zbiegają wszystkie promienie rodzinnego życia. Ona pobożność i tradycje domowe utrzymuje”[182]. Rola kobiety była tu niezastąpiona, gdyż to ona posiada ku temu wszelkie uzdolnienia wpisane w jej naturę. Mimo patriarchalnego modelu rodziny i społeczeństwa Bojanowski nie postrzegał jej miejsca jako podrzędnego. Przydział ról życiowych i społecznych osadzał na różnicach między kobietą i mężczyzną, które powinny się harmonijnie

[179] AGSD, B-f-1, k. 12v.
[180] Zob. AGSD, B-i-1, k. 20r.
[181] AGSD, B-i-1, k. 136r.
[182] AGSD, B-k-4, k. 33r.

dopełniać, w poszanowaniu nieróżniącej się od siebie godności osobowej. Uważał, że „męska połowa ludu polskiego swym rześkim i dziarskim usposobieniem podoba sobie zawsze więcej we widocznym czynie i doraźnym słowie niż w spokojnym nad rzeczą zastanawianiu się”[183]. Dlatego troskę o wychowanie, zachowanie najdrobniejszych szczegółów w wychowaniu małych dzieci, cierpliwe i łagodne wspieranie ich rozwoju, oraz szerzenie oświaty wśród ludu powierzał kobietom[184].

W kobiecie, jej godności i misji wyrażają się wartości i nabierają znaczenia w relacji wychowawczej i kreowaniu środowiska wychowawczego, w jakim człowiek może rozwijać się integralnie. Ona ma szczególną rolę do spełnienia we wczesnym wychowaniu oraz pielęgnowaniu w sferze duchowego doskonalenia się w człowieku wartości najwyższych – religijnych, narodowych i kulturowych. Bojanowski ukazywał bogactwo i piękno właściwe naturze kobiety, która miała być „żywą ochroną”. Uważał, że kobieta „ma w sobie skupione żywioły wychowawcze, estetyczne, jest ściślej z naturą powiązana i ściślej religijna – ściślej do wieku dziecięcego zbliżona”[185]. Z tej racji jest szczególnie uzdolniona nie tylko do przekazywania życia, ale także jego pielęgnowania i wprowadzania dziecka w istotne dla jego życia osobowe relacje i wartości zgodnie z tradycją.

Wychowawczyni – ochroniarka powinna swe role i zadania wobec dzieci wypełniać na wzór matki w rodzinie. Przejmując opiekę nad dzieckiem, powinna kontynuować, dopełniać, wspomagać matkę w ochronie dziecka przed niebezpieczeństwami fizycznymi i moralnymi poprzez rozwijanie jego wrodzonych zdolności i harmonijne wychowanie. Jej obowiązkiem było takie poznanie dziecka, jego wrodzonych zdolności, indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych, by zadbać o najdrobniejszy szczegół jego wychowania. Ważny był każdy wymiar życia i rozwoju dziecka, jego sprawności i działania, ale szczególne znaczenie posiadało wychowanie moralne i troska o kształtowanie zdrowych obyczajów. Związane to było z wielką i odpowiedzialną misją: „Jak wewnętrzne życie naszego ludu, jego religijność, jego poezja ustna i obrzędowa, jego zwyczaje i cała tradycja rodzima jest wyłącznym dziedzictwem kobiet, tak i obyczaje, cnoty i wady ludu są kobiet zasługą lub winą”[186]. W kobiecie Bojanowski widział uosobienie wartości, które poprzez przykład własnego życia w sposób odpowiadający naturze dziecka była zdolna nie tylko przekazać, ale także urzeczywistniać. Jej zadaniem, jako matki i wychowawczyni, było pielęgnowanie obrzędowości narodowej i religijnej. „Stąd Najświętsza Panna Królową – poszanowanie niewiast – ich górowanie moralne”[187]. Dzięki tym predyspozycjom mogła zdobywać

[183] AGSD, B-f-1, k. 18v.
[184] Zob. AGSD, B-i-1, k. 4r.
[185] Zob. tamże; AGSD, B-i-1, k. 4r.
[186] AGSD, B-i-1, k. 18r.
[187] AGSD, B-i-1, k. 15v.

zaufanie dzieci, być przykładem i obrazem rzeczywistości we wszystkich wymiarach[188], w których człowiek żyje, rozwija się i działa.

Przykład życia ochroniarek był skutecznym i najbardziej odpowiednim sposobem wpływu na dzieci we wczesnym wychowaniu. Bojanowski przemyślał dobrze nie tylko, jakie cechy powinna posiadać ochroniarka, ale również jak dobierać osoby, by ich działalność w środowisku była najbardziej korzystna dla tych, którym służyły. Brał pod uwagę cechy ich osobowości, ale także wiek oraz rodzaj i sposób podejmowanych działań. Za najbardziej odpowiednią przyjął liczbę trzech osób we wspólnocie. Bardzo stanowczo stawiał sprawę wieku przyjmowanych do pracy wychowawczej dziewcząt i uzasadniał wymóg, że „ochroniarkami konieczne powinny być młode dziewczyny. Młode, bo żwawym i wesołym usposobieniem odpowiedniejszymi są do dzieci, a przez sam wrodzony instynkt macierzyństwa kochają dzieci cudze"[189].

Ogromną potrzebą czasu było kształcenie ochroniarek oraz taka organizacja instytucji, by zapewnić ciągłość opieki i wychowania w ochronach, które na ziemiach polskich były inicjatywą prywatną bądź pozostawały pod opieką Kościoła. Brak przygotowanych wychowawczyń był szczególnie dotkliwy w nowo powstających ochronach wiejskich. Bojanowski przygotowywał młode dziewczęta wiejskie i z nich utworzył najpierw bractwo ochroniarek. Jednak potrzeby ich rodzin albo chęć zamążpójścia sprawiały, że opuszczały ochronę. Innym zagadnieniem związanym z przygotowaniem wychowawczyń było pytanie, jak obudzić w nich pragnienie poświęcenia i oddania się bezinteresownej i wytrwałej trosce o dzieci na wzór matki. Wymagało to ofiary, której motywacja mogła wypłynąć jedynie z chrześcijańskiej miłości. Liczył się z faktem, że wychowanie dzieci u ludu zawierało przeważnie cechę religijną i związane było z pielęgnowaniem chrześcijańskiej tradycji, w której rola matki była otoczona szczególnym szacunkiem.

W kontaktach z ochroniarkami i w swojej działalności literackiej Bojanowski afirmował wielki kobiecy i macierzyński potencjał, który uaktywniał się w środowisku. Dostrzegał i propagował związek życia kobiet i życia prostego ludu z tajemnicami natury i szczególnie doznających Bożej opieki, z czego rodziła się w nich głęboka pobożność, szacunek dla przyrody i przywiązanie do ziemi rodzinnej. Pisał: „Niewiasta i lud są żywą religią, żywym powiązaniem stworzenia ze Stwórcą, świata widomego z niewidomym światem. Stąd i całe życie ich domowe jest urządzone na wzór Matki Kościoła, którego święte tajemnice, także z tajemnicami natury najściślej się wiążą"[190].

W kolejnej części swego planu[191] dotyczącej nauki Bojanowski najpierw uwzględniał ochmistrzynię (ochroniarkę, wychowawczynię). Użycie w sposób najbardziej

[188] Tamże.

[189] Por. AGSD, B-f-1, k. 20v.

[190] AGSD, B-i-1, k. 134r.

[191] AGSD, B-h-2, k. 1r, 2r: „II. Nauka

1. Ochmistrzyni

a) Zewnętrznie — 1. Jej zewnętrzność, ród – wiek – uroda

b) Wewnętrznie — 2. Jej zdatności

odpowiedni wszelkich metod i środków zależało od wychowawczyni. Najważniejszą metodą był tu przykład jej życia jako osoby, i służba. Żadna inna metoda nie była w stanie zastąpić jej osobowej, wychowawczej relacji z dzieckiem, mogła ją jedynie dopełnić, wspomóc. Pisząc o ochmistrzyni – czyli o osobie, która miała wychowywać w ochronce – akcentował trzy wymiary ważne w dawaniu przykładu (świadectwa), będące płaszczyzną identyfikacji dziecka z ochroniarką:

1) zewnętrznie – zwracał uwagę na wygląd zewnętrzny; strój miał przypominać prosty ubiór kobiecy, a z drugiej nosić elementy symbolizujące Maryję;
2) wewnętrznie – zgodność myśli, słów i czynów, wewnętrzne scalenie, harmonia jej życia;
3) obyczajowo – świadome i stanowcze czuwanie nad własną dojrzałością, stawianie wymagań sobie i wychowankom.

Bojanowski doceniał i podkreślał godność kobiety jako dziewicy, matki, wychowawczyni w odniesieniu do tych wymiarów, w jakich człowiek żyje, rozwija się i działa, dążąc do doskonałości. Uświadamiał kobiecie to wielkie posłannictwo, będące jej przywilejem, prawem i obowiązkiem, oraz jego źródła. Odkrywał je w analogii kobiety i dziecka, osób, które w relacji wychowawczej wzajemnie się dopełniają i wymieniają swoimi wartościami. Powiązanie kobiety z naturą i jej religijność czyni ją bliską dziecku. Pielęgnowane przez kobietę piękno w obrzędach wyraża jej piękno i łączy się z wewnętrznym, wyrażającym się w uroku i prostocie małego dziecka. Ona poprzez swoją więź macierzyństwa realizowanego w wymiarze fizycznym i duchowym wprowadza je w tajemnicę więzi, w których poprzez symbole poznaje „Matkę ziemię (Ewa) – Matkę Kościół – Matkę Ojczyznę" i uczy się szacunku dla nich[192].

Doceniając szczególną rolę kobiety związaną z jej godnością matki, Bojanowski powierzał jej zaszczytne i niełatwe zadanie wychowania, czyli czuwania nad rozwojem moralnym dzieci i ludu. Był również przekonany, że słowa, choćby najpiękniejsze, nie wystarczą, by uczyć życia. Tylko jasny i poparty świadectwem wierności przykład urzeczywistniania deklarowanych wartości i zasad może skutecznie uczyć życia[193]. Wobec dziecka i prostego ludu potrzeba świadectwa przejrzystego, ujmującego wszystkie sprawy życia w harmonijną całość, bo on „w moralnym życiu nie pojmuje, aby ktoś jedną cnotę pełnił – a drugich znaku nie okazywał". W zewnętrznym działaniu natomiast musi się z prostotą i szczerze wyrażać na zewnątrz wewnętrzna motywacja służby każdemu człowiekowi. Stąd też Bojanowski polecał, aby ochroniarki miłości bliźniego nie ograniczały tylko do dzieci. Z ich głównego powołania, jakim było wychowanie dzieci, wynikała także zdolność do macierzyńskiej troski

c) Obyczajowo 3. Jej charakter
2. Środki – Igraszki
3. Metoda".

[192] Por. AGSD, B-i-1, k. 4r; 15v.
[193] Zob. AGSD, B-f-1, k. 15v.

o słabych i ubogich. Ochronka zyskiwała w ten sposób charakter „moralnej instytucji”[194].

Propagując ideę wychowania całościowego, harmonijnego, postrzegał je również w harmonijnie organizowanej przestrzeni społecznej. W tym celu określił zadania ochroniarek wobec dziewcząt i kobiet w środowisku, w którym żyły i służyły. Jedną z form pracy były wspomniane już wyżej wieczornice dla kobiet, prowadzone przez ochroniarki po odejściu dzieci do domu. Bojanowski zadbał tym samym o organizację i formację kobiet wiejskich. Uznał, że ochrona, jako „spokojny punkt życia kobiecego dla całej wioski”, jest najbardziej stosownym miejscem do organizowania wieczornic dla dziewcząt i kobiet. Tam wszystkie dziewczęta miały znajdować w ochroniarkach „najodpowiedniejsze towarzyszki”, a wszystkie matki – swe „uprzejme wyręczycielki”. Ponadto zimą sala ochrony po odejściu dzieci była ogrzana, wyposażona w ławki i dla samych już ochroniarek oświetlona. Bez dodatkowych zatem kosztów można było przyjmować wieczorem wszystkie kobiety, dziewczyny i dziewczęta szkolne z wioski, by urządzać spotkania i czytelnie[195].

Wskazując na „wewnętrzne zdatności” kobiety, Bojanowski podkreślał, że swą godność i powołanie spełnia ona poprzez macierzyństwo. Może je realizować w życiu rodzinnym, w wymiarze fizycznym i duchowym, poświęcając się dla dobra swoich najbliższych. Może spełniać je też w życiu zakonnym w wymiarze duchowym, z poświęceniem się dla dobra wszystkich ludzi, do których zostaje posłana. Każdą jednak wspólnotę, w której kobieta realizuje swe macierzyństwo, powinien cechować rodzinny styl życia, oparty na więzach krwi czy więzach duchowych, które spełniają się w miłości chrześcijańskiej. Obydwa te wymiary nawzajem są sobie potrzebne i dopełniają się w budowaniu optymalnych warunków dla życia, rozwoju i wychowania osoby na każdym etapie jej życia. Uzasadnienie dla takiego postrzegania i kreowania rzeczywistości Bojanowski znajdował w Biblii i nauczaniu Kościoła, literaturze i kulturze, szczególnie ludowej oraz w doświadczeniach codzienności. Wnioski formułował na podstawie analizy zmierzającej do rozumienia istoty godności i roli kobiety na przestrzeni dziejów. Odnosił się do szacunku, jakim lud darzył życie rodzinne i rolę kobiety w zachowaniu tradycji poprzez przekazywanie jej w wychowaniu, które wiązało się z codziennym zaspokajaniem fizycznych i duchowych potrzeb dzieci i rodziny. W jego mniemaniu kobieta uosabiała fizycznie i duchowo naturę i ojczyznę, była karmicielką niemowląt, gospodynią i wychowawczynią[196]. Z autentycznej, głębokiej i żywej wiary kobiet wynikała ich pobożność, gwarantująca jakość wychowania moralnego i religijnego. Takie predyspozycje były odpowiedzią na potrzeby społeczeństwa, budziły zaufanie. Były bowiem wyrazem zasad jasnych i opartych na wartościach, które gwarantowały zarówno odpowiednią motywację, jak i kierunek prowadzonego wychowania.

[194] Zob. AGSD, B-i-1, k. 18r.
[195] Por. AGSD, B-f-1, k. 18v.
[196] AGSD, B-i-1, k. 10v; k. 11r.

Zaangażowanie kobiet w wychowanie dzieci w ochronie Bojanowski postrzegał jako zadanie wielkiej wagi. Bardzo ważne było także to, aby wychowawczynie swoim życiem uświadamiały matkom, dziewczętom, kobietom ich rolę i godność. Wpływ wychowawczy na dziecko i kobietę uważał za pewny i skuteczny środek odrodzenia społecznego narodu. Zakładając Zgromadzenie Służebniczek[197], miał na celu stworzenie możliwości dla realizacji powołania zakonnego przez ubogie dziewczęta wiejskie, a przez to podniesienie ich znaczenia społecznego. Uzasadnienie tych działań wynikało także ze zrozumienia istoty relacji między ludźmi oraz między człowiekiem a Bogiem. Respektowanie tych wymiarów życia uznawał za sprzyjające dla odpowiedniego rozumienia wychowania małego dziecka i realizacji powołania do macierzyństwa. Pisał: „Niewiasta jest żywym przybytkiem Piękna, Miłości, Życia (jako dawczyni życia i żywicielka, jako wychowawczyni i dziedzicząca wszelkie tradycje – jako nieznająca rozdziału, abstrakcji jeno wszystko pojmująca w życiu i zrosłości wszelkich żywiołów). Jest zarazem wyrazem młodości"[198].

Naturalne cechy kobiety i pełnienie jej życiowej roli były żywym świadectwem wartości, które w wychowaniu miała przekazywać i urzeczywistniać, wprowadzając dzieci w wartościowe życie. Usposobienie kobiecej natury odpowiadało budowaniu głębokich relacji z dzieckiem. Sprzyjało takiemu wychowaniu, by z czasem wychowanek w sposób świadomy i wolny był gotowy i zdolny do doskonalenia swej osobowości. Życiem ukazywała mu, że jest to droga osobistego wzrostu, nawracania i przemiany, z szacunkiem dla jego godności dziecka Bożego i życia zgodnie z nią. We wczesnym wychowaniu rola kobiety – matki i wychowawczyni – polega na budowaniu fundamentu dla całego życia dziecka, a sama także uczy się od niego budowania i przeżywania duchowego wymiaru swego dziecięctwa.

Bojanowski bardzo liczył na wieloraki wpływ ochroniarek na dzieci, ich rodziny i całe środowisko. Jedyną drogą zapewnienia pożądanego wpływu wychowawczyń był odpowiedni dobór i formacja osób autentycznie żyjących wartościami, posiadających życiowe postawy i umiejętności, które miały być przekazywane i kształtowane w wychowaniu dzieci. Licząc się z ważnością wczesnego wychowania, dążył konsekwentnie do zapewnienia wszelkich uwarunkowań służących osiąganiu jego celów lub usunięcia przeszkód. Kategorycznie więc twierdził: „Ochmistrzynie ze stanu miejskiego byłyby ze wszech miar zaczynem obcego w ludność wiejską żywiołu tym szkodliwszym, że właśnie najgłębiej, bo w pierwotne wychowanie wmieszanym. Natomiast ochroniarki wieśniaczki: [...] nie wytępiając starodawnych zwyczajów i obyczajów rodzinnych mogą owszem takowych prostotę, swojskość i poczciwość odnowić i od grożącej im zagłady stanowczo ocalić"[199]. Istotę roli wychowawczyni upatrywał

[197] Do założenia zgromadzenia zakonnego zainspirował go także Cieszkowski, który „pisząc o Ochronach, uznał już skądinąd potrzebę uświęcenia zwyczajnych Ochmistrzyń mianem Sióstr Opatrzności i utworzenia takiego Zgromadzenia na wzór Sióstr Miłosierdzia" (AGSD, B-h-1, k. 91r-v).

[198] Por. AGSD, B-i-1, k. 27v; B-h-1, k. 91r-v.

[199] B-f-1, k.15v-16r.

w jej osobistym przykładzie życia spójnego we wszystkich wymiarach. Odkrywał, że ich kompetencje osobowe i odpowiedzialność za wychowanie dzieci powinny być rozwijane w duchu religijnym, w solidnej formacji. Związanie ochroniarek ślubami i życiem wspólnotowym, którego misją było wychowanie dzieci w ochronkach, przyczyniło się do stworzenia dla nich stałego, kompetentnego, głęboko zmotywowanego zaplecza kadrowego. Potrzeba otoczenia małych dzieci macierzyńską troską i miłością została tu w pełni zaspokojona poprzez realizowane przez służebniczki macierzyństwo duchowe. Ich kompetencje środowiskowe, predyspozycje osobowościowe oraz przygotowanie, jakie uzyskiwały przez formację i kształcenie kierowane przez Bojanowskiego, dawały im odpowiednie przygotowanie do pełnienia roli ochroniarki. Celowo podejmowały także pracę zarobkową oraz wspomagały potrzebujących, aby inni mogli z nich brać przykład i je naśladować. Ten sposób życia trwa do dzisiaj, dlatego od służebniczki-nauczycielki w przedszkolu wymaga się, aby była personalnym symbolem wartości i oddziaływała przykładem swego życia. W zamierzeniach Bojanowskiego miały swoją służbą „przyciągać" dzieci, starać się o to, aby przychodziły one do ochronki. Polecał nawet, „aby ochroniarka wyszła sama na wieś po dzieci i większe przyprowadziła, mniejsze wózkiem zwoziła, pamiętając na słowa Ewangelii, które rzekł Pan słudze: wyjdź na drogi i między opłotki, a przymuś wejść, aby dom mój był napełniony (Łk 14,16)"[200]. Ochroniarki miały za zadanie wyżej stawiać dobro dzieci niż własne obowiązki. Nie mogły odmówić dzieciom troski i opieki w ochronce nawet kosztem własnych zajęć. Dla nich zawsze pierwszeństwo miały dzieci i ich dobro oraz potrzeby i dobro ich rodzin.

Bojanowski był zatroskany o życie duchowe ochroniarek i ich zawodowe kształcenie. Naukę kandydatek powierzył jednej, uprzednio przygotowanej do tego służebniczce, ale cały czas czuwał nad przebiegiem ich kształcenia. Zatwierdzał rozkłady zajęć opracowane przez siostry, dostarczał materiały pomocnicze, hospitował, przeglądał, sprawdzał i poprawiał. W 1855 r., mając już kilkuletnie doświadczenie w prowadzeniu założonych przez siebie ochron wiejskich, pisał o kryteriach wyboru wychowawczyń. Różnice stanu i pochodzenia uważał za przeszkodę w nawiązaniu odpowiednich relacji i więzi wychowawczyni z dziećmi i środowiskiem. Chodziło o przyjazne i nacechowane szacunkiem podejście do ubogich dzieci i ich rodzin, dlatego za najważniejsze uważał, aby służebniczki pochodziły ze wsi. Służyło to przełamaniu nieufności, wprowadzaniu nowych form wychowania i pomocy oraz budowaniu klimatu dla skutecznej realizacji celów wychowania. Ważna była także znajomość środowiska, jego zwyczajów i obyczajów, by je pielęgnować, zachowywać i przekazywać następnym pokoleniom, a tym samym ochronić przed szerzącą się i bezkrytycznie przyjmowaną „obczyzną, która ogarnęła najbardziej życie miejskie"[201]. Znając naturę kobiety i dziecka, wyrażał opinię, że im bardziej dzieci i kobiety skłonne są

[200] Zob. K. Hołda, *Sługa Boży Edmund Bojanowski. Myśli. Przeżycia. Nauki*, Wyd. Św. Krzyża, Opole 1985, s. 33.

[201] AGSD, B-f-1, k. 14v.

do naśladowania, tym bardziej ta obczyzna będzie się szerzyć. „Wpływ kobiecy przeważniejszy jest od męskiego tak w utrzymaniu swojskości, jako też zaprowadzeniu obczyzny". Równość stanu umożliwiała także dawanie przez ochroniarki „dzieciom wzoru odpowiedniej ich stanowi pracowitości"[202].

3.3.2. Metody wychowania

Metody, które wyliczył Bojanowski w swoim planie, dotyczyły przede wszystkim rozwoju sfery poznawczej, kształcenia umysłu dla wyrabiania samodzielności myślenia dziecka. Proponował metody zaczerpnięte z *Chowanny* B. Trentowskiego jako ważne w nauczaniu wychowującym w ochronce. Autor wymienił następujące metody: opowiadającą (akromatyczną), pytającą (sokratyczną) i rozmowową (dialog)[203].

Metoda opowiadająca (akromatyczna) polegała na ustnym przekazywaniu wiedzy, które powinno przyjąć jasną formę i nie być zbyt długim. Przez opowiadanie ochroniarka miała możliwość przekazywania treści, ale też przez ich odpowiedni dobór mogła wywierać pozytywny wpływ na wychowanków. Bojanowski przykładał ogromną wagę do osobowej relacji między ochroniarką a dzieckiem, co gwarantowało skuteczność oddziaływania jej własnym przykładem. Stąd polecenie zawarte w *Regule*, że „wszelka nauka ma być opowiadana, a nie czytana"[204]. Metoda sokratyczna natomiast polegała na odpowiednim zadawaniu pytań, które miały doprowadzić dziecko do wiedzy, a jej celem było uczyć samodzielności myślenia. Metody te były podstawą dialogu, rozmowy.

Wykorzystanie tych metod w prowadzeniu zajęć z dziećmi służyło dostosowaniu ich do poziomu rozwoju dzieci i wypracowaniu właściwego podejścia, opartego na znajomości ich indywidualnych możliwości. W opisie metod Bojanowski uwzględniał jedynie metody nauczania, natomiast w pismach poświęcał wiele miejsca na konkretne propozycje i opis metod wychowania. Łączył je i niejednokrotnie utożsamiał ze środkami. Wydaje się, że to pewna niekonsekwencja, kiedy w pismach i działaniach znajduje wyraz stanowcze dążenie do wyeliminowania szkolnych elementów z ochronek. Jednak w ówczesnym stanie dorobku pedagogiki w odniesieniu do instytucjonalnych form oświatowych uwzględniano system szkolny, podporządkowując mu wymiar opiekuńczo-wychowawczy. Bojanowski wychowanie ujmował całościowo, dlatego określił ten proces mianem „nauka", a w teoretycznych rozważaniach pozostał przy panującym wówczas modelu wczesnej edukacji. Stosując zasadę stopniowania trudności i spiralnego sposobu realizacji treści wychowawczo-dydaktycznych, nie wykluczał nauczania, ale nadał mu właściwy dla tego etapu edukacji zabawowy charakter[205].

---

[202] AGSD, B-f-1, k. 15r.

[203] Zob. AGSD, B-h-2, k. 2r.

[204] *Reguły w szczególności*, § 28.

[205] Za Trentowskim przyjął określenie „nauka" dla określenia procesu wczesnego wychowania, ale tłumaczy także, że „nauczanie odbywa się bez ścisłej systematyczności [...]. Jest to systematyczne

Według przyjętego dziś rozumienia metod poza tymi, które dotyczyły nauczania, Bojanowski polecał przede wszystkim te, które dotyczą wychowania. Obejmują one ogół systematycznie świadomie stosowanych sposobów oddziaływania wychowawczego czy powtarzających się czynności, które zmierzają do osiągnięcia celów wychowawczych. W jego zaleceniach możemy wyróżnić szereg metod wychowania z ich profesjonalnym zastosowaniem. Uwzględniał psychospołeczne uwarunkowania efektywności oddziaływań wychowawczych, zaistniałej sytuacji i cech osobowości dziecka oraz nabytych przez nie doświadczeń i aktualnych wpływów środowiskowych[206]. Oddziaływanie na dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości rozwojowych powinno wynikać ze znajomości każdego dziecka i zasady stopniowania trudności. Wymagając w prowadzeniu dzieci zachowywania najdrobniejszych szczegółów, Bojanowski był przekonany o wielkim znaczeniu każdej, nawet najdrobniejszej rzeczy[207]. Szczegóły te określił bardzo dokładnie, polecając metody wpływu osobistego, sytuacyjnego i społecznego wychowania, zabawowe i emocjonalne, oparte na działaniu, obserwacji i słowie. Zwracając uwagę na umiejętne wspieranie rozwoju dziecka, zakładał konieczność odwołania się i szacunku do jego natury.

Bojanowski podejmował refleksję nad sposobem nie tylko organizacji działań opiekuńczych, wychowawczych i nauczania dzieci w systemie ochronkowym. Zmagał się z tworzeniem jego optymalnego charakteru wychowawczego, uchronienia od szkolnego „piętna". Jego pasja w tej dziedzinie prowadziła go do ustawicznych poszukiwań, które utwierdzały go na obranej drodze: „Metodę Froebla znałem już z pism samego Froebla, ale zdała mi się zawsze zbyt wymuszoną i niepraktyczną dla dzieci. Natomiast opowiedziałem ks. Brzezińskiemu rozkład zajęć dziecięcych, który zamierzam do naszych Ochronek wprowadzić. Trafił on bardzo do przekonania ks. Brzezińskiego"[208].

Z analizy pism Bojanowskiego wynika, że do realizacji celów wychowania małego dziecka, zakładając dobrą znajomość jego możliwości, potrzeb i skłonności, polecał bogaty repertuar metod wychowania. Ich wykorzystanie w dynamicznej i złożonej rzeczywistości wychowawczej wymagało sprawnego i twórczego posługiwania się nimi. Było to możliwe i skuteczne wtedy, gdy wychowawczyni nie koncentrowała się jedynie na metodyce, lecz przede wszystkim na dziecku. Trafny dobór metod wpływu wychowawczego wymagał dobrej znajomości dziecka i jego potrzeb oraz umiejętności właściwej oceny danej sytuacji wychowawczej. Zobowiązywał zatem ochroniarki do stosowania obserwacji jako koniecznej do właściwego poznania dziecka, jego możliwości i skłonności, po to, by je szanować i pomagać w rozwoju zgodnie z wro-

---

dobranie kolorów, które się kalejdoskopicznie przerzucają. Jest to igraszka, w której lekkie skazówki wszystkich następnych stopni rozwinięcia mieszają się, lecz do wyraźnego rozróżnienia nie dochodzą. Jest to mleko zawierające w sobie pierwiastki wszelkich pokarmów duchowych w jednolitej jeszcze białości płynące" (AGSD, B-f-1, k. 11r).

[206] Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Impuls, Kraków 2006, s. 189-190.

[207] Zob. A. Brzeziński, *Wspomnienie o śp. Edmundzie*, s. 12.

[208] *Dziennik,* 10.08.1856.

dzonymi zdolnościami: „Jak w ogólności w swobodnej zabawie najrzetelniej daje się człowiek poznać, tak nade wszystko dziecięcy charakter, jego chłonność i umysłowy kierunek w wesołej co najwyraźniej się objawia. Te zaś strony poznać we wychowaniu jest zaiste nader dla pedagoga ważnym przedmiotem"[209]. Odwoływał się do przykładów wielu znakomitych ludzi, które świadczyły o tym, że już w najprostszych zabawach dzieci zapowiadały swoją przyszłość. Zwracał uwagę, że ważnym i najbardziej podstawowym zadaniem wychowania powinno być poznanie różnorodnych skłonności i usposobień dzieci w ich obserwacji. Najbardziej stosownymi do prowadzenia takich obserwacji były swobodne, spontaniczne zabawy dzieci. Znajdująca w nich wyraz instynktowna twórczość samych dzieci lub bierne naśladownictwo przykładów postaw i zachowań z życia rodzinnego były dla wychowawczyni źródłem poznania uwarunkowań życia dziecka i ich wpływu na jego rozwój[210]. Bojanowski troszczył się o to, by zgromadzić bogaty zasób pomocy oraz teoretyczne uzasadnienia dla proponowanych metod. W opisach działań wychowawczych metody i środki wychowania łączył razem. W celu zaspokojenia i ukierunkowania konkretnych potrzeb rozwojowych dziecka dobierał odpowiednie środki oraz proponował sposób ich zastosowania w danej sytuacji wychowawczej. W ten sposób przygotowywał ochroniarkom materiały metodyczne, które miały stosować, opierając się na dobrej znajomości dzieci i własnym doświadczeniu pedagogicznym.

Klasyfikując te metody, można wyróżnić, że zalecał metody indywidualne i grupowe. W zasadzie jednak ujmował je w kontekście ogólnorozwojowych celów, wpisanych we wczesne wychowanie, w sposób wynikający z konkretnych potrzeb i możliwości dzieci. W kolejnych roboczych redakcjach tekstów pedagogicznych zamiast określenia „metody" Bojanowski używał terminu „matkowanie"[211]. Proponując metody w bardzo ścisłym powiązaniu ze środkami, zakładał zawsze specyficzny sposób relacji między osobą wychowawczyni i dziecka. Każda z metod miała nie tylko wpływ wychowawczy, ale służyła wzajemnej wymianie wartości między podmiotami. Każda z nich miała na tyle wymiar w pełni wychowawczy, na ile była „matkowaniem". Chodziło o wynikający z właściwej matce bezinteresownej miłości i troski sposób prowadzenia do celu wychowania, jakim jest pełny, harmonijny rozwój osoby. Umiejętna obserwacja była ważną metodą prowadzącą do rozpoznawania kierunku i możliwości prowadzenia dziecka zdobywającego samodzielność i wchodzącego w ludzkie wspólnoty. Bojanowski wskazywał tu na istotne korzyści dla poznania i zrozumienia konkretnych sytuacji wychowawczych: „Jeśli więc skłonności dzieci pojedynczych w zabawie poznać i od niej nawzajem dalsze ich rozwijanie rozpocząć należy, tedy również na charakter całego narodu – który w zabawach ludu wyraźnie się już od-

[209] AGSD, B-h-1, k. 32r.
[210] Por. AGSD, B-h-1, k. 68r.
[211] AGSD, B-h-2, k. 5r.

bija – nie bez pożądanego zostanie wpływu baczne w jego pokoleniach dziecięcych pielęgnowanie takowych pierwiastków”[212].

Zabawy, „zbudowania”, „zatrudnienia” w swojej funkcji kształcącej wymagały zastosowania metody poglądowej, którą Bojanowski określił jako metodę „naocznego nauczania”[213]. Dzięki jej zastosowaniu dzieci prowadzone przez ochroniarkę poznawały:

„Jak co wygląda? – w zabawach z użyciem zabawek, rysunków albo w porównaniach w pamięci. W zagadkach z opisu uczą się rzecz poznać.

Jak się co robi? – w tańcach uczą się naśladować rzeczy (wiatraczek), zwierzęta (bociany), ludzi i ich zajęcia – czynności tych rzeczy i stworzeń.

Obrazy poznają w bajkach, powieściach – zestawienie – opowiadanie – pieśni.

W obrzędach światowych – alegoryczne, zmysłowe przedstawienie rzeczy niezmysłowych.

W obrzędach pobożnych symbole z życiem połączone – pogrzeb etz.

W obrzędach domowych – rzeczywiste życie w uroczystej formie”[214].

Metoda poglądowa wykorzystana w tych różnych formach dawała możliwość harmonijnego rozwoju dziecka w sferze fizycznej, umysłowej i obyczajowej. Sprzyjała tworzeniu warunków do samorzutnej zabawy, do poszukiwań i działań, do wypowiadania się i przeżywania bogatych w treść gestów i symboli działań oraz bodźców. Bojanowskiemu chodziło o „wzgląd tyczący się normalnego wychowania” w ochronkach. Uważał bowiem, że konieczne jest przy dominacji szkolnych form „przywrócenie niezbędnej temu stanowisku gimnastyki i szczęśliwie użytego sposobu naocznego nauczania”. Piętnował fakt, że „dotychczasowy system prowadzenia ochron zbytnią wytrawnością trawił właściwą żywotność dziecięcego wychowania i wszędzie surowość żywiołów naukowych uzurpacyjnie parła na ochronę. Stąd niniejszy wzgląd pedagogiczny, winą swej niepopularności, nie mógł też jeszcze okazać ochronom tych przemożnych skutków normalnego wychowania, które dopiero za bezpośrednim wydoskonaleniem nie tylko niewątpliwą wyższość nad wszelkim materialnym względem otrzyma, ale nadto jako praktycznie uzasadnione wywrzeć musi wpływ stanowczy na powszechną ważność pierwotnego wychowania”[215]. W koncepcji Bojanowskiego nauka małego dziecka, planowana i realizowana przez ochroniarkę, była harmonijnie połączona z wychowaniem i opieką, nade wszystko jednak z jego własną różnoraką aktywnością, realizowaną w formie zabawy oraz na miarę wrodzonych rozwojowych potrzeb i możliwości. Ich dobre rozeznanie sugerowało, czego wymaga ich optymalne zaspokojenie, dlatego metoda ta znajdowała opis łącznie ze środkami.

Najważniejszą spośród polecanych przez Bojanowskiego metod wychowania była metoda osobistego wpływu, inaczej dawania dobrego przykładu. Jej zasadność

[212] AGSD, B-h-1, k. 69r.
[213] AGSD, B-h-2, k. 25r.
[214] Por. AGSD, B-h-6, k. 42r.
[215] AGSD, B-h-1, k. 24r.

i skuteczność opierała się na skłonności małych dzieci do naśladowania najbliższych i ważnych dla nich osób. We wczesnym wychowaniu są nimi rodzice, wychowawczynie, czy nawet inne dzieci. Są oni najlepszym przykładem czy wzorem do naśladowania, a dzieci chętnie upodobniają się do nich w wyniku uczenia się poprzez naśladownictwo. Bojanowski liczył się z tym, że małe dzieci naśladują bezkrytycznie, więc mogą to być zarówno zachowania wychowawczo pożądane, jak i niepożądane. Dużą wagę przywiązywał więc do odpowiedniego doboru wychowawczyń i ich odpowiedniej formacji, szczególnie duchowej. Polecał, aby każda miała świadomość odpowiedzialności i troszczyła się o jakość swego życia i zachowania, a także o swój wygląd zewnętrzny.

Innym sposobem wykorzystania metody przykładu było tzw. monitorstwo. Polegało ono na wzajemnym wpływie podczas opieki starszych dzieci nad młodszymi, uznanym za najskuteczniejszy sposób oddziaływania. Tu Bojanowski sięgał do *Chowanny* Trentowskiego, zwracając uwagę, że dzieci najłatwiej wychowują dzieci[216]. Jak duże znaczenie przypisywał tej metodzie, świadczy fakt, że był to pewien etap we wczesnym wychowaniu, wymagający odpowiedniego przygotowania. Pisał: „Starsze dzieci mające przełożeństwo nad mniejszymi, pobierać muszą osobną nauką w miarę ich wyższego już rozwinięcia; a mianowicie uczyć się powinny tego, co młodszym udzielać mają, oraz początków naukowych stanowiących przejście pomiędzy ochroną a szkołą”[217].

Na skłonności i zdolności dzieci do naśladowania opierała się także metoda przedstawiania dzieciom w dostępnej im formie opowiadań, pogadanek, postaci jako wzorów życia, zachowań i postaw. Określał ją Bojanowski mianem „zbudowania”[218] czy w innym miejscu jako „nauczanie”[219]. Ujmował on bowiem wychowanie ze względu na cel ostateczny, który ogólnie można określić jako wychowanie człowieka nie tylko na całe życie, ale na wieczność. To była jedna perspektywa wyznaczająca kryteria doboru metod wychowania pod względem ważności ich funkcji i wpływu na jego jakość. Drugą perspektywą było respektowanie potrzeb i możliwości dziecka, wynikających z etapu jego wieku i rozwoju. Dlatego też realizacja celu wychowania wymagała odpowiedniej metody, a w jego koncepcji było to jednoznaczne: „Jak najwyższym celem wychowania jest: aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi, tak lud głęboko tenże cel pojmując, obrał dla dziecięcia wzór jedyny

[216] „Skoro wychowałeś dobrze dzieci twe starsze, to będą dla młodszych wzorem i przykładem, tak więc ułatwią ci nadzwyczaj pracę. Dzieci, wychowują dzieci najłatwiej. Towarzystwo z dobrze wychowanemi dziećmi przyniesie w jednej godzinie więcej dla tego wychowania korzyści niż twoje półroczne usiłowania. Dzieci mają, jak naturalnie, dla dzieci interes najwyższy, i chętnie żyją w świecie dziecinnym. Na nich robi nawet pod religijnym względem, większe wrażenie Chrystus jako Dziecię, od Chrystusa na Krzyżu!” (AGSD, B-h-1, k. 83r: „Trentowski Chow. Tom I. poz. II. s. 598”).

[217] AGSD, B-h-1, k. 86r.

[218] AGSD, B-h-2, k. 3r.

[219] Zob. AGSD, B-h-2, k. 4r; k. 5r.

Wcielonego Boga, Zbawiciela świata. Od samego powicia naśladowanie Jego zaczyna i w pierwszych latach właśnie, kiedy zmysłowe wrażenia dzielniejszym są środkiem nad wszelką przedwczesną naukę, lud daje dziecięciu ciągłe przypomnienia pierwszej młodości Zbawiciela”[220].

Chodzi tu o stawanie się obrazem Boga, o naśladowanie Jezusa, o dążenie do świętości, ale także o rozwijanie wrażliwości na potrzeby i problemy innych, postaw patriotycznych itd. Wzorem dla dzieci były zatem postaci biblijne, święci, bohaterowie narodowi i sławni ludzie. Przybliżaniu ich życia i obrazowaniu rzeczywistości, w jakiej poświęcali się dla Boga, ojczyzny czy innych ludzi, służyło pielęgnowanie bogatej obrzędowości. W niej tajemnice religijne, historyczne i sprawy ludzkiego życia łączyły się harmonijnie. Przybliżane były one dzieciom poprzez opowiadania, obrazy, obrzędowość i zwyczaje związane np. z kultem świętych czy uroczystościami patriotycznymi. Jednak dla skutecznego przekazu i urzeczywistniania wartości religijnych i kulturowych oraz ich wpływu na życie dziecka konieczna była stała troska o zaspokojenie jego podstawowych potrzeb.

Pośród metod wyróżniał Bojanowski także „pielęgnowanie (dietetykę)”, które było sposobem wdrażania dzieci do troski o zdrowie, „ubiory, pokarmy, hartowność”, następnie „o czystość, regularność, porządek oraz o dom, ogród, gospodarstwo”[221], w innym miejscu o „umiarkowanie: wytrzymałość, wstrzemięźliwość, wierność”[222]. Tym samym wskazał na umiejętności, postawy, zachowania i cechy, jakie dziecko powinno nabywać. Wykorzystanie tych metod oraz ich specyfika zależą od specyfiki związanej z wiekiem dzieci oraz statusem społecznym ich rodzin, możliwościami ochronki i kompetencjami wychowawczyni. Dzieci uczyły się i nabywały umiejętności poprzez systematyczne wdrażanie i praktykowanie czynności i zachowań związanych z postawionymi wymaganiami w codziennym życiu ochronki.

Jedną z metod Bojanowski określił jako „karność” (kara i nagroda powiązane z pojęciem dyscypliny). Dzieląc dzieci na małe i starsze, wyodrębnił kary związane z surowością, nagrody kojarzone z łagodnością oraz pokuty związane z miłością[223]. Metody te służyły motywowaniu do prawego postępowania i unikania zła, kształtowaniu woli dziecka, ukierunkowaniu jej ku dobru i ponoszeniu konsekwencji złego postępowania. Stosowane były szczególnie w wychowaniu moralnym i społecznym. Ze względu na doniosłe znaczenie skutków stosowania tych metod bardzo ważne było, aby spełniały swą rolę. Sposób ich stosowania i służące im środki powinny być zatem odpowiednie do wieku i możliwości dzieci. Bojanowski, opierając się na znajomości dziecka, prezentował tu bardzo proste i jasne stanowisko: „Dzieci małe, w których jeszcze przemaga cielesność nad duchowością, wypada karać i nagradzać w sposób jeszcze zupełnie zmysłowy. Kary i nagrody, jakich sameż dzieci w zabawach swoich

[220] AGSD, B-h-1, k. 18r.
[221] Zob. AGSD, B-h-2, k. 4r; 10v.
[222] Zob. AGSD, B-h-2, k. 5r; 5v.
[223] Zob. AGSD, B-h-2, k. 4r; 5r.

używają, posłużyć tu mogą za wzór najodpowiedniejszy niniejszemu wiekowi. Atoli tak w karach jak nagrodach zachować można stopniowanie, jakie dzieci w igraszkach swoich powtarzają, że pierwsze przepustne, drugie darowane, trzecie karane, czyli pierwsze przewinienie pominąć lekkim napomnieniem, naganą, drugie pokutą, zawstydzeniem, trzecie powtarzające się i mogące się w nałóg zamienić przewinienie skarać cieleśnie uderzeniem rózgą po dłoni. Stopniowanie takie i w nagrodach dobry okaże skutek, że w ostatnim dopiero razie po kilkakrotnej zalecie otrzyma dziecię nagrodę, także zmysłową, jabłuszko, bułeczkę lub coś podobnego"[224]. Wobec starszych dzieci natomiast należało postąpić zgodnie z ich możliwościami rozwojowymi, gdyż „zaczynają pojmować osnowę powiastek moralnych, biblijnych oraz rozróżniać już złe od dobrego. Dzieci zaczynające się uczyć katechizmu, przykazań, cnót i grzechów prowadzone być mogą więcej już wewnętrznym niżeli zewnętrznym sposobem, więcej na serce i duszę niż na ciało i zmysły działającymi środkami"[225].

W stosowaniu metody nagrody i kary polecał kierować się rozeznaniem ochroniarki – czy zastosuje ją indywidualnie, czy grupowo. Powinna brać pod uwagę każdą osobę i sytuację indywidualnie, kierując się dobrem każdego dziecka i wszystkich razem. Zresztą panowało przekonanie, że „kara nie jest w świecie dzieci rzeczą nienaturalną"[226], a same dzieci stosują ją w swoich zabawach. Występowały też różne zwyczaje, które uczyły o konsekwencji złych działań i zachowań, mobilizując do ich unikania. Wertheimer także radził, że „nagrody i kary nie mogą być jednostajne, jak i jednostajnymi nie są usposobienia i charaktery dzieci. Przeto główną rzeczą jest poznać dzieci i każdemu wedle jego natury wymierzać sprawiedliwość"[227]. Zasadą w stosowaniu zarówno nagród, jak i kar było zachowanie stopniowania oraz ich użycie nie jedynie dla kary czy nagrody, lecz dla zbudowania. Przejawem pokuty, która powinna być wyrazem zadośćuczynienia i drogą poprawy, było przepraszanie za winę przez dzieci starsze.

W poszukiwaniu odpowiednich metod i tworzeniu systemu ochronkowego Bojanowski korzystał z dorobku teoretyków i praktyków wczesnego wychowania[228]. Najwięcej praktycznych wskazówek w tym względzie znalazł w dziele J. von Wer-

[224] AGSD, B-h-1, k. 89r.

[225] „Tu w pierwszych przewinieniach można przepuścić lekkiem napomnieniem, powiedzeniem dziecku na pamięć powyższych przykładów, przykazań, przysłów, do których jego przewinienie da się odnieść. W razach następnych użyć można pieśni, w których przewinności dziatek są opiewane, a głośne odśpiewanie sądu silniejsze już uczyni wrażenie. Po kilkukrotnie zaś powtórzonym przewinieniu nie dla kary lecz dla zbudowania wzięłoby się ową winę za przedmiot opowiadania, odpowiednie do tego powiastki, przykłady, przykazania, przysłowia i pieśni powtórzyłyby dzieci obecne, a winne dziecko na zakończenie tego uroczystego napomnienia klękłoby przed obrazem i głośno zmówiło modlitwę przepraszającą Boga – za winę, którąby słownie wymieniło, obiecałoby samemu Bogu, głośno i wobec wszystkich poprawę" (AGSD, B-h-1, k. 90r-v).

[226] AGSD, B-h-1, k. 88v.

[227] AGSD, B-h-1, k. 102v.

[228] AGSD, B-h-1, k. 97r (F.A. Diesterweg, L. Chimani, S. Wilderspin, I.R. Wertheimer).

theimera[229]. Bojanowski cytował je jako „wertheimeres", a niektóre punkty odnosiły się do metod. Dotyczyły one przede wszystkim ogólnych przepisów nauczania, ćwiczenia zmysłów i wyobrażeń, mowy, pamięci, wyobraźni oraz nauczania czytania i różnych przedmiotów, zasad dobrego opowiadania powiastek[230].

W edukacji małych dzieci w ochronkach zajęcia następujące po sobie w każdym dniu kolejno: zabawa, nauka, praca, rozpoczynane, przeplatane i kończone modlitwą, miały przygotowywać dzieci do wszystkiego, co jest treścią życia. Jak na wiek przedszkolny wydaje się to zbyt ambitnym zadaniem. Warto jednak zastanowić się, czy takie dalekowzroczne patrzenie na sprawę wychowania przedszkolnego i jego cel, nie jest podstawowe i bardzo ważne. Plan dnia, tygodnia związany z porami roku i okresami roku liturgicznego oraz wskazówki odnośnie do proponowanych metod wychowania Bojanowski zawarł w *Regułach w szczególności*, w § 1-73. Wskazówki uzupełniające, opisy zabaw, opowiadań, obrzędów znajdujemy w jego notatkach dotyczących dziedziny wychowania i wiedzy stanowiącej jego podstawy. Zwracał uwagę na metody wychowania, doceniał ich wartość, jednak nie przyznawał im najważniejszej roli. Kryterium doboru odpowiedniego sposobu działania wychowawczego i rodzaju aktywności dzieci były ich indywidualne potrzeby rozwojowe oraz społeczny wydźwięk tego działania.

Ze wszystkich materiałów, teoretycznych wskazań i praktycznych rozwiązań wyłania się obraz konsekwentnej realizacji celu wczesnego wychowania, jaki przyświecał Bojanowskiemu. Budowanie wewnętrznej harmonii w osobowości dziecka, obejmujące całą jego cielesno-duchową naturę, i nawiązywane relacje dokonywały się w warunkach odpowiadających potrzebom rozwojowym dziecka i przy użyciu najbardziej odpowiednich metod. Najważniejszą pozostaje metoda oddziaływania przykładem życia ochroniarki, która z miłością i odpowiedzialnością troszczy się o integralny rozwój dziecka, co zapewnia skuteczność wszystkich innych użytych przez nią metod.

3.3.3. Środki wychowania

Bojanowski, pisząc o środkach wychowania, odnosił się przede wszystkim do zabawy jako formy aktywności dzieci i pracy z nimi. W niej mógł być w pełni re-

[229] J.R. von Wertheimer, *Ueber Frühe Geistige Erziehung und Englische Kleinkinderschulen* wydane w Wiedniu w 1826 r. J. Wertheimer w 1830 r. otworzył pierwsze przedszkole w austriackiej stolicy, korzystając już z dorobku w dziedzinie wychowania przedszkolnego w Niemczech, Włoszech, Francji i Anglii. Podczas pobytu w Londynie poczynił specjalne obserwacje przedszkola, którego kierownikiem był S. Wilderspin, autor cenionej rozprawy *O znaczeniu wychowania przedszkolnego biednych dzieci*, *O domach ochrony*. On też opracował program nauczania dla angielskiego przedszkola zwanego „Szkółką dla małych dzieci", które miało zapewnić wychowankom minimum wiedzy na całe życie. Na tej podstawie Wertheimer napisał program dla austriackiego przedszkola. Por. tłumaczenie: http://www.jewishencyclopedia.com/view.jsp?artid=127&letter=W [3.07.2010].

[230] Zob. AGSD, B-h-1, k. 104r-105v.

alizowany jego postulat zgodności podejmowanych działań wspierających rozwój i wychowanie dziecka w sposób systemowy z naturą dziecka i kulturą środowiska. Zabawę uważał za naturalną potrzebę, zdolność, sposób wyrażania siebie i poznawania otoczenia, zdobywania wiedzy i umiejętności. Jest ona naturalnym sposobem funkcjonowania, właściwym człowiekowi na wczesnym etapie życia i rozwoju. W pewnym sensie tłumaczy to umieszczenie środków przed metodami w strukturze zapisanej przez Bojanowskiego.

Zabawa to właściwa naturze małego dziecka charakterystyczna forma jego aktywności, działalności i zjawisko bardzo ważne w całym życiu człowieka. Bojanowski pojmował ją nie tylko jako czynność, ale jako dynamiczną rzeczywistość, która kształtuje się wraz z rozwojem dziecka i jest jego naturalną potrzebą, uzdalniającą do działania poznawczego i twórczego. W tym kontekście odnosił się do tzw. żywiołów wychowawczych. W szerszym kontekście Bojanowski wskazywał na powracające w dziejach tendencje. Im więcej ludzkość z postępem cywilizacji oddalała się od życia natury, tym bardziej sprzeczne stawało się jej oddziaływanie na początkowe kształcenie wieku dziecięcego. Z każdym nowym pokoleniem rosły bariery we wzajemnych relacjach pokoleń, w miarę odchodzenia od odpowiednich wczesnemu wychowaniu naturalnych dynamizmów, a ulegania coraz bardziej wpływowi „zbyt rozumowej dla siebie cywilizacji”[231]. Zjawisko to postrzegał jako rzeczywistość wymagającą rozważenia i uwzględniania w procesie wychowania, by ochronić dzieci i zadbać o stworzenie warunków odpowiadających ich naturalnym potrzebom. Podzielał bowiem pogląd wyrażony przez Cieszkowskiego, że „zabawa jest potrzebą człowieczeństwa, a gdzie na tę potrzebę żadnego nie dawano względu, wrodzony ten popęd zgubny tylko i obrzydliwy mógł wziąć kierunek. [...] Potok naturalny żywiołów ludzkich nigdy zatamować się nie da, a kiedy nie znajdzie dla siebie normalnego wypływu, gotów jest szkodliwe i nieporządne wyrwać sobie koryto”[232]. Dlatego, wyciągając wnioski z doświadczeń pokoleń, pytał: „Czemuż nie mamy korzystać ze spuścizny dawnych wieków i ogarnąć takową w naszą cywilizację? Epoka nasza jest nieprzyjaciółką wszelkiej wyłączności, jej zadaniem jest harmonijna organizacja tych wszystkich żywiołów, które się dysharmonijnie w kolei wieków objawiły”[233].

Wiele miejsca w swoich pismach i działaniach poświęcił Bojanowski uzasadnieniu znaczenia i wręcz konieczności odpowiedniego dowartościowania zabawy we wczesnym rozwoju i wychowaniu dziecka. Mając na uwadze pełny stopniowy i harmonijny rozwój małego dziecka, uważał, że „główne strony tak fizycznego, jak duchowego i społecznego kształcenia dzieci odbijają się już w naszych rodzimych pierwiastkach wychowawczych lubo pod skromnym tu tylko charakterem zabaw – ku gimnastycznemu ćwiczeniu ich ciała i umysłu; tudzież zbudowań – ku ich rozwijaniu duchowemu; i zatrudnień, ku sposobieniu ich do pracy, nauki i życia społeczeńskie-

[231] AGSD, B-h-1, k. 11r.

[232] Zob. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 25.

[233] Tamże, s. 26-27.

go”[234]. Ze względu na swój naturalny stan głównie w zabawie dziecko samodzielnie się rozwija, dlatego jest ona jego podstawową i naturalną aktywnością. „Zbudowania” moralne i „zatrudnienia” praktyczne natomiast są jakby dopiero odblaskiem rozwoju przyszłych sfer, który harmonijnie będzie postępował. Pierwszy etap rozwijania dzieci powinien zaczynać się wiosną od zabaw[235]. Zabawa zatem, jako podstawowa forma aktywności dziecka, w zależności od stopnia rozwoju przybiera coraz bardziej złożony charakter i ubogacają się jej formy.

W celu podkreślenia wartości zabawy dziecka w jego przygotowaniu do życia i pełnienia ról Bojanowski odwoływał się do starożytności: „Platon powiada, że ktokolwiek dzielnym ma się stać mężem w swoim zawodzie, musi się doń od dziecka w igraszce sposobić. [...] ku czemu wcześnie należy dziecku rozliczne na drobną miarę sporządzone sprzęty i narzędzia podawać. A w taki sposób wymiarkowując i kierując skutecznie pierwotny pochop i skłonność dziecięcą napoczyna się najtrafniej rozwijać całe następne kształcenie człowieka”[236]. Zabawa, będąc formą wyrażania się dziecka, jest też dla wychowawcy najlepszą okazją do poznania jego wrodzonych zdolności i usposobienia[237].

We wczesnym wychowaniu, jako budowaniu fundamentu pod całe przyszłe życie człowieka, poznawanie dziecka podczas zabawy nabiera szczególnego znaczenia. Udzielał zatem dokładnych wskazań, jak wykorzystać wnioski z takiej obserwacji: „Igraszki takowe są jakoby obrazem późniejszego ich życia i wskazują wcześnie kierunek ich powołania i zdolności. Na taki sposób wymiarkowywać i skutecznie kierować trzeba pierwotną ochotę i skłonność do powołania, jakie go czeka. Całe dalsze kształcenie człowieka spoczywa na takim wychowaniu, które dziecięciu w jego niewinnej igraszce umie już wzniecić jego zamiłowanie ku temu, co w późniejszem życiu potrzebne mu będzie, by w swoim powołaniu dzielnie się wyzwolił. Przyrodzone skłonności zapowiadają już w pierwszej młodości talenty i objawiają się w ustawicznym niepokoju i owej niepowściągnionej dążności wyjawiania się w pewnym właściwym sobie kierunku”[238].

Zdaniem autora podstawy pedagogiki wieku dziecięcego zapisane są niejako w zabawach dzieci. W nich można poznawać dziecko, jego indywidualne cechy i skłonności, możliwości i potrzeby oraz potencjał zapisany w osobowości na całe życie. Można odkrywać zatem także wskazania odnośnie do kierunku działań pedagogicznych, by wprowadzić wychowanka na właściwą mu drogę integralnego rozwoju, przekazując potrzebną wiedzę, rozwijając umiejętności i posługując się przykładem własnym. Potrzebne są wysokie kompetencje osobowe wychowawczyni, by właściwie dowartościować i rozumieć, jak dziecko przeżywa zabawę. Bojanowski odwoły-

[234] AGSD, B-h-1, k. 71r.
[235] Zob. AGSD, B-h-1, k. 71r-v.
[236] AGSD, B-h-1, k. 68v.
[237] Por. AGSD, B-h-1, k. 32r.
[238] AGSD, B-h-1, k. 32r.

wał się do porównania: „Dziecko ceni swą igraszkę tak wysoko, jak mąż swoje dzieła i czyny. Młode pacholę cieszy się z wygranej w swoich dziecięcych igraszkach, jak walecznik ze zwycięstwa”[239]. Obliguje to osoby dorosłe, by przeżycia i doświadczenia dzieci traktować równie poważnie jak własne i nie lekceważyć ich ani nie ignorować, gdyż dla życia i rozwoju osoby na danym etapie mają rangę równie ważną.

Świadomość faktu ważności wczesnego wychowania dla całości życia człowieka powinna wzbudzać szczególną wrażliwość i troskę o poszanowanie każdego szczegółu, który jest potencjałem do stawania się coraz pełniej człowiekiem. Bojanowski przekonywał, że to właśnie „igraszki dziecięce stanowią instynktowy zaród wszystkiego dopuszczalnego na tym stanowisku kształcenia, które tu zrazu zawikłanemu jeszcze pąkowiu podobne, ale w dalszym swym rozwikłaniu na szerszy okrąg rozrzucać się musi, zawsze przecież we wszystkich swych promieniach z tego jednego serca wyrastać powinno”[240]. Wskazywał zatem na spiralny sposób realizacji wychowawczego wpływu – stawianych wymagań, podawanych treści, stosowanych metod i środków. Przekonywał o tym ochroniarki, gdyż chciał uzasadnić i wprowadzić tę specyfikę swego systemu, by nie powielić błędnych rozwiązań dotychczasowych ochron, w których było: „niepotrzebnym uprzedzaniem tego, co właściwie dopiero w szkole elementarnej użycie znaleźć powinno. [...] A nade wszystko owa prostota środków zaczyna być coraz powszechniej, nawet w zamożniejszych stanach, uznawaną za istotnie trafną i jedyną rękojmię rozwijania dzieci”[241].

Wyróżnione przez Bojanowskiego żywioły odnosiły się do pełnego kontekstu rozwoju i wychowania dotyczącego ciała, ducha i działania w czasie. Wymagały konkretnych środków wychowania, które według nich były klasyfikowane i stosowane. Bojanowski wyróżniał zatem „powiastki: światowe, święte, historyczne; pieśni: światowe, nabożne, obrzędowe”[242]; „obrzędy: światowe, pobożne, historyczne”[243]. Do nich dobierane były odpowiednie powiastki, pieśni i obrzędy według programu na cały rok, dostosowane do pór roku, świąt religijnych i świąt świeckich czy narodowych[244]. Ich rozkład i harmonijne łączenie w zależności od sytuacji wychowawczych były dopracowane w najdrobniejszych szczegółach. We wczesnym wychowaniu wszystkie realizowane były w ramach różnych działań o charakterze zabawy, która jakby rosła razem z dzieckiem. Ta aktywność oparta na wyobraźni była szczególnie ważnym czynnikiem kształtowania osobowości dziecka. Zabawy sprzyjają prawidłowemu rozwojowi jego uczuć i charakteru, kształcą myślenie, sprawność ruchową, siłę woli. Służą zaspokojeniu naturalnej ciekawości i uczą brać, dawać, dzielić się, współdziałać w grupie. Uczą wytrwale pokonywać przeszkody, doprowadzać realizację zadania

[239] AGSD, B-h-1, k. 32r.
[240] AGSD, B-h-1, k. 32r.
[241] AGSD, B-h-1, k. 12r.
[242] AGSD, B-h-2, k. 6r; 10v; 11v.
[243] AGSD, B-h-2, k. 7r; 11v; 14r.
[244] Zob. AGSD, B-h-2, k. 24r-34v.

do końca. Dziecko na tym etapie życia pozostaje ciągle w nieukończonym rozwoju, dlatego też treść, zakres i forma zabaw wzbogaca się z wiekiem.

Bojanowski wspominał także o znaczeniu, formach i niezbędności zabawy w życiu dorosłych. Do tego dorasta się od wczesnego dzieciństwa. W społeczeństwie, w którym zabawa, nauka i praca pozostają na właściwym miejscu i są we właściwych wiekowi i okolicznościom proporcjach, każde dziecko znajdzie odpowiednie warunki dla właściwej sobie formy aktywności. Jest nią zabawa pojmowana jako bogata i dynamiczna rzeczywistość, odpowiadająca naturze dziecka.

Opisując środki wychowania, Bojanowski podzielił je na te, które służą kształceniu fizycznemu, a podstawową formą jest szeroko rozumiana gimnastyka, kształceniu moralnemu, odwołując się do muzyki, oraz kształceniu obyczajowemu, opartemu na etyce. W redakcjach programu, jakie znajdujemy w notatkach, widoczne jest poszukiwanie sposobu ułożenia środków w pewną całość, logiczną i spójną, by wychowanie realizowane za pomocą tych środków było scalone wokół wartości. Ważna tu była potwierdzona przez psychologów i pedagogów prawda, że we wczesnym rozwoju wychowanie fizyczne jest przed duchowym. Jednak wpływ na obyczaje i praktyczne życie powinien mieć bezwzględne pierwszeństwo[245]. Zastosowanie zasady integrowania działań oraz stopniowania ich trudności i zakresu sprzyjało harmonijnemu rozwijaniu wrodzonych, indywidualnych zdolności i skłonności dzieci. Bojanowski polecał wykorzystanie różnych „żywiołów" właściwych dla wieku dziecięcego, do których zaliczał: „zabawy – igraszki, gry i tańce; zbudowania – powiastki, pieśni, obrządki; zatrudnienia – roboty, monitorstwo, uroczystości"[246].

Cieszkowski pisał, że „zabawa jest potrzebą człowieczeństwa", a „tańce także do niezbędnych potrzeb młodego wieku liczył"[247], czyli jest ściśle właściwa człowiekowi i niezbędna dla jego nieustannego stawania się. Stanowi zatem siłę, której istota w wychowaniu polega na naturalnym uzdolnieniu, inspiracji i pobudzaniu wrodzonego potencjału działania. Spełnienie tej naturalnej potrzeby służy stymulowaniu nowych aspiracji, motywacji, zaciekawień dziecka. Ukształtowane przez wieki przekonanie o znaczeniu i niezastąpionej niczym wartości zabawy w życiu i wychowaniu dzieci wiązało się z rozwojem bogatej tradycji i różnorodnych form dziecięcej zabawy. Zabawy są wytworem samych dzieci i wyrosły z dziecięcych potrzeb: „Jak pojedyncze dziecko szuka w igraszce odpowiedniego sobie środka ku wyjawieniu swych pierwotnych pochopności, tak wszystkie razem dzieci przez długi przeciąg pokoleń wyrobić sobie też musiały, w różnych kierunkach, pewien poczet podobnych środków określających niejako organiczną już całość rozwinięcia, o ile takowe na pierwiastkowym tym stanowisku rozwinąć się zdoła"[248].

---

[245] Zob. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 27.

[246] Por. AGSD, B-h-2, k. 4r i k. 5r.

[247] A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 25-26.

[248] AGSD, B-h-1, k. 30v.

Dorośli, zmierzając do stworzenia odpowiadającego naturze dziecka systemu wychowania i jego teoretycznych podstaw dla instytucjonalnych form wczesnego wychowania, z tegoż dorobku dziecięcych pokoleń mogą odczytać najlepiej prawa i drogi rozwoju dzieci w zabawie. Dlatego Bojanowski podjął swoiste badania zagadnienia zabaw w aspekcie dziejów, praw rozwoju małego dziecka oraz tradycji ludowej jako narodowi tożsamej. Najpierw, wyróżniając stopnie zabaw ze względu na ich trudność i złożoność, dokonał ich uporządkowania według „pewnych głównych znamion trafnie odpowiadających pedagogicznemu systemowi pierwotnego wychowania". Według kryterium rozwoju dziecka uporządkował je i zaproponował odpowiadające im konkretne zabawy dziecięce. Ze względu na przeznaczenie wymieniał różne ich stopnie, które z jednej strony umożliwią i będą wspierać harmonijny rozwój fizyczny i umysłowy dziecka, ale również staną się wyrazem jego aktywności polisensorycznej. Pierwszym stopniem zabaw są igraszki dziecięce jako aktywność charakterystyczna dla najmłodszych dzieci. Pisał: „Kiedy wychowanie ma być głównie fizyczne, igraszki te, jako jedyny żywioł tego wieku, głównie odnoszą się do ćwiczeń gimnastycznych"[249]. Igraszki służą ćwiczeniom ciała: nóg, rąk, wszystkich części ciała, ćwiczeniom zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku; ćwiczeniom wyobraźni – tu wymienia środki: piasek, cacka, dowolne. Za pomocą zmysłów budzą się następnie wrażenia i przemieniają w wyobrażenia.

Gry, które są kolejnym stopniem rozwoju złożonej aktywności zabawowej, ćwiczą uwagę (baczność), dalej pamięć jako utrwalającą wyobrażenia. Gry ćwiczą także rozum, który „jako ostateczne i najwewnętrzniejsze rozwinięcie zmysłowości przerabia wyobrażenia i przypomnienia w pojęcia, który począwszy od porównywania i pewnych kombinacji (w technicznych zabawkach w piasku), postępuje do rozróżniania i bystrego rozmysłu (w rozlicznych gadkach dziecięcych i ludowych), a ulatnia się w dalsze sfery umysłowe igrającym dowcipem (w igraszkach fantowych). Inną zabawową formą aktywności dzieci są tańce, stanowiące syntezę ćwiczeń wszystkich części ciała. Wyróżnił w nich pląsy, tańce, pochody[250].

Doceniając znaczenie zabawy, Bojanowski opracował wiele szczegółów, które były ważne dla jej wykorzystania, np. w prawidłowym rozwijaniu u dzieci procesów psychicznych: pamięci, myślenia, uwagi, spostrzegania i mowy. Równolegle z rozwojem dziecka w sferze fizycznej oraz troską o jego sprawność i zdrowie powinna następować troska o rozwój duchowy na miarę jego możliwości i przy wykorzystaniu stosownych metod i środków. Wskazywał tu również zabawę: „Nadto igraszki dozwalają dzieciom jak najswobodniej ducha rozwijać, ponieważ w tej dobie żadna troska ani zewnętrzne okoliczności nie nadają im kierunku; czysty potok wylewa się na świat i w przyrodzonych wydatnościach swego charakteru, co najspadzistsze obiera kierunki"[251].

[249] Tamże; AGSD, B-h-1, k. 30v.

[250] Zob. AGSD, B-h-2, k. 6r; 7r; 12v; B-h-1, k. 30v-31r.

[251] AGSD, B-h-1, k. 32r.

Ważna dla Bojanowskiego spójność oddziaływań osób, środowiska i jego kultury, w którą dziecko jest wprowadzane i dzięki której ma się rozwijać, w sposób przystępny dla dzieci zawierała się w poezji ludu. Pisał: „Cała też ta poezja ludu najpierwsze potrzeby serca i ducha zaspokajająca, cała w obrębie tylko domowego życia i cnót rodzinnych zawarta, a na obrazach zmysłowych to życie otaczających, wszędzie dostępnych i powszechnie znajomych osnuta. Odpowiada najwłaściwiej także początkowemu kształceniu dzieci, które powinny się rozwijać pod wyłącznym wpływem swojskich i jedynie im zrozumiałych żywiołów narodowych”[252]. Z drugiej zaś strony wychowanie dzięki wykorzystaniu konkretnych środków zaczerpniętych z tradycji i kultury ludowej było „zachowywaniem obyczajów rodzinnych, z których idą obyczaje”[253]. Bojanowski opisywał dokładnie niektóre zabawy, obrzędy, czynności, proponując konkretne bajki, powiastki, legendy, klechdy, przysłowia, pieśni, prace. Podawał też sposoby ich wykorzystania w procesie wychowania dziecka oraz wpływu na otoczenie. W opisach znajdujemy próby ich porządkowania pod względem stopnia trudności i złożoności, odpowiednio do możliwości wychowanków. Należało tak uwzględniać je w planowanych przez wychowawczynię działaniach, by dziecko rozwijało się harmonijnie pod względem fizycznym, umysłowym i obyczajowym, także w wymiarze religijnym.

Kolejnym ważnym etapem edukacji dziecka jest jego rozwój i wychowanie moralne. Wymaga ono odpowiednich środków w celu kształtowania właściwych postaw i zachowań, ukierunkowania dziecka na przyjęcie norm i wartości oraz umiejętności postępowania zgodnie z nimi. Należy wpływać na jego postawy poprzez przykład własny oraz wzorce osobowe zaczerpnięte z Biblii, historii i przykładów z życia, by wywoływać poczucie odpowiedzialności za siebie, bliźnich i ojczyznę. Podawał zatem właściwe środki wychowania w tym obszarze, określając je mianem „zbudowań – powiastki, pieśni i obrządki”. Wszystkie one zostały uporządkowane z uwzględnieniem odpowiednich środków w odniesieniu do natury, religii i historii. Wśród powiastek, które stanowiły istotny element integralnego wychowania zgodnie z pełnym ujęciem rzeczywistości, Bojanowski wyróżnił powiastki światowe, święte i historyczne. Światowe dzielił na bajki, a wśród nich wyróżniał: klechdy, gadki, zagadki oraz legendy, podania, przypowieści, przysłowia. Powiastki święte zawierały powiastki ze Starego Testamentu, z życia Pana Jezusa oraz parabole i katechizm. Powiastki historyczne obejmowały żywoty pogańskich dzieci i dzieje bajeczne, żywoty świętych dzieci oraz żywoty świeckich dzieci, anegdoty[254].

Celem zastosowania tych środków było najpierw podanie dzieciom przykładów pożądanych postaw i zachowań. Stanowiły one również zachętę do naśladowania bohaterów powiastek bądź przestrogę przed złym zachowaniem i jego skutkami. W ten sposób dzieci uczyły się rozróżniania dobra i zła, odniesienia do dobrych i niepożą-

[252] AGSD, B-h-1, k. 16r.

[253] Por. AGSD, B-h-1, k. 3r.

[254] Por. AGSD, B-h-2, k. 10v; 11r-v; 12v; 14r.

danych zachowań, jakie miały miejsce w bajkach. Poznawały też postaci i wydarzenia znane z historii biblijnej i powszechnej. Natomiast poznawanie życia i nauki Jezusa oraz przykładów świętych dzieci uwzględniały, oprócz przykładu, także motywację religijną. Ze starszymi dziećmi sięgano do przykazań, pojęcia cnoty i grzechu, zasług lub winy, co zmierzało do kształtowania prawego sumienia. To wymagało już znajomości katechizmu. Różnorodność tematyki zastosowanej umiejętnie w konkretnych sytuacjach, których dzieci były czynnymi uczestnikami, sprzyjało harmonijnemu kształtowaniu ich wiedzy, umiejętności i postaw.

Odrębną kategorią środków wykorzystywanych w kształceniu moralnym dzieci były pieśni, gdyż Bojanowski zakładał, że muzyczność jest naturalnym żywiołem wychowawczym. Ich tematyka, cele, dla jakich były tworzone, i okoliczności, w jakich były wykorzystywane, wskazują również na pełne ujmowanie rzeczywistości osoby i jej życia. Wyróżnił zatem ich rodzaje analogicznie jak wcześniej, odnosząc się do trzech wymiarów: pieśni światowe, pieśni nabożne, pieśni obrzędowe[255]. Zarówno powiastki, jak i pieśni służyły wprowadzaniu dzieci w bogatą obrzędowość. Składały się na czynności wpisane w całość poszczególnych obrzędów, którym towarzyszyły wyjaśniające treści, oprawa poezji bądź modlitwy oraz tematycznych pieśni i muzyki. Oddawały one nastrój okoliczności, okresu roku liturgicznego, czynności domowych oraz związanych ze zwyczajami rolniczymi. Analogicznie Bojanowski wyróżnił obrządki: pobożne, światowe, domowe[256].

Do środków naturalnego kształcenia dzieci w ochronach Bojanowski zaliczał śpiew i muzykę, wesołość, pląsy i tańce. Postrzegał je jako wpisaną w naturę skłonność, która uzdalniała każde dziecko, niezależnie od osobistych cech, do podejmowania trudu zdobywania wiedzy, samodzielności, radzenia sobie mimo trudności, jakie musiało pokonać. Towarzysząca im przyjemność, ujście dla nadmiaru energii rozwijających się mięśni, upust dziecięcej fantazji na tyle pobudzała pragnienia i wyobraźnię dziecka, rozwijała zaciekawienie, że radość zdobywania była silniejsza niż towarzyszące temu przeszkody.

---

[255] *Pieśni światowe* to legendy, piosnki historyczne – mimiczne, liryczne, krakowiaki. Pieśni nabożne miały charakter dostosowany do okresu roku liturgicznego i związanych z nimi zwyczajów. Bojanowski wyróżnił więc pieśni „kantyczkowe: adwentowe i kolędowe, wielkopostne, wielkanocne, modlitwy: codzienne, świąteczne, przygodne oraz katechizmowe – hejnały (Stary Testament), kolędy, o męce Pańskiej. Wśród pieśni obrzędowych – pieśni obrzędowe światowe, pieśni obrzędowe pobożne, pieśni obrzędowe domowe: przy różnych robotach, przy sprawach rodzinnych, przy uroczystościach" (por. AGSD, B-h-2, k. 12v; 14r-v).

[256] Bojanowski wyróżnił obrządki światowe: dyngus, puszczanie wianków, i pobożne, takie jak: wigilia, kolęda, popielec, baranek wielkanocny, dni krzyżowe. Zawierały one modlitwy na dworze, święcenie wianków, święcenie zboża, przygodne pobożne, paraboliczne i katechizm. Domowe uroczyste obrządki to: obwiązywanie drzew, posyp ptaszkom, łyżka jałmużna, poświęcanie zasiewów, wianki dla gości, posypywanie podłóg, poświęcenie wieńców i ziarna na siew, korowoj. Wśród domowych zawierały się obrzędy przygodne, czyli przyjmowanie dzieci, odprawianie dzieci oraz uroczystości historyczne (Por. AGSD, B-h-2, k. 14r-v).

Bojanowski podawał wiele szczegółowych wskazań odnośnie do wykorzystania właściwej dziecku skłonności do naśladowania oraz jego wielkiej ufności i przyjmowania rzeczy za rzeczywiste, co tym samym dostarczało mu wiedzy na temat siebie, swego życia i sposobów postępowania. Dlatego zalecał, aby oddziałując wychowawczo na dzieci i lud, szanować ich prostotę i respektować specyfikę. Uzasadniał, zgodnie z ideą ochrony i prostoty, że „przykłady szlachetne potrzeba dzieciom, ludowi podawać, bo oboje są niewinnymi, zatem wstydliwe strony ludzkości i swego narodu potrzeba zastawiać przed nimi”[257].

Wychowaniu dzieci pod względem obyczajowym służyły już bardziej złożone czynności, które Bojanowski określił jako roboty. Dzięki rozwojowi psychoruchowemu dzieci mogły w nich sprawnie uczestniczyć i zastosować poznawane normy zachowania, praktykować zwyczaje i obrzędy. Podejmując współpracę z innymi w formie zabawowej, miały okazję usłużyć nie tylko dobru własnemu, ale i wspólnemu. Tak przygotowywały się do przyszłych ról życiowych i pracy. Bojanowski podał również właściwe temu obszarowi środki, nazywając je „zatrudnieniami”. Wśród nich wyróżnił roboty, wyroby, naukę, uroczystości, w ramach których dzieci zdobywały doświadczenia w różnych pracach domowych i w gospodarstwie, uczyły się rysunków, czytania i rachunków, sposobów świętowania[258].

Środki wychowawcze nabierały znaczenia dopiero w zestawieniu z konkretną sytuacją wychowawczą. Wykorzystane odpowiednio przez ochroniarkę, nadawały odpowiedni charakter i kierunek kształtowaniu osobowości dziecka. Bojanowski starał się ukazać różne sposoby użycia środków w różnych sytuacjach, by zachować ważne prawidłowości i jednocześnie nadać odpowiednią dynamikę procesowi wychowania małego dziecka. Wskazywał na wzajemne powiązania różnych kategorii środków i konieczność właściwych proporcji w odniesieniu do integralnie ujmowanej osobowości dziecka, otaczającej go rzeczywistości społecznej oraz wszystkich wymiarów w perspektywie całego jego życia i jego celu ostatecznego. Wyróżnił trzy zasadnicze kierunki wychowania – kształcenie dzieci fizyczne, moralne i obyczajowe, dla których przygotował odpowiadający im zestaw środków[259]. W swoich tekstach zawarł opis całości procesu wychowania dziecka od najmłodszych lat i zasad wychowania. Podkreślał konieczność uwzględniania indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka oraz warunków zewnętrznych jako konieczny warunek pełnego, harmonijnego rozwoju i wychowania małego dziecka w ochronce. Wczesne wychowanie ujmował w ścisłym powiązaniu z opieką i nauczaniem dzieci, co powinno stanowić wspieranie w tej roli rodziców.

---

[257] AGSD, B-i-1, k. 27r.

[258] Wśród robót wyróżnił te, które były związane z ogrodnictwem, poznawaniem i obchodzeniem się ze sprzętem oraz pracami w kuchni. Tzw. wyroby związane były z takimi pracami, jak: skubanie ziół, płatków, pierza, przędzenie, robienie pończoch, wianków. Bardziej złożoną formą zatrudnień były uroczystości, w których przygotowaniu i przebiegu dzieci brały udział na miarę swych możliwości. Były to: majówka, gwiazdka, odprawa (por. AGSD, B-h-2, k.14r).

[259] AGSD, B-h-2, k.10v i 11r.

4. Aktualność systemu wychowania w ochronkach

System wychowania w ochronkach stanowi zespół idei, celów wychowawczych, zasad i norm postępowania oraz form organizacyjnych, które regulują jego funkcjonowanie. Bojanowski tworzył go i kształtował w odpowiedzi na bieżące potrzeby społeczne z głębokim przekonaniem, że „według narodowości w połączeniu z naturą – rozwijać się winien system wychowania"[260]. Chodziło o wyzwolenie z dalekiej od życia naukowości oraz od koncentracji na strukturach i formach, z pominięciem indywidualnego podejścia do osoby, jej natury, indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych. Budowanie systemu według narodowości nie stanowiło wyrazu jakiegoś zacieśniania perspektywy czy braku otwartości. Otwartość i uniwersalność systemu gwarantuje jego mocne osadzenie na podstawach religijnych i filozoficznych. Narodowość natomiast określa specyfikę kulturową, środowiskową i obyczajową właściwą społeczności, w której dziecko się rodzi, rozwija, wychowuje, kształci i działa zgodnie z normami i zasadami wynikającymi z tej specyfiki. Ważnym zadaniem wychowawczym było rozwijanie u wychowanków poczucia tożsamości narodowej i patriotyzmu jako identyfikowania się z chrześcijańskimi i humanistycznymi podstawami i tradycjami narodu. Podejście to było otwarte na wielonarodowość wspólnoty ludzkiej, w której pielęgnowanie kultury i tradycji własnego narodu uczyło szacunku dla innych narodowości.

Korzystając z doświadczeń, wiedzy i przekonań ówczesnego społeczeństwa oraz odnosząc się do ponadczasowych wartości i szerokich podstaw filozoficzno-religijnych, istotę i działalność systemu ukierunkował na ochronę osoby. Zapewniło mu to dynamikę i otwartość, które pozwalały zachować jego tożsamość przy jednoczesnym aktualizowaniu działań w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i politycznych. Aktualizacja działań systemu wymaga znajomości, zrozumienia i właściwej interpretacji jego podstaw w kontekście nowych warunków wewnętrznych i zewnętrznych realizacji jego celów i zadań.

Żeby w pełni zrozumieć istotę systemu wychowania Bojanowskiego, należy brać pod uwagę jego założenia światopoglądowe i filozoficzne oraz budowaną na nich praktykę wychowawczą, instytucjonalną, organizacyjno-prawną. Ważne jest, aby poznając je, odkrywać także styl przyjęty przez Bojanowskiego oraz interdyscyplinarny kontekst tworzenia systemu i jego adaptacji, dokonywanej przez niego i służebniczki.

[260] AGSD, B-h-1, k. 10r. Narodowość w ujęciu Bojanowskiego określa tożsamość obywatela (zob. B-h-1, k. 8r). Odwołując się do Brodzińskiego, odpowiada na pytanie: „Na czem narodowość zależy? – Wypada rozróżnić najpierw miłość Kraju od zamiłowania narodowości, mimo że te dwa uczucia prawie są nierozdzielne. – Miłość Kraju oznacza przywiązanie albo do ziemi, albo do osób, z którymi żyjemy, albo do rządu, pod którego tarczą, swobód i opieki używamy. Miłość Narodowości jest przywiązaniem do zwyczajów i obyczajów, jakieśmy od ojców naszych w młodości powzięli" (B-i-1, k. 101v).

Zarówno kontynuacja działań systemu, jak i stylu jego adaptacji pozwoliła zachować jego dynamikę i otwartość oraz ciągłość ważną dla jego tożsamości.

System ochronkowy Bojanowskiego to nie tylko procesy, struktury i organizacja jego działań w wymiarze praktycznym, ale to również teoria, oparta na jasnej idei oraz konkretna metoda. Jej twórca wyrażał sprzeciw wobec szerzących się tendencji i koncepcji „rozumowej pedagogiki", sztywnych „układów różnorodnych części, jak państwo dotychczasowe"[261]. Był to również przejaw nieakceptowania tendencji pozytywistycznych w pedagogice, ukierunkowania ku teoriom o charakterze empirycznym i twierdzeń sformułowanych na podstawie nauk przyrodniczych. Liczenie się przede wszystkim z czynnikami biologicznymi, społecznymi i ekonomicznymi wynikało z ignorowania w rozwoju i wychowaniu duchowego wymiaru osoby. To przekładało się na praktykę pedagogiczną, jak wskazywał Bojanowski: „pierwszy wzgląd praktyczny, materialny, widoczną trzymał przewagę nad duchowym i obyczajowym"[262]. Opierając się na dobrym rozeznaniu i nie pomijając niczego, co ważne, sięgał w swych analizach teoretycznych i praktyce do tego, co stanowi o istocie człowieka. Źródłem były religia i filozofia, antropologia chrześcijańska i duchowość człowieka, znajdująca obiektywny wyraz w jego wytworach, czyli kulturze, zwyczajach i obyczajach.

Bojanowski był świadomy ogromnego znaczenia doświadczeń przeszłości dla poznania i zrozumienia teraźniejszości wychowania, by otwierać perspektywy na przyszłość. W tym celu dokonał syntetycznego opisu stanu wiedzy i praktyki pedagogicznej, rozwijającej się w poszczególnych epokach i regionach Europy. Dokonał analizy procesów dziejowych od starożytności po czasy sobie współczesne w odniesieniu do istotnych elementów procesu wychowania, by określić jego systemową realizację. Poznał stan wiedzy i praktycznej działalności w stosunku do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka oraz potrzeb społecznych. Ustalił przyczyny pierwotne i wtórne zmian w analizowanej rzeczywistości wychowania, uchwycił dynamikę jej rozwoju. Zestawił, scharakteryzował i omówił te elementy, co do których zachodziła potrzeba podjęcia działań reformatorskich. Na tej podstawie opracował własne systemowe rozwiązanie sprawy wychowania małego dziecka i określił przewidywany kierunek rozwoju wraz z przypuszczalnymi i oczekiwanymi efektami działalności wychowawczej w ochronkach.

Diagnoza ta służyła budowaniu teoretycznych podstaw praktyki pedagogicznej w jego systemie wychowawczym, opartym na idei ochrony. Uwzględniała ona także indywidualność dziecka – jego możliwości i potrzeby rozwojowe, co było podstawą do organizacji zarówno planowych, jak i doraźnych intencjonalnych działań wychowawczych. Praktyka pedagogiczna własna i innych służyła Bojanowskiemu do formułowania wniosków i hipotez w dziedzinie teorii wychowania małego dziecka w ochronce. Dorobek naukowy teoretyków wychowania i myśli pedagogicznej oraz

[261] AGSD, B-h-1, k. 10r.
[262] AGSD, B-h-1, k. 22r.

własne obserwacje i refleksje w tej dziedzinie służyły organizacji i udoskonalaniu praktycznych działań. Stworzył on program oparty na znajomości nie tylko psychiki dziecka, ale wielkiej wartości tajemnicy dziecka i dzieciństwa w kontekście natury, religii i historii. To pozwalało na głębsze poznanie służące temu, żeby znając indywidualne potrzeby i możliwości dziecka, wspierać i ukierunkowywać je w rozwoju do pełni człowieczeństwa. Chodziło tu o doskonałość, pełnię i harmonię, nie zaś o przeciętność, na co wskazuje zaangażowanie w proces wychowania małego dziecka.

W realizacji harmonijnego modelu wczesnego wychowania ogromną rolę odgrywały istotne elementy idei ochrony i jej realizacji w praktyce, stanowiącej wymiar funkcjonalny systemu. Zachowała ona swą aktualność dzięki dynamice rozwoju poprzez przemianę, nawrócenie i wierność wartościom, ciągłemu powracaniu do źródeł z żywą motywacją, by ochronić, wychowując. Dla osiągania tego celu nie wystarczyło odizolować dziecko od tego, co stanowiło zagrożenie dla jego bezpieczeństwa i życia, czy to w wymiarze fizycznym, czy moralnym. Konieczne było stworzenie środowiska wychowawczego, wzorowanego na życiu rodzinnym i pielęgnowanych w nim zwyczajów. Zapewniały to strukturalne elementy systemu ze wskazaniem Bojanowskiego na rodzinny model w organizacji instytucji, działań i relacji osobowych w ochronach. Nie mogło być rozdźwięku między rodziną a ochronką, natomiast ochronka zawsze miała służyć rodzinie. Należało ją ochronić od obcych, zewnętrznych wpływów, a wspierać rodziców i wzmocnić jej wewnętrzne więzi. Szczególnym wsparciem Bojanowski polecał otoczyć kobietę, podkreślając jej ogromną rolę w wychowaniu, gdyż „religijność, zwyczaje i tradycje – słowem treść duchowej strony ludu jest w niej [...]. Takie jest pierwotne, wewnętrzne, rodzime życia rodzinnego wiązanie”[263]. Nie powinno się wymyślać, kreować rzeczywistości wychowawczej obcej codziennemu życiu środowiska, lecz wybierając szlachetne jego elementy, wykorzystać w wychowaniu.

W analizie systemu Bojanowskiego można koncentrować się na aspekcie historyczno-socjologicznym[264]. Cechą charakterystyczną tak rozumianego systemu jest zwrócenie szczególnej uwagi na instytucje, osoby w nich działające i cele wychowawcze. Natomiast system wychowawczy w określonej placówce opiekuńczo-wychowawczej traktuje się jako „zintegrowany wewnętrznie zbiór różnorodnych treści, form organizacyjnych, atrybutów zewnętrznych, czynności i technik wychowawczych, przyjętych i rozwijanych w danej placówce, warunkujących się wzajemnie, a mających zapewnić osiągnięcie zamierzonych celów (głównie chodzi o przekazanie określonego systemu wiedzy, umiejętności i wartości) w określonym kontekście (ustrojowym, środowiskowym, instytucjonalnym). Cały ten zbiór ma charakter otwarty, dynamiczny, samoorganizujący się”[265]. Nasuwa się pytanie: Czy i w jaki sposób możemy dzisiaj korzystać z pedagogicznych wskazań Bojanowskiego, który tak

[263] AGSD, B-i-1, k. 1r-v.

[264] Zob. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975, s. 273.

[265] A. Lewin, *System wychowania a twórczość pedagogiczna,* PWN, Warszawa 1983, s. 82.

konstruował system, by wychowując i otaczając opieką, ochronić osobę, by wspomagając jednocześnie wychowywać?

Intencją Bojanowskiego była troska o odrodzenie moralne osoby, narodu i ludzkości poprzez wychowanie chrześcijańskie, podejmowane w duchu katolickim. Wielokrotnie w historii zwracano uwagę na potrzebę podobnych wysiłków, mających na celu odrodzenie moralne, i rozumiano, że ratunek świata „leży tylko w powrocie do źródeł czystego chrześcijaństwa"[266]. Takie sięganie do źródeł, do początku, do tego, co pierwotne, w pojęciu Bojanowskiego wiązało się z dziełem wczesnego wychowania. Skoro dotyczyło ono najmłodszych dzieci, musiało wiązać się z ideą ochrony, rozumianej jako szanowanie, zachowanie, ustrzeżenie od szkody[267]. Zapewniło to również integralność funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku. Tylko takie „rzeczywiste integralne jego funkcjonowanie w konkretnych środowiskach jest warunkiem realizacji procesu wychowania odpowiednio do aktualnych, społecznych perspektyw rozwoju społeczeństwa"[268].

Bojanowski, studiując rodzimą i obcojęzyczną literaturę filozoficzno-pedagogiczną, sięgając do doświadczenia ludzkości w dziedzinie wychowania, sam tworząc i działając praktycznie, wyciągał wnioski dla rozwijania koncepcji trwałej i elastycznej. Dostrzegał wzajemne zależności między tym, co niezmienne, bo ono stanowi stały punkt odniesień, źródło celów, zasad i zapewnia ciągłość działaniom oraz tym, co zmienne, a co gwarantuje rozwój, postęp, adaptację i realizację celów od podstawowych po najwyższe w zmieniających się warunkach miejsca i czasu. Dając takie podstawy swemu dziełu zapewnił mu właściwą dynamikę, regulowaną przez założone procesy ciągłości i zmiany w samej jego naturze.

Potwierdzeniem dynamiki i znaczenia oraz podstaw aktualności stworzonego przez Bojanowskiego systemu wychowania małego dziecka są jego walory podkreślane współcześnie. Zwraca się uwagę na to, że wypracowane przez niego metody wychowawcze – „reguły w szczególności"[269] – nie miały charakteru monolitycznego. Istniejące wzorce i idee pedagogiczne wytrwale przez niego studiowane i wykorzystywane inspirowały go do ciągłego doskonalenia opracowanych metod. Dzięki temu twórczemu przystosowaniu jego rozwiązania były oryginalne i jawiły się w zupełnie nowym kształcie. Chociaż czerpał z doświadczenia i dorobku innych, nie był eklektykiem. Znał bardzo dobrze potrzeby i charakter środowiska, w jakim żył i pracował. Idea zakładania ochronek wychodziła więc naprzeciw tym potrzebom, dbając, aby dzieci w ochronkach prowadzonych przez służebniczki wychowywane były w duchu katolickim.

---

[266] Zob. S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Impuls, Kraków 2000, s. 13.

[267] Por. AGSD, B-k-4, k. 29r.

[268] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, s. 484.

[269] *Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga – Rodzicy – Dziewicy Niepokalanie Poczętej. Reguły w szczególności,* cz. II, Poznań 1867.

Podkreśla się, że Bojanowski stworzył jedyny w swoim rodzaju model ochronki. Celem jego koncepcji wychowawczej było to, by dzieci, które wychodziły z ochronki, mogły w przyszłości po skończeniu szkoły żyć i działać w środowisku wiejskim jako wzorowi Polacy i katolicy. W koncepcji tej wychowanie dzieci miało służyć przekształcaniu całego środowiska. Kobiecie-matce i kobiecie-dziewicy, realizującym swoje różne, ale dopełniające się powołania, oparte na wartościach narodowych i chrześcijańskich, przydzielono szczególną funkcję. Przekonanie o ważnej roli ojca w wychowaniu i w życiu rodziny nie podważało roli kobiety i jej funkcji wychowawczej wobec dziecka[270]. Kobieta-matka budowała jakość życia wspólnoty rodzinnej od środka, zabiegając o najdrobniejsze szczegóły, ważne dla rozwoju, wychowania dzieci i umacniania więzi osobowych, by ochronić, wychowując. Ojciec natomiast swą troską, pracą i siłą właściwą męskości ochraniał ognisko rodzinne od zewnątrz. Rodzice, wypełniając właściwe sobie role i zadania, komplementarne i niezbędne, realizują tak ważne oddziaływanie, że trudno je czymkolwiek zastąpić. Do nich należy tworzenie „atmosfery rodzinnej, przepojonej miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, która sprzyjałaby spójnemu osobowemu i społecznemu wychowaniu dzieci. Dlatego rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych potrzebnych każdemu społeczeństwu"[271]. Z tym wiąże się wciąż aktualna rola wpisana w ideę ochrony rodziny, polegająca na wspieraniu jej poprzez pomoc w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, działania edukacyjne wobec rodziców oraz przestrzeganiu przed błędami i zagrożeniami. W dobie kreowania modelu rodziny przez media czy kierunki i ideologie obce rodzimej tradycji, szczególnie ważne staje się wskazanie Bojanowskiego na potrzebę „rodzimego życia rodzinnego wiązania" i pomoc w wychowaniu dzieci[272].

Odniesienie do celu ostatecznego, wynikających z niego norm, wartości stanowiących podstawę stałości założeń i zasad wychowawczych nadało dynamizmu temu systemowi. Zmieniać powinna się nie istota ideałów, lecz sposoby ich osiągania, zdeterminowane celem i uwarunkowane wyzwaniami współczesności. Jednocześnie należy rozeznawać aktualne potrzeby, by dzięki elastyczności i zmienności metod, środków i form, ogólnych ram organizacyjnych i funkcjonalnych odpowiednio je zaspokajać. Głębsze poznanie i zrozumienie źródeł dynamizmu systemu może przyczynić się do bardziej świadomego i skutecznego jego wykorzystania wobec wyzwań współczesności. Bojanowski, tworząc system o charakterze dynamicznym, uwzględnił wszystkie elementy, które zapewniają jego trwanie i aktualność w zmieniających się warunkach. Zdolność do zmian adaptacyjnych stanowi o jego wartości i daje możliwość zachowania jego tożsamości. Dynamika zmienności i elastyczności ele-

---

[270] Por. I. Adamek, *Przygotowanie dzieci do szkoły w warunkach rozwijającego się wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich (druga połowa XIX wieku – 1918 rok)*, WN WSP, Kraków 1999, s. 38-39.

[271] *Gravissimum educationis,* n. 3, s. 18.

[272] AGSD, B-i-1, k.1v; zob. też J. Mastalski, *Jak dobrze wychować dziecko?* Wyd. Salwator, Kraków 2009.

mentów systemu wynika ze zmian wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Bojanowski wymagał od realizujących go osób szerokiej wiedzy na temat teorii i praktyki pedagogicznej, wielkiej wrażliwości na potrzeby człowieka i troski o jego pełny rozwój. Stawia to wymaganie odpowiedzialnego i twórczego podejścia, by skutecznie chronić przed rutyną i schematyzmem.

Bojanowski stworzył system ochronkowy, którego istotą jest koncepcja pedagogiczna wczesnego wychowania, zmierzającego do harmonijnego rozwoju wszystkich sfer osobowości. Oparty na podstawie chrześcijańskiego humanizmu, może być realizowany bez szkody dla jego tożsamości mimo dostosowywania się do aktualnych potrzeb. Ochrona dokonywała się przez szacunek dla ludzkiej osoby i ze względu na jej dobro oraz pielęgnowanie, przekazywanie i realizację wartości. Dla realizacji idei ochrony wymagającej różnorodnych i wielopłaszczyznowych działań potrzeba było z jednej strony jasnej świadomości celu, jaki zamierzano przez te działania osiągnąć, a z drugiej – całościowej wizji drogi osiągania tego celu. Bojanowski wykorzystał wszystkie możliwości, by zorganizować adekwatny sposób zaradzenia potrzebom konkretnych osób i społeczeństwa. Dążył także do zapewnienia stałych podstaw integralnego rozwoju i wychowania dzieci od najmłodszych lat do czasu podjęcia nauki w szkole, wsparcia rodziny i społeczeństwa w moralnym odrodzeniu i doskonaleniu wielorakich warunków ludzkiego życia i działania.

Współcześnie system Bojanowskiego, jego założenia ogólne, cele, metody i środki wychowawcze postrzegane są jako godne uwagi i stają się źródłem inspiracji nie tylko dla praktyki pedagogicznej. Stworzył on unikalny model metodyczny, opracowany dla służebniczek, przeznaczony do stosowania w ochronce, chociaż znał bardzo dobrze inne wzorce i doświadczenia zagraniczne i wiele z tych elementów wprowadzał do praktyki. Inspirujące jest także chrystocentryczne ujęcie wychowania religijnego, uwydatnionego w planie rocznym, opartym na cyklu roku kościelnego, i tygodniowym, dostosowującym zamierzenia wychowawcze do danego okresu liturgicznego. Silny związek z wychowaniem religijnym daje szerokie możliwości kształtowania określonych postaw i zachowań w sferze społeczno-moralnej. Godna uwagi dla współczesnych działań wychowawczych jest refleksja dzieci nad własnym postępowaniem. Miała ona na celu wyrabianie w dzieciach świadomości moralnej oraz przygotowanie ich do brania odpowiedzialności za własne postępowanie[273].

Treść założeń i ogólnych celów systemu ochronkowego o charakterze religijnym nie marginalizuje któregokolwiek wymiaru życia i rozwoju osoby. Wszystkie powinny być wspierane w rozwoju w proporcjach właściwych dla okresu życia człowieka w ramach wychowania i pielęgnowane w osobistej formacji osoby w życiu dorosłym. Wobec laicyzacji i liberalizacji życia sprzeczności między wartościami uznawanymi a realizowanymi takie ujęcie wychowania wydaje się odległe od codzienności, praktyki życiowej, podstawowych działań wychowawczych. Jednak w systemie Bojanowskiego nie ma rozdźwięku. Powinność wynikająca z wartości najwyższych, religij-

[273] Por. tamże, s. 77-78.

nych, motywuje wychowawcę do właściwych działań i postaw wobec pilnej potrzeby wychowania. Świadomość, że od nich zależy przyszłość, przynagla go do troski o wychowanie nowych pokoleń, by potrafiły odnaleźć się w życiu i rozróżniać dobro i zło, troski o ich zdrowie fizyczne i moralne.

Ponad 160-letnia działalność opiekuńczo-wychowawcza służebniczek potwierdza, że wskazania założyciela ochronek są wciąż aktualne, a ich realizacja jest owocna przy dobrym rozeznaniu potrzeb środowiska. Wymaga to umiejętnej kontynuacji wskazanej w systemie drogi zarówno w warstwie strukturalnej, jak i funkcjonalnej, z uwrażliwieniem na potrzeby i problemy współczesności. Zawsze jednak należy korzystać z tego systemu całościowo, a nie wybiórczo. Powinna to być kontynuacja całej złożoności systemu, wierności przyjętej antropologii, zawartej w nim dynamiki, właściwej znajomości, rozumienia i interpretacji potrzeb, możliwości i zagrożeń.

Osiąganie zamierzonych efektów realizacji systemu Bojanowskiego możliwe jest jedynie przy zachowaniu pierwotnych założeń, celów i zasad. W nich znajdą realizację aktualne potrzeby i problemy, z wykorzystaniem nowoczesnych rozwiązań i środków bez utraty tożsamości. Podejmując działalność opiekuńczo-wychowawczą, służebniczki i współpracujące z nimi osoby świeckie są świadome ważności realizowanych zadań. Muszą wciąż na nowo w analogicznym interdyscyplinarnym kontekście analizować system Bojanowskiego i odnosić jego zamysł do współczesności, korzystając z osiągnięć nauk pedagogicznych i praktyki wychowawczej. W ten sposób służebniczki nadal tworzą integralną pedagogikę przedszkolną w systemie wychowawczym Bojanowskiego. Jej założenia i określające je kryteria konieczności i dowolności pozwalają konstruować własne programy wychowania przedszkolnego, pracy opiekuńczo-wychowawczej w różnego rodzaju placówkach działających dziś w systemie oświaty i pomocy społecznej.

Rozdział III

Kontekst tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego

Myśl pedagogiczna Bojanowskiego pozostaje nadal nowatorska i wyjątkowo aktualna. Zastosowana we współczesnej edukacji przedszkolnej, nadaje jej szczególny klimat, wyrażający się w podejściu do dziecka i wynikającym stąd pojmowaniu wychowania, jego roli we wczesnym rozwoju dziecka oraz jego praktycznej realizacji. Rekonstrukcji jego tekstów i systemu wychowania w duchu kontynuacji pierwotnych założeń dokonano poprzez zastosowanie procedury analizy hermeneutycznej. Ujawniła ona także wymiary i elementy interdyscyplinarnego kontekstu wyznaczonego poszukiwaniami Bojanowskiego. Obejmuje on elementy filozoficzno-religijne, dorobku pedagogicznego, uwarunkowań społeczno-kulturowych oraz tradycji wychowawczej Kościoła i rozwiązań prawnych w dziedzinie oświaty. Analizowany dorobek wszystkich jego elementów jako narastający pozwala określić podstawy i założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego. Stanowi on także kontekst kontynuacji oraz adaptacyjnych zmian działań wychowawczych i tworzenia ich teoretycznych podstaw przez służebniczki.

1. Interdyscyplinarność kontekstu

Tworzenie integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego należy rozumieć jako twórczą kontynuację jego myśli pedagogicznej i realizację jego zamiaru. Określenie i zrozumienie istoty założeń tej pedagogiki, pozostającej w stanie tworzenia, dokonuje się na podstawie jego spuścizny archiwalnej i zrekonstruowanego systemu ochronkowego. Kierunek i charakter poznania zmierzającego do rozumienia zjawisk pedagogicznych wyznaczony jest aktualnym kontekstem teoretycznym i historycznym. Konieczne jest zatem poznanie tego interdyscyplinarnego kontekstu i odniesienie do jego elementów w perspektywie ich

rozwoju. Tak tylko można zachować ciągłość i kontynuację oraz podejmować zmiany adaptacyjne, służące odnowie i aktualności działań wobec potrzeb i problemów współczesności.

Uwzględnianie horyzontów interpretacji wyznaczonych przez Bojanowskiego, jakimi są natura, religia i historia, określa elementy tego kontekstu. Swą myśl pedagogiczną rozwijał on w odniesieniu do perspektywy biblijnej, filozoficznej, literackiej, społecznej, kulturowej i pedagogicznej. Integralność poznania i rozumienia złożonej rzeczywistości wychowania człowieka zapewniało konsekwentne odniesienie do chrześcijaństwa, a dokładnie, do katolicyzmu. W pewnym sensie taki profil odniesień umożliwiał Bojanowskiemu wypracowywanie modelu dialogu z innymi dyscyplinami (filozofia, teologia, psychologia, socjologia), z uwzględnieniem ich rozwoju. Tworzenie integralnej pedagogiki przedszkolnej w jego ujęciu dokonuje się w synergii refleksji teoretycznej i działalności praktycznej w wymiarze wertykalnym i horyzontalnym. Obejmuje ona osobę wychowanka i wychowawcy, całość środowiska, uwarunkowań tego procesu i jego teleologiczno-metodycznych wymiarów.

Jednoznacznie określone źródło podstaw teologicznych, filozoficznych, w tym antropologicznych, koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego stanowi o tożsamości jego pedagogiki. Ukazują to przykłady wybranych tekstów, przy czym należy wziąć pod uwagę czas, w jakim żył, co czyni zrozumiałym fakt, iż posługiwał się hermeneutyką filozoficzną, której używał w perspektywie pedagogicznej. Duża zbieżność jego myśli pedagogicznej ze współczesnymi mu trendami myśli filozoficznej i społecznej prowadziła go do sformułowania wniosków, określających kontekst społeczno-kulturowy. Wyznaczały je perspektywy postępu dziejów oraz stylu ludzkich działań, wykorzystujących doświadczenia ludzkości do budowania ładu i harmonii złożonej rzeczywistości. Jako twórca nowej koncepcji pedagogicznej przejawiał głębokie rozumienie zjawisk społecznych i kulturowych, które interpretował zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i zbiorowej. Ten wymiar to także istotny element kontekstu troski o aktualność działań pedagogicznych i ich teoretycznych podstaw. Ważnym odniesieniem był tu rozwój pedagogiki i jej subdyscypliny wyodrębnionej według kryterium rozwojowego i instytucjonalnego.

Proces tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego w interdyscyplinarnym kontekście charakteryzuje jego etapowość zarówno w teoretycznym, jak i praktycznym wymiarze. Pierwszy etap obejmuje tworzenie systemu ochronkowego i jego teoretycznych podstaw przez Bojanowskiego. Służebniczki włączał we współtworzenie tego systemu, jednocześnie czyniąc je nie tylko jego realizatorkami, ale istotnym elementem. Drugi natomiast stanowi kontynuację przez służebniczki założeń, realizację tego systemu adaptowanego do wyzwań czasu oraz refleksję teoretyczną i prowadzi do tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej. Ujmujemy tu wprawdzie pełną perspektywę czasową, ale koncentrujemy się na istotnych elementach okresu przed i po śmierci Bojanowskiego. Dopiero w kontekście całości możemy w sposób odpowiedni tworzyć integralną pedagogikę przedszkolną, która zawiera w sobie syntezę dorobku w dziedzinie opieki i wczesnej

edukacji dziecka. Skoro jest ona kontynuacją, rozważamy jej rozwój w tych samych horyzontach odniesień i kontekście, jakie stanowiły podstawę kształtowania się i realizacji ujętej w system koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego.

Rozumienie wychowania jako „procesu, który zachodzi zawsze w czasie – między człowiekiem a człowiekiem, między człowiekiem a naturą, człowiekiem a kulturą, a dla wierzących także między człowiekiem a Bogiem"[1], wskazuje na jego interdyscyplinarny wymiar. Zwraca również uwagę na interdyscyplinarny charakter pedagogiki wynikający ze złożoności faktu bycia człowiekiem. Tak więc przez fakt, że człowiek jest częścią natury, musi być ściśle związana z naukami przyrodniczymi. Natomiast z racji tego, że jest istotą społeczną oraz żyje i jest wychowywany w pewnej konkretnej społeczności i uwarunkowaniach społecznych, związana jest z naukami społecznymi i socjologicznymi. W kontekście religijnym, także chrześcijańskim, nie można zrozumieć istnienia teorii wychowania bez odniesienia się do transcendencji i rozpatrywania jej w perspektywie teologicznej[2].

Pedagogika przedszkolna, jako subdyscyplina pedagogiki, korzysta z filozofii bytu, antropologii filozoficznej, etyki, aksjologii, logiki i metodologii oraz historii filozofii, która łączy się z historią wychowania. Refleksję pedagogiczną kształtowali filozofowie wszystkich wieków[3], a z polskiej filozofii na uwagę zasługują przedstawiciele szkoły lwowsko-warszawskiej, tomizmu, personalizmu chrześcijańskiego[4]. Na związki wychowania i pedagogiki z klasyczną filozofią człowieka w kontekście realistycznych podstaw filozofii wychowania zwraca uwagę M. Gogacz i jego uczniowie, a szczególnie M. Krasnodębski[5]. Natomiast w odniesieniu do wychowania personalistycznego wartość filozofii w pedagogice podkreślają: S. Kunowski, F. Adamski, T. Kukołowicz, K. Wojtyła, W. Chudy, M. Nowak i in. Wielu filozofów odnosi się do chrześcijańskich podstaw zarówno w konfesji katolickiej, jak i protestanckiej. Takie podejście zakłada związki pedagogiki z religią i odpowiadającą jej teologią. Dzisiaj pedagogika religii uprawiana jest w sposób ponadkonfesyjny, religioznawczy, na poziomie ogólności przekraczającym wyznanie[6].

---

[1] M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. WAiP, Warszawa 2008, s. 18.

[2] Zob. tamże, s. 18.

[3] Sofiści, Sokrates, Platon, Arystoteles, Plotyn, Augustyn, wiktoryni, Tomasz z Akwinu, J.G. Herder, W. von Humbolt, D. Hume, I. Kant, J. Locke, J.J. Rousseau, F. Schleiermacher, W. Dilthey, J. Dewey, F. Nietzsche, M. Heidegger, D. Hildebrand, E. Levinas, G. Marcel, E. Mounier, J. Maritain, M. Scheler i inni.

[4] Por. J. Wojtysiak, *Edukacja filozoficzna w ujęciu Szkoły lwowsko-warszawskiej,* w: *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu" zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej", Lublin 2005, s. 189-200.

[5] M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wyd. SWPR, Warszawa 2008.

[6] *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 16.

Odniesienie do filozofii i religii pozwala na konstruowanie ogólnych podstaw dla pedagogiki przedszkolnej, właściwych dla istoty człowieka i jego działania w świecie, rozumienia istoty i sensu rozwoju i wychowania człowieka. Ma to szczególne znaczenie dla właściwego rozumienia wczesnego dzieciństwa i roli wychowania w tym okresie rozwoju w perspektywie całego życia człowieka. Dla integralnej pedagogiki przedszkolnej korzystanie z dorobku nauk filozoficznych i teologicznych jest nieodzowne. Odniesienie do nich pozwala określać antropologiczne podstawy wychowania, jego przyczyny sprawcze i wzorcze, jego cele i zasady. Bez pytań o istotę człowieka (Kim jest człowiek? Skąd przychodzi? Dokąd zmierza? Jaki sens ma jego życie? Czy człowiek potrzebuje wychowania? Czym jest wychowanie? Dlaczego wychowywać? Do czego prowadzi wychowanie? Jakie wartości przekazywać i urzeczywistniać w procesie edukacji małego dziecka?) i odpowiedzi na nie, które daje filozofia, trudno mówić o rozumieniu istoty i wartości edukacji oraz organizowaniu właściwych dla niej warunków.

Świadomość tak ważnych pytań i konieczność udzielenia na nie rzetelnej odpowiedzi w konstruowaniu struktury teoretycznej pedagogiki przedszkolnej wskazuje na nieodzowną potrzebę silnej współpracy z innymi dziedzinami wiedzy także współcześnie. Wymienia się filozofię, psychologię, socjologię, biologię, medycynę, historię, lingwistykę, cybernetykę, ekonomię, metodologię i inne, jednak nie uwzględnia ani oficjalnie nie eliminuje się teologii. Wskazuje się również na inne subdyscypliny pedagogiczne – pedagogikę wczesnoszkolną, teorię wychowania i kształcenia, pedagogikę porównawczą, specjalną, pedeutologię i inne[7].

Podbudowy dla pedagogiki przedszkolnej dostarczają nauki szczegółowe, których dorobek jest niezbędny w poznawaniu, rozumieniu i projektowaniu szczegółów dotyczących uwarunkowań oraz mechanizmów wychowania, nauczania małego dziecka i zapewnieniu mu opieki i bezpieczeństwa. Te szczegóły zyskują sens i znaczenie w świetle ogólnych i ponadczasowych podstaw i założeń. Są to nauki współdziałające z pedagogiką, reprezentowane przez biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, psychologię, wiedzę o przyrodzie, kulturze i sztuce. Zawsze istotne dla pedagogiki przedszkolnej było uwzględnianie w procesie wychowania współzależności potrzeb biologicznych i psychicznych dziecka, znaczenie wychowawcze ich trybu życia w przedszkolu i wszczepianie kultury współżycia[8]. Istnienie tej wzajemnej zależności od dawna tworzyło związki między pedagogiką a medycyną[9].

Bardzo istotny jest aspekt wzajemnej zależności pedagogiki i innych nauk, co odnosi się również do pedagogiki przedszkolnej. Szczególnie świadomość tego, że „metody badania, jakimi posługuje się pedagogika dla opracowania swoich pro-

[7] Por. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wyd. WAM, Kraków 2011, s. 103.

[8] Por. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, WSiP, Warszawa 1985, s. 11.

[9] Tamże, s. 29. Ich dzieje znaczą w Polsce nazwiska takich lekarzy-pedagogów, jak: J. Śniadecki, S. Markiewicz, L. Gąsiorowski, T. Matecki, S. Kopczyński, J. Korczak, S. Progulski, A. Landy.

blemów praktycznych, empirycznych, normatywnych i teoretycznych związanych z wychowaniem i wszechstronnym rozwojem człowieka, muszą być wychowawczo przeprowadzone z punktu widzenia dobra rozwojowego wychowanka, a nie dobra samej nauki”[10]. Uwzględnianie interdyscyplinarnego kontekstu w tworzeniu pedagogiki przedszkolnej pozwala również spojrzeć realistycznie na praktyczny wymiar realizacji teoretycznych podstaw wczesnej edukacji. Określenie jej antropologicznych podstaw i wynikających z nich założeń afirmuje osobę i wspólnotę osób, a w tym szczególną rolę rodziny. Chroni bowiem przed spaczeniem wczesnego wychowania, zawłaszczając go przez jak najwcześniejsze zabieranie dzieci od rodziców i socjalizowanie ich w żłobkach i przedszkolach. Prezentuje jasne stanowisko, że rodzina jest pierwszą i najważniejszą społecznością, a jednocześnie przyczyną wzorczą wszystkich instytucji społecznych i oświatowych. Instytucje wczesnej edukacji zapewniają wszystkie środki niezbędne do wsparcia rodziców, na których spoczywa moralna powinność wychowywania dzieci do okresu dojrzałości.

2. Inspiracje filozoficzno-religijne

Istotne dla swojej myśli pedagogicznej prawdy o człowieku i wychowaniu Bojanowski odczytywał w perspektywie religijno-filozoficznej, której celem jest właściwe zrozumienie i wyjaśnienie rzeczywistości. Uznając religię i filozofię za „najważniejsze uniwersalne sfery”[11], poszukiwał w odniesieniu do nich prawdy o człowieku, jego życiu i rozwoju, wartości, które nadają mu sens i cel, oraz uniwersalnych celów i zasad wychowania. Skoro wynikają one z przyjętej koncepcji człowieka i jego działania, stąd podstawą teorii wychowania jest filozofia człowieka i działania, czyli antropologia, która ukazuje wizję człowieka, oraz etyka, ukazująca wizję jego moralnego działania.

Wiedzę i rozeznanie w dziedzinie organizacji działalności wychowawczej i jej podstaw teoretycznych, o czym już była wzmianka wcześniej, Bojanowski czerpał z filozofii, której celem jest właściwe zrozumienie i wyjaśnienie rzeczywistości. Podstawy rozwinął w czasie studiów w Berlinie, zdobywając szeroką wiedzę w tej dziedzinie. Filozoficzno-religijne aspekty myśli pedagogicznej Bojanowskiego kształtowały się przede wszystkim we współpracy z J. Koźmianem i zmartwychwstańcami – ks. P. Semenenką i ks. H. Kajsiewiczem. Semenenko doradzał mu w redakcji reguły służebniczek, nie tylko służąc doświadczeniem[12], ale także wywierając wpływ na

[10] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 49.

[11] Por. AGSD, B-h-1, k. 19r.

[12] Semenenko współtworzył lub pomagał w zakładaniu wielu żeńskich zgromadzeń zakonnych (m.in.: niepokalanek, zmartwychwstanek, felicjanek, dominikanek, nazaretanek).

określenie kierunku misji zgromadzenia. Uważał, że tylko wiara może dać impuls do poświęceń, porządek, zgodę i przestrzeganie praw moralnych, a w tomizmie odnalazł istotę swoich poszukiwań systemu i przyszłości nauki Kościoła. Zaważyło to na włączeniu służebniczek w realizowany przez Zmartwychwstańców cel, którym była praca nad ciągłym odradzaniem się moralnym i religijnym poszczególnych osób i narodu[13].

W kontekście silnych tendencji oświeceniowych i pozytywistycznych zmierzających do eliminowania wiary i religii oraz wpływu Kościoła na życie i wychowanie człowieka konieczny był jednoznaczny wybór i jasna deklaracja religijno-filozoficzna. Bliski przyjaciel Bojanowskiego, jakim był J. Koźmian, pozostający w stałych kontaktach ze zmartwychwstańcami, wspierał go w tej jednoznaczności. Swoje poglądy wyraził w „Przeglądzie Poznańskim" w 1845 r.: „Pożądana wielce jest szczerość w zwyczajnych na świecie stosunkach, daleko pożądańsza we wszelkich robotach publicznych. Kto pisze, a szczególniej, kto zamierza sobie przez pismo czasowe działać na umysły, powinien wyraźnie powiedzieć, czego chce i cały kierunek dążeń swoich wytknąć. [...] Prawdą bezwzględną jest dla nas Objawienie chrześcijańskie, powagą Kościoła katolickiego zatwierdzone, jednym słowem jesteśmy katolikami. To oświadczenie wystarczy przynajmniej do czasu, żeby pokazać, jak pojmujemy Boga, stworzenie i stosunek Boga do stworzenia, co myślimy o duszy nieśmiertelnej. Ale każda prawda bezwzględna, a tym bardziej prawda objawiona, musi się pomimo niezmienności swojej treści wewnętrznej wyrażać w czasie, na zewnątrz, odpowiednimi stanowisku ciągle żyjącej myśli ludzkiej układami (systematami)"[14].

Podobna postawa, sposób myślenia, motywacje i wartości charakteryzowały życie i działanie społeczne Bojanowskiego. Ten styl wyznaczał drogę odpowiedzialnego porządkowania teoretycznego wymiaru dla skutecznej realizacji praktyki wychowania. W złożonej rzeczywistości chodziło o określenie źródeł, podstaw i założeń oraz wskazań istotnych dla praktyki wychowania osoby i nowych pokoleń. Wobec panujących sprzeczności nieodzowne było i dalej jest rozeznanie w świecie, z czego wynikała konieczność jasnego rozstrzygania i wyboru. Podstawą były tutaj dopełniające się nawzajem wiara i rozum jako drogi poznania i rozumienia rzeczywistości natury człowieka, wyrażonej w religii i filozofii. Wpływ Koźmiana na kierunek myśli i poszukiwań Bojanowskiego był wyraźny, tym bardziej że łączyły ich cele i działania we wspólnym dochodzeniu do ważnych rozwiązań w kwestiach religijno-filozoficznych. Koźmian zachęcał do rzetelnej refleksji „rozumowej", budującej dorobek całej ludzkości, rozwijany w kolejnych wiekach w coraz wyższym pojmowaniu Objawienia. Wskazywał na ciągłość dorobku myśli w poszukiwaniu prawdy od starożytności przez przygotowanie drogi nowożytnemu myśleniu. Jego zdaniem chrześcijaństwo „przyniosło całe objawienie, używając do tego środków odpowiednich swojemu sta-

[13] Por. T. Kaszuba, *Niektóre charakterystyczne elementy filozofii ks. Piotra Semenenki CR*, „Zeszyty Historyczno-Teologiczne" 10 (2004), s. 21-33.

[14] J. Koźmian, *Pisma,* s. 2-3.

nowisku czasowemu i tak utworzył się nieprzerwany łańcuch tradycyjny myślenia, promieniejący w średnich wiekach wielką triadą imion św. Anzelma, św. Tomasza i św. Bonawentury, mający w nowszych czasach swoje ogniwa w Malebranche, w Leibnizu, w Vico, a swój jakby środek ogólny w św. Augustynie. Taki postęp myślenia przyznajemy za prawdziwy; spuściznę, jaka się nam na tej drodze z dziedzictwa wieków dostała, oczyścić, wykryć, do całości przyprowadzić będzie jednym z głównych zadań pracy naszej"[15].

Doceniając dorobek filozofii, podkreślał gotowość do korzystania ze wszystkiego, co dobre w różnych układach filozoficznych, jednak uważał, że żadnego nie można przyjąć w całości. We wspomnianym „Przeglądzie" wskazał specyficzne wymiary filozofii i religii, zwracając uwagę na różnice. Podkreślał, że filozofia w sposób oczywisty ze względu na rodzaj wiedzy nieprzystępnej zwykle godzi się ze swym odosobnieniem. Religia natomiast „jest i musi być ta sama dla mądrych i dla prostaczków". Między chrześcijanami „miłość zaciera różnice rozumowe, ale z dwóch ludzi wierzących a niezgadzających w sobie rzeczywistych pierwiastków prawdy, wiary i rozumu, nie ten większy przed Bogiem, który więcej pojął, ale ten, który więcej ukochał". Przekonywał, że nauką żywą jest katolicyzm, gdyż „nauka katolicka rozwiązuje zadanie przeznaczenia pojedynczego człowieka i każdego całego społeczeństwa na świecie"[16].

Takie podejście do filozofii i religii, a w ich świetle określenie koncepcji człowieka prowadziło do formułowania celów i drogi jego rozwoju i wychowania. Wizja człowieka stworzonego przez Boga na Jego obraz i podobieństwo łączyła się ściśle z wizją moralności, która jest czystą i prawdziwą jedynie wtedy, gdy pochodzi z ofiary. Zarówno dla ludów, jak dla pojedynczych osób moralność musi mieć niewzruszone podstawy i nie wystarczy oprzeć ją jedynie na silnych prawach i ogólnym wykształceniu[17]. Bojanowski ważną rolę przypisywał chrześcijańskiej formacji, której syntezę zawarł w swoich zapiskach, opartych na fundamencie ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli[18]. Wyrażała się tu jego wiara jako osoby, stworzonej przez Boga, której cel życia, służby Bogu i człowiekowi otwarty jest na wieczność. Wszystko inne natomiast stworzone jest dla człowieka, aby mu służyło do osiągnięcia celu, do którego został stworzony. Rzeczy stworzonych o tyle powinien używać i o tyle unikać – o ile do tego celu stają mu na przeszkodzie. Człowieka świadomie postępującego w rozwoju cechuje otwartość na wartości najwyższe, wolność, roztropność i umiejętność poznania prawdy i wyboru dobra[19].

Taki kontekst kształtował pogląd Bojanowskiego na istotę życia człowieka i jego działania oraz porządkowanie celów, działań i dążeń w odniesieniu do odkrywanej

---

[15] Por. tamże, s. 3-4.

[16] Tamże, s. 6-7.

[17] Por. tamże, s. 9.

[18] Por. I. Loyola, *Ćwiczenia duchowne*, WAM, Kraków 1994, s. 19.

[19] Zob. AGSD, B-k-2, k. 65r.

w nich hierarchii wartości. Nie jest celem rozprawy udowadnianie słuszności poglądów i wiary Bojanowskiego, lecz przyjmuje się je jako jego faktyczne podejście do zagadnienia powstania, istoty, sensu i uwarunkowań życia w świecie człowieka otwartego na transcendencję. Tymi zasadami kierował się również w formułowaniu celu i zasad wychowania, które powinno prowadzić do pełnego rozwoju człowieka – dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela. Wskazany przez Koźmiana wątek relacji między rozumem i wiarą Bojanowski wprowadził w praktykę wychowawczą. Ważne było rozumienie, jak budując wszystko na zasadzie miłości, pojmował on postęp, wolność i oświatę. Religia i oparte na niej wychowanie prowadzą do rozwoju poszczególnych osób i społeczności ludzkiej. Z katolicyzmu, do którego istoty należy wolność i miłość, wyłączał wszelką nietolerancję. Podkreślał konieczność szerzenia oświaty, by zachować wierność tradycji ściśle połączonej z przeszłością i przyszłością narodu, która jest siłą w wypełnieniu obowiązku względem ojczyzny. Człowiek potrzebuje silnej i oświeconej rozumem wiary, która używając tylko godziwych środków, wytrwale walczy ze złem, nigdy i nigdzie nie zapominając o miłości bliźniego. Poznanie prawdy, zaufanie i przekonanie o jej ostatecznym zwycięstwie prowadzi do wierności jej mimo ludzkich namiętności i słabości. Wyrażał w tym przekonanie o dobroczynnym pośrednictwie Kościoła katolickiego w pomnażaniu dobra ludzkości oraz cnót w pojedynczych osobach[20].

Wpływ Koźmiana i dążenie do poznania i rozumienia istoty zjawisk wspomagały Bojanowskiego w budowaniu koncepcji pedagogicznej, opartej na realistycznych podstawach filozoficznych. Religia nie była celem sama w sobie w poszukiwaniu zrozumienia istoty wychowania i jego organizowaniu. Była jakby kompasem i źródłem odniesień oraz weryfikacji interpretacji zdobytej wiedzy w szerokim kontekście interdyscyplinarnym. Z niej wyciągał wnioski co do wychowania małego dziecka. Kierując się logiką humanistycznej i chrześcijańskiej koncepcji filozofii dziejów, Bojanowski analizował rozwój cywilizacji na przestrzeni kolejnych epok. Poszukując ducha czasu i wartościując go ze względu na ocenę poziomu moralno-społecznego, dokonywał syntezy. Czynił to w odniesieniu do poznania i zrozumienia podstaw swego systemu, szczególnie zaś, o czym już była mowa: „stanowiska ochron, ich analogicznego związku z dzieckiem, kobietą i prostym ludem tak istotnego dla wychowania dziecięcego"[21]. W tym kontekście określał ważność wczesnego wychowania oraz zaszczytną, odpowiedzialną rolę kobiety jako matki i wychowawczyni w kształtowaniu biegu procesu dziejowego. Był przekonany, że w nim dokonuje się realizacja potencjalności natury ludzkiej, co stanowi rezultat wypełniania się woli Bożej, która w połączeniu z wolną i twórczą aktywnością człowieka prowadzi go do rozwoju duchowego i opanowania przez niego przyrody. Na tym tle ukazał rolę Słowian i wczesnego wychowania w doprowadzaniu do odrodzenia narodu i ludzkości. Wierzył, że dzięki temu wszystko, co jest negatywnym skutkiem cywilizacyjnego po-

[20] Por. J. Koźmian, *Pisma,* s. 11-19.
[21] Por. AGSD, B-h-2, k. 1r-2r.

stępu ludzkości, przemieni się w dobro[22]. Chodziło o syntezę wymiaru duchowego i zmysłowego, tworzących nową ich jakość w postępie i rozwoju ludzkości, który dokonuje się dzięki naturalnym dynamizmom rozwoju, począwszy od dzieciństwa. Wiązał z tym nadzieje na rozwój i udoskonalenie instytucji ochron oraz realizowanej w nich idei harmonijnego wychowania.

Transcendentny sens procesu dziejowego, który przedstawia religijne Objawienie, nie neguje celów ziemskich, lecz je zakłada i czyni każdego człowieka oraz ludzkie społeczności moralnie odpowiedzialnymi za rozwój społeczeństwa. Bojanowski brał pod uwagę ten wymiar rzeczywistości: „W czasach naszych występuje nowe znamię jednego z owych dobroczynnych środków, które w pewnych epokach zsyła Opatrzność ku odradzaniu ludzkości. Znamię to zawisło nad skromnymi przytułkami ochron, które czystszy pierwiastek życie tchnąć ma w pokolenia i pierwsze zawiązać ogniwo w żywotnym zadaniu wychowania ludów"[23]. W redakcjach tekstów Bojanowski używał pojęć związanych z wychowaniem ludów, wyodrębniając trzy jego żywioły – natury, religii i historii. Stosował podział na epoki dziejów oraz wskazał na konieczność wychowania estetycznego. Nie przedstawił rozumienia tych filozoficznych koncepcji, ale wskazał na odniesienia do dzieł, które go inspirowały. Zawarte w notatkach wątki czerpał od K. Libelta[24], A. Cieszkowskiego[25], B. Trentowskiego[26] i F. Schillera[27].

Poglądy tych filozofów wpłynęły na kierunki poszukiwania przez Bojanowskiego rozumienia istoty pełnego wychowania małego dziecka i jego znaczenia w kontekście dziejowym, społecznym. Widoczna jest wielka zbieżność jego stosunku do ludu oraz natury, religii i historii z ideami K. Libelta, wyrażonymi m.in. w rozprawie *O wychowaniu ludów*. Dotyczyły one postrzegania m.in. godności i roli kobiety, ludu. Bojanowski cytował Libelta[28], a w redakcjach swoich tekstów wyraźnie kontynuował jego myśl, odnosząc się przede wszystkim do idei ochrony. Wnioski formułował jako efekt analizy i interpretacji dziejowych przemian, w których kontynuację twórczo włączał swą myśl i praktykę. Rozumienie tej rzeczywistości, umocowane w konkretnych wymiarach natury, religii i historii, prowadziło do wskazania w nim miejsca

[22] Por. AGSD, B-h-1, k. 21r.

[23] AGSD, B-f-1, k. 1v.

[24] K. Libelt, *Rozprawy (O odwadze cywilnej, miłości Ojczyzny, wychowaniu Ludów)*, Poznań 1869.

[25] A. Cieszkowski, *Prolegomena do historiozofii*, Berlin 1838; tenże, *O ochronach wiejskich*, Poznań 1842; tenże, *Ojcze nasz*, Paryż 1848.

[26] B. Trentowski, *Chowanna, czyli System pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Księgarnia Nowa, Poznań 1842.

[27] F. Schiller, *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka*, Warszawa 1843.

[28] „Kobieta bliżej stoi natury i ściślej z żywiołami jej jest połączona. – Siły natury rodzajne i upładniające, siła assymilacyi wyrabiająca żywioły wszelakie na żywioł osobnego ciała, cała wegetacja w ogólności, przeważające ma znaczenie w budowie i organizmie niewieścim" (AGSD, B-i-1, k. 12r); K. Libelt, *O emancypacji stosunków familijnych,* „Dziennik Domowy" 1841, s. 81.

wychowania oraz roli ludu, kobiety i dziecka. Prognozował, że wychowanie stanie się przedmiotem opieki publicznej, a rząd miał przez to osiągnąć nie tylko charakter ojcowski, wyrażający się w kształceniu dorastających pokoleń, ale także macierzyński, ponieważ także wczesne wychowanie miało stać się jego zadaniem[29].

Inspiracje te wpływały na określenie analogii między wychowaniem pojedynczej osoby a wychowaniem społeczeństw, ludzkości. Podzielał przekonanie Libelta, że nie wystarczy wychowywać pojedynczego człowieka i spodziewać się, że automatycznie całe społeczeństwo, naród będzie się rozwijać i odradzać. Był przekonany, że dzieje wszystkich ludów rozpoczynały się od wychowania ich przez Boga, o czym świadczą opisy historyczne, podania, mitologie. Bóg od zawsze prowadzi człowieka i lud, który przeczuwał Go w głębi swojej duszy jako istotę najwyższą[30]. Kolejnym po naturze środkiem wychowania jest religia i prawo. Libelt uważał, że religia katolicka wprowadza katolickie prawo, a zewnętrzną postacią religii i prawa są ich „kształty duchowe" – Kościół i państwo. Pojedynczy człowiek poznaje swoją wartość przez wykształcenie i przez znajomość siebie samego, a wtedy dopiero pozna siebie, gdy pozna swoją biografię. Historię, po religii i prawie, uważał za trzeci środek wychowania człowieka i ludów. Natura natomiast, jak matka, uczy ludy poznawać ich ojca, karmi je i uczy zaspokajać materialne potrzeby. Bogu należy być wdzięcznym, bo uczy i pomaga budować fundamenty pierwszych cnót społecznych: porządku, miłości, równości. Równolegle dokonuje się duchowe wychowanie w wyrażaniu się ducha w religii, prawie i historii. Religia kształtuje i reguluje relacje do Boga, prawo reguluje relacje do ludzi, a historia – do kraju. „Trzy wielkie cnoty ludowe rozwijają się tymi środkami: miłość Boga, miłość bliźniego i miłość ojczyzny"[31].

Stosunek A. Cieszkowskiego do religii oraz sposób rozumienia i metoda interpretacji jej zasad, mimo wielu pozytywnych i wartościowych aspektów jego myśli, był kontrowersyjny. W jego dziele *Ojcze nasz* było wiele niespójnych, a nawet sprzecznych z katolicyzmem poglądów[32]. Podobnie kontrowersyjne w odniesieniu do religii i Kościoła katolickiego były tezy głoszone przez B. Trentowskiego. Poglądy te nie znalazły odzwierciedlenia w pismach Bojanowskiego, natomiast korzystał z istotnych dla teoretycznych podstaw swej koncepcji wychowania elementów ich teorii, ale nie bezkrytycznie. Można zauważyć zbieżność jego myśli z historiozofią Cieszkowskiego, dla którego ważnym elementem jest problem miejsca narodu w procesie dziejowym. To zagadnienie pojawiło się w związku z próbą określenia roli tradycji w wychowaniu narodowym. Cieszkowski twierdził, że historia jest organizmem, a znajomość części organizmu pozwala wnioskować o charakterze całości.

---

[29] AGSD, B-i-1, k. 13r.

[30] Por. K. Libelt, *Rozprawy*, s. 161; AGSD, B-h-1, k. 22r-v.

[31] K. Libelt, *Rozprawy*, s. 161.

[32] Zob. R. Polak, *August Cieszkowski a katolicyzm*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny" 2007, t. IV, s. 207-215.

Zadaniem historiozofii jest zmuszanie przeszłości do ujawniania przyszłości[33]. Bojanowski sięgał także do *Chowanny* Trentowskiego, ale korzystał jedynie z jego praktycznych wskazań wychowawczych, które nie stały w sprzeczności z przyjętym przez niego obrazem Boga, człowieka i świata oraz nauczaniem Kościoła.

Współcześni Bojanowskiemu myśliciele zwracali szczególną uwagę na pogłębioną i wszechstronną refleksję nad rzeczywistością człowieka i ludzkich wspólnot, ale popadali w idealizm, w mesjanizm, w świat przeżyć[34]. W poszukiwaniu stałych i mocnych podstaw budowania istotnych przejawów ludzkiego życia i działania korzystał on z osiągnięć filozofii służących zrozumieniu sensu i istoty wychowania. Jego poglądy zbieżne są z poznaniem, interpretacją i rozumieniem wyrażonym przez J. Koźmiana. Realizm jego rozwiązań opierał się natomiast na odniesieniu do podstaw religijnych przejawiających się w zasadach, normach i tradycji Kościoła. W jego ujęciu wychowanie zyskało pełną harmonię, kiedy zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym było otwarte na poszanowanie każdego człowieka i ludzkiej społeczności. Uniwersalne, stałe i przejrzyste zasady takiego wychowania Bojanowski formułował w odniesieniu do dorobku filozofii chrześcijańskiej przedstawiającej biblijną koncepcję człowieka i jego działania. Stąd wyprowadzał wskazania dla praktyki wychowawczej, konsekwentnie do przyjętej podstawy formułując cele, dobierając odpowiednie metody i środki oraz instytucjonalne formy jej realizacji, tworząc silne zaplecze ludzkie i materialne. Podstawa filozoficzno-religijna była tak przejrzysta i jednoznaczna, że obligowała zarówno twórcę systemu ochron, jak i realizujące go służebniczki do wierności idei integralnego wychowania. „Naturę, historię i religię Bojanowski rozumiał jako *horyzonty* wychowania – nie tylko w sensie doraźnych zaleceń, ale przede wszystkim jako drogowskazy, sfery wychowawczego oddziaływania, ujmowane w sposób integralny, łączny, a nie rozłączny, a tym mniej jako wykluczające się czy zastępujące siebie nawzajem bądź sekwencyjnie (jak to miało miejsce np. w XIX-wiecznym pozytywizmie, gdzie sfera religijna traktowana była jedynie jako przejściowy etap w rozwoju ludzkości)”[35].

Ważna rola i uzupełnianie się teologii i filozofii chrześcijańskiej, postrzegane i uwzględniane przez Bojanowskiego w odniesieniu do rozumienia rzeczywistości wychowania, znajdowały potwierdzenie w nauczaniu Kościoła[36]. Po tej linii biegną również podjęte w niniejszej rozprawie dociekania zmierzające do rozumienia istoty wychowania oraz podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego. Kontynuacja myśli chrześcijańskiej i tradycji katolickiej leżących u podstaw

---

[33] Por. P. Czarnecki, *O mesjanizmie Augusta Cieszkowskiego*, „Parerga” Międzynarodowe Studia Filozoficzne 2005, nr 1, s. 26-27.

[34] R. Wiśniewski, *W poszukiwaniu cech filozofii polskiej*, s. 54.

[35] T. Obolevitch, *Związek natury, religii i historii*, w: *Drogowskazy wychowania*, red. S. Wilk i in., s. 327.

[36] Zob. Leon XIII, Encyklika *Aeternipatris,* 4 sierpnia 1879 r., w: *Breviarium fidei. Wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła*, oprac. I. Bokwa, T. Gacia, S. Laskowski, H. Wójtowicz, Poznań 2007, 681, s. 275, 685-686.

wychowania pozwala zachować jego tożsamość. Jednocześnie zakłada stałą otwartość działań wychowawczych i uwrażliwienie na współczesność z zachowaniem przejrzystych jednoznacznych zasad i wartości. Aktualizacja i kontynuacja myśli i praktyki pedagogicznej w koncepcji E. Bojanowskiego realizowanej przez służebniczki dokonywała się w odniesieniu do rozwijającego się dorobku myśli filozoficznej, szczególnie w XX wieku.

W tym kontekście była interpretowana, wciąż na nowo i coraz głębiej rozumiana idea wychowania i ochrony przez wychowanie. Uwzględnianie transcendencji i wymiaru nadprzyrodzonego, tak istotnych w wychowaniu chrześcijańskim, opiera się na realistycznie ujętej teorii człowieka jako osoby. W pedagogice integralnej ważna jest jej więź z antropologią filozoficzną, gdyż „w pełnym wychowaniu człowieka nie może zabraknąć utrwalania religijnych powiązań człowieka z Bogiem. Powiązanie relacjami osobowymi z Bogiem, który jest osobą, stanowi religię. Wychowanie humanistyczne i zarazem realizowane wychowanie religijne są dopiero pełnym wychowaniem człowieka zgodnie z jego naturą i realistycznym ujęciem go jako osoby”[37]. Stąd też odniesienia filozoficzno-religijne zawsze brane były pod uwagę łącznie w trosce o zachowanie aktualności koncepcji pedagogicznej realizowanej przez służebniczki. Troska ta wyraża się w ustawicznym odczytywaniu na nowo zamiaru i myśli pedagogicznej Bojanowskiego w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Rozwój dorobku filozofii chrześcijańskiej dostarcza wciąż aktualnej wiedzy i rozumienia istotnych elementów dla podstaw edukacji człowieka w jego strukturze bytowej i relacjach, do których budowania jest zdolny jako osoba.

Odnosząc się do filozofii w procesie aktualizacji działań pedagogicznych i tworzeniu integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego, rodzi się pytanie: Jak w kontekście chrześcijańskim należy dzisiaj rozumieć człowieczeństwo, by w wychowaniu wspomagać osobę w jego urzeczywistnianiu? Służebniczki ukierunkowują swe poszukiwania, zgodnie z zamysłem Bojanowskiego, znajdując odpowiedź w nauczaniu Kościoła[38]. Centralnym momentem procesu wychowawczego w pedagogice chrześcijańskiej jest człowiek jako osoba, stąd ma ona charakter personalistyczny.

U podstaw rozumienia procesu wychowania przez Bojanowskiego leży takie samo założenie, z jakiego wychodzą współcześni przedstawiciele filozofii wychowania. Jest nim przekonanie, że wychowuje się i kształci całego człowieka – jego intelekt, wolę i uczucia oraz władze zmysłowe[39]. Według K. Wojtyły wychowanie ma polegać

---

[37] Por. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Wyd. Ojców Franciszków, Niepokalanów 1993, s. 5-6.

[38] Zob. Sobór Watykański II, Deklaracja *Gravissimum educationis,* n. 1-2, s. 17-18.

[39] Szczególnie chodzi o tych, którzy przedstawiają propozycję pedagogiki opierającej się na realizmie epistemologicznym i bytowym, M. Gogacza, S. Gałkowskiego i M. Nowaka. Por. M. Krasnodębski, *Trzy pedagogiki: Stanisław Gałkowski – Mieczysław Gogacz – Marian Nowak. Krytyczna próba porównania stanowisk*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 1 (2009), s. 23-50.

na urzeczywistnianiu człowieczeństwa, wyraża się ono rozwojem życia duchowego. W sensie negatywnym „osoba jest takim dobrem, które nie może być traktowane jako przedmiot użycia", a w pozytywnym rozumieniu: „właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość"[40]. Dynamiczną transcendencję człowieka podkreśla M.A. Krąpiec w swej koncepcji personalizmu tomistyczno-egzystencjalnego. Transcendencja ta wynika z osobowego charakteru bytu ludzkiego, a ujawnia się w funkcjonowaniu jego władz umysłowych – intelektu i woli. W fenomenie wolności, dzięki której podejmuje decyzje, kształtuje swoją osobowość, stawia cele i dobiera środki, decyduje o własnym życiu. Innym jej przejawem jest sfera wyższych wartości poznawczych, moralnych, estetycznych, religijnych[41]. W. Granat eksponuje takie aspekty osoby ludzkiej, jak jej ontyczna złożoność z elementu somatycznego i duchowego, podmiotowość oraz nakierowanie na życie społeczne. Ukazuje w ten sposób integralność osoby ludzkiej, jej immanencję oraz transcendencję wobec otaczającego świata[42]. Pomocne w ukierunkowaniu pracy pedagogicznej służebniczek i jej podstaw były także publikacje o. J. Woronieckiego, w których ukazywał błąd współczesnej myśli pedagogicznej, zatracającej pojęcie celu ludzkiego życia i skupiającej się zbytnio na dziecku jako przedmiocie materialnym swych badań. Bardzo ważnym odniesieniem była przede wszystkim *Katolicka etyka wychowawcza* jako synteza etyki tomistycznej w zastosowaniu do wychowania[43].

Na pomijanie współcześnie nie tylko określeń: „katolicka", „katolicki", ale także treści moralno-społecznych i innych, wypływających z jej istoty, zwraca uwagę J. Kostkiewicz. Wskazuje, że pomijanie konfesji nie służy praktyce pedagogicznej i realizacji „całościowego, integralnego oddziaływania wychowawczego umożliwiającego dopełnienie rozwoju osobowości poprzez obecność religii"[44]. Podkreśla także potrzebę „zwrócenia się współcześnie ku pedagogii katolickiej, która jest przepełniona miłością do człowieka, do wszelkich narodów i ras. Była ona zbudowana przede wszystkim na głębokiej znajomości natury ludzkiej i współczesnego świata"[45].

Pedagogika ma swoje korzenie w filozofii, a refleksję pedagogiczną przez wieki kształtowali filozofowie. Zaprzeczanie temu faktowi i wartości wpływu filozofii na rozwój praktyki i teorii wychowawczej jest wyrazem ignorancji bądź szkodliwego dla pedagogiki redukowania ważnego jej odniesienia. Cele realizowane w pedagogice pochodzą m.in. z filozofii. Winna ona zatem „bronić pedagogikę przed ideologią, zaś autonomia pedagogiki powinna polegać przynajmniej na częściowym przyswojeniu

---

[40] Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność,* TN KUL, Lublin 1982, s. 24-25, 42.

[41] Por. tamże, s. 34-35.

[42] W. Granat, *Personalizm chrześcijański – teologia osoby ludzkiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1985. Ważnym dokumentem humanizmu chrześcijańskiego jest Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*.

[43] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, RW KUL, Lublin 1986.

[44] J. Kostkiewicz, *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, s. 18.

[45] Tamże, s. 19.

sobie filozofii"[46]. Na związek filozofii i pedagogiki wskazują również współcześni pedagodzy, utożsamiając z nią teorię wychowania, przyjmując, że pedagogika jest nauką filozoficzną. Wskazuje się, że filozofia „od starożytności swoimi pytaniami burzy «bezrefleksyjną» postawę pedagogiki w stosunku do swojego przedmiotu, wskazując na zasady i celowość wychowania"[47]. To doświadczenie wyniesione z dziejów ludzkości jest podstawą do zrozumienia zjawiska wychowania i pedagogiki jako nauki humanistycznej, normatywnej.

Oderwanie od filozoficzno-religijnych, chrześcijańskich korzeni i motywacji w dziedzinie wychowania, od formułowanej w tym kontekście koncepcji człowieka jako osoby prowadzi do zagubienia w myśli teoretycznej i – jeszcze bardziej dramatycznego – zagubienia człowieka w świecie. Współcześnie wiedza naukowa o człowieku i świecie wytwarzana przez nauki społeczne uczyniła człowieka i jego bycie-w-świecie bardziej zrozumiałym. Jednak włączając się w utopijne kształtowanie człowieka określonej jakości, sama stała się narzędziem przemocy, zniewolenia i manipulacji w stosunku do człowieka. „Pod hasłem i w imię wolności, szczęścia i podmiotowości człowieka przyczyniła się do ukształtowania społeczeństwa masowego i konsumpcyjnego, «produkując» w nadmiarze jednostki zagubione, bezradne, które z jednej strony tracą poczucie sprawstwa wraz z poczuciem odpowiedzialności za cokolwiek – nawet za siebie – a te z drugiej strony chętnie poddają się tyranii rzeczy, autorytetowi władzy i nagiej przemocy. W ten sposób niejako naturalny wzrastają i poszerzają się obszary anomii i alienacji, a podstawowym pytaniem staje się pytanie o sens życia i działania. Stąd też badacze cywilizacji zachodniej jako podstawowy wymiar jej kryzysu widzą utratę poczucia sensu"[48]. Wobec takich problemów i wyzwań w zmieniającej się rzeczywistości rodzą się pytania, na które odpowiedź wymaga rozumienia i interpretacji zjawisk właściwych współczesnej cywilizacji początków XXI stulecia ery chrześcijańskiej jako uwarunkowań życia i rozwoju człowieka. W wymiarze kulturowym stawia wierzącego, a tym samym chrześcijaństwo, wobec intensywnego spotkania z kulturami niezachodnimi, ściśle powiązanymi z wielkimi tradycjami religijnymi i religiami historycznymi, niechrześcijańskimi, a teologia natrafia na nowe wyzwania[49].

W takiej sytuacji pojawia się potrzeba i szansa na budowanie pogłębionego spojrzenia religijno-filozoficznego, którego potrzebuje dzisiaj wychowanie jako źródła inspiracji dla refleksji pedagogicznej. Teologia jest w stanie udzielić myśli filozoficznej swego wsparcia poprzez swe własne dążenie wypracowania koncepcji pełniej i głębiej opisującej oraz czyniącej refleksję nad Objawieniem chrześcijańskim w jego odniesieniu tak do wspólnoty Kościoła, jak i do poszczególnego wierzącego we-

[46] M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, s. 14.

[47] Tamże, s. 12.

[48] Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika*, s. 41.

[49] D. Kubicki, *Teologia katolicka wobec końca postmodernizmu i tendencji zmierzających ku wypracowaniu rozumu pluralistycznego avant-demain,* „Seminare" 21 (2005), s. 389.

wnątrz lokalnej wspólnoty Kościoła[50]. Potrzeba więc religijno-filozoficznej refleksji, by rozumieć i urzeczywistniać ideał wspólnoty osób, w której relacje osobowe będą podstawą więzi każdego środowiska człowieka: rodziny, szkoły, kultury, pracy, czasu wolnego i innych dziedzin życia społecznego. Wymaga to uwzględniania prawdy, że „wiara chrześcijańska wspiera intelekt w rozumieniu głębokiej równowagi, która panuje w strukturze istnienia i jego dziejów. Czyni to nie w sposób ogólny czy z zewnątrz, lecz dzieląc z rozumem pragnienie poznania, pragnienie dociekań, kierując je ku dobru człowieka i wszechświata. Wiara chrześcijańska pomaga zrozumieć głębokie treści podstawowych doświadczeń człowieka"[51].

Współcześnie wraca się z nową dynamiką do podstaw, które od wieków kształtowały praktykę i teorię pedagogiczną w perspektywie dziejowej. Zwraca się uwagę na niezaprzeczalną rolę i znaczenie filozofii w rozwoju i jakości myśli pedagogicznej i wynikających z nich działań równolegle do rozwoju koncepcji filozoficznych człowieka i jego działania w świecie[52]. Wprawdzie filozofia wychowania nie jest przedmiotem tej rozprawy, ale odniesienie do niej jest istotne w poszukiwaniu podstaw, rozumieniu sensu i tworzenia pedagogiki Bojanowskiego jako twórczej kontynuacji jego zamiaru. Umożliwia określenie celów wychowania i podstaw aksjologicznych, wspiera pedagogikę w aspekcie normatywnym i określaniu kierunków jej rozwoju[53]. W świetle rozpraw S. Kunowskiego, M. Gogacza, M. Nowaka i M. Krasnodębskiego zrozumiałymi jawią się podstawy, dzięki którym pedagogika Bojanowskiego nie uległa pozytywistycznym tendencjom czasu, w jakim żył i tworzył. Kontynuowane przez służebniczki, wskazują na wartość budowania jej na konsekwentnym odniesieniu do filozofii, modelowanym poprzez wierność wskazaniom wynikającym z chrześcijańskiej koncepcji człowieka i świata w nauczaniu Kościoła katolickiego.

3. Kontekst rozwoju pedagogicznego dorobku

Bojanowski był praktykiem i teoretykiem wychowania. Zakładał ochronki na dobrze przemyślanej podstawie teoretycznej, a rozwijając działalność wychowawczą, nadal tworzył i ustawicznie doskonalił swą koncepcję pedagogiczną. Korzystając z interdyscyplinarnej wiedzy i doświadczeń praktycznych, formułował cele, dobierał treści i działania wychowawcze w odniesieniu do uniwersalnych wartości i dostępnej

[50] Zob. tamże, s. 389-390.

[51] Nowa ewangelizacja dla przekazu wiary chrześcijańskiej, *Lineamenta* [dalej: *Lineamenta*], Watykan 2011, s. 26 [http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20110202_lineamenta-xiii-assembly_pl.html [6.01.2012].

[52] M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, s. 9-28.

[53] Por. tamże, s. 24; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 162.

wówczas wiedzy pedagogicznej. Nakreślił zarys swej koncepcji wychowania w systemie ochronkowym, w którym opisał jej istotne elementy i zgromadził bogaty zbiór materiałów do jej tworzenia. Zakładał, że religia i filozofia pozwalają wyznaczyć uniwersalne, wspólne wszystkim wartości, cele i zasady, ale człowiek żyje w konkretnym środowisku naturalnym i społecznym, z całą jego specyfiką i historią. Uwzględnienie zatem w wychowaniu tego, co powszechne, wspólne i ponadczasowe, oraz tego, co specyficzne, szczegółowe i właściwe danej jednostce, etapowi czy potrzebie czasu, było sprawą niezwykle ważną. Potrzebne były rozwiązania systemowe, stwarzające takie warunki, by odpowiadały pełnemu rozwojowi bogatej i złożonej ludzkiej osobowości z pożytkiem dla pojedynczej osoby i społeczeństwa, w jakim ona żyje, rozwija się, działa z innymi i dla wspólnego dobra. Z pełną świadomością wszedł ze swoim systemem wychowania w bieg dziejów ludzkości i wychowania dla twórczej kontynuacji rozwoju cywilizacji i dla dobra każdego człowieka.

Zakładając Zgromadzenie Służebniczek Maryi, Bojanowski zadbał nie tylko o kadrę i zaplecze materialne dla zakładanych ochronek. Razem z nimi rozwijał i doskonalił swą koncepcję wychowania poprzez urzeczywistnianie jej założeń w systemie ochronkowym, czyniąc ją otwartą na ciągłe tworzenie. Nie miało ono znamion dowolności, gdyż pozostawił ją żywą i dynamiczną w osobach jako ich życiową misję, tworząc dla jej realizacji odpowiednie zasady i struktury dynamicznego systemu wychowania. W rozwijającym się dorobku myśli i praktyki pedagogicznej służebniczki, korzystając twórczo z jego przesłania, podejmowały działania służące aktualizowaniu realizowanej koncepcji pedagogicznej. Dokonywało się to w procesie przemian systemu wychowania w kontekście nowych koncepcji wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Wobec różnych kierunków i nurtów, funkcjonalizmu, teorii krytycznych i innych zachowały jej tożsamość, co sprzyjało i nadal sprzyja kształtowaniu się podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej. Używając pojęć zaczerpniętych z koncepcji S. Palki, warto w tym miejscu powtórzyć raz jeszcze, że jest to pedagogika w stanie tworzenia w odniesieniu do konkretnych kryteriów swobody i konieczności[54].

W poszukiwaniu podstaw tworzonej we współczesnej rzeczywistości integralnej pedagogiki przedszkolnej, z których ona wyrasta, koncentrowano się na początkach pedagogiki. Należy rozpocząć od analizy rzeczywistości i zjawisk wychowania, by w procesie historycznego rozwoju zrozumieć ich sens i znaczenie. Mając na uwadze naukowy charakter pedagogiki, zróżnicowanie jej ujęć, teorii rozwoju człowieka, realizację praktyczną integralnego wychowania i jego uwarunkowań oraz trudności, należy rozważyć je przez pryzmat współczesnych wyzwań. S. Kunowski, przystępując do zarysowania podstaw, z których wyrasta współczesna pedagogika, stwierdził, że „tradycyjnie najłatwiej byłoby zacząć od podania określenia pedagogiki jako nauki o wychowaniu, a następnie sformułować, co się rozumie przez wychowanie. Niestety na tej dedukcyjnej drodze od przyjętego z góry i często dowolnie pojęcia wychowa-

[54] Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wyd. UJ, Kraków 1999, s. 28-32.

nia do jego szczegółów mających zastosowanie w rzeczywistości, dochodzi się do praktycznych działań wychowawców mających te zalecenia wykonać. Jednakże skuteczność praktycznego wychowania nie zależy tylko od wychowawców. Dla dobrej więc roboty wychowawczej dobrze jest szerzej zrozumieć samą rzeczywistość, same zjawiska i przedmiot, w którym działanie się odbywa"[55]. Kunowski zwracał także uwagę, że metody badania nie są bezpośrednio wytworem pedagogiki, lecz często są przez nią zapożyczane od innych nauk[56].

3.1. Rozwój systemu edukacyjnego i nowych koncepcji wychowania dziecka w wieku przedszkolnym

Ożywienie zainteresowania problemem wychowania małego dziecka w XVIII w. wiązało się z propozycjami wychowawczymi J.A. Komeńskiego, J.J. Rousseau i J.K. Pestalozziego. Ich głośne hasła o powszechności i dostępności oświaty stworzyły wokół sprawy ochron atmosferę zainteresowania i poparcia jako odrębnych instytucji zajmujących się wychowaniem małych dzieci poza rodziną[57]. Pierwsze instytucjonalne pozarodzinne formy wychowania małego dziecka pojawiły się już w starożytności, ale zdecydowanie powszechniej powstawały w dziedzinie oświaty i obejmowały dzieci starsze. Od XVIII w. zaczęły w Europie powstawać ochrony, które przeznaczone były dla ubogich dzieci. W Polsce wtedy już niektórzy pisarze pedagogiczni postulowali objęcie opieką wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym przez państwo i powołanie do tego celu specjalnych instytucji wychowawczych. Główne działania lekarzy i pedagogów szły natomiast raczej w kierunku propagowania bardziej nowoczesnych, ulepszonych metod wychowania wśród rodziców, którzy przede wszystkim są odpowiedzialni za wychowanie małego dziecka[58].

Działacze i teoretycy zajmujący się edukacją zmierzali do rozwoju podstaw teoretycznych, umożliwiających doskonalenie praktyki pedagogicznej. Działania wielu z nich, jak np. J.F. Herbarta, chociaż stwarzały podstawy do rozwoju pedagogiki, odbijały się bardzo niekorzystnie na organizacji wychowania małego dziecka. Prowadziły do utrwalenia jego organizacji w ochronach na model szkolny, co spotykało się z krytyką pedagogów i filozofów[59]. Bojanowski znał poglądy pedagogiczne F.A.W. Diesterwega, niemieckiego pedagoga, który domagał się rozwoju i rozbudowy powszechnego państwowego szkolnictwa elementarnego jako ważnego czynnika przeobrażeń społecznych. Bojanowski wykorzystał wiele jego postulatów w budowaniu

[55] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 13-14.

[56] Por. tamże, s. 49-52.

[57] Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. II, PWN, Warszawa 1967, s. 282.

[58] S. Lewinowa, *U początków polskiej teorii wychowania dziecka w wieku przedszkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1960, s. 5.

[59] Bojanowski wskazywał, że problem ten przedstawia „Cieszkowski teoretycznie, Swoboda praktycznie" (AGSD, B-h-1, k. 20r).

wizji ochronki jako instytucji wczesnego wychowania, ale modelu szkolnego dla tego okresu rozwoju dziecka nie uważał za odpowiedni.

Inspirującymi dla Bojanowskiego były nie tyle koncepcje, ile niektóre szczegółowe rozwiązania uzasadnione potrzebami i możliwościami rozwojowymi małego dziecka. W poglądach J. Locke'a szczególnie interesował go związek, jaki zachodzi pomiędzy wychowaniem moralnym, umysłowym i fizycznym. Akceptował wskazania F. Froebla[60], by dzieci w ogrodzie dziecięcym były z troską pielęgnowane przez wychowawcę i od najmłodszych lat uczyły się tam samodzielności myślenia oraz umiejętności współżycia z ludźmi. Z zainteresowaniem odnosił się do programu S. Wilderspina dla wychowania przedszkolnego. Odnotował oryginalną i postępową metodę wychowania przedszkolnego J.V. Svobody, opartą na dydaktycznych zasadach pedagogiki J.A. Komenskiego. J. Svoboda uznawał wychowanie przedszkolne za podstawę dalszego rozwoju dziecka i jego życiowych sukcesów i domagał się, aby praca z małym dzieckiem oparta była na zabawie i na rezygnacji z werbalnego pouczania oraz formalnej dyscypliny. W urządzaniu ochron Bojanowski korzystał z *Przewodnika dla nauczycieli w domach ochrony małych dzieci,* opracowanego przez L. Chimaniego. „Domy ochrony" obejmowały opieką dzieci w wieku od dwóch do pięciu lat w czasie, kiedy ich rodzice pracowali[61]. Korzystał także z dorobku w dziedzinie opieki nad małym dzieckiem J.R. von Wertheimera[62].

Inspirowały Bojanowskiego poglądy J.H. Pestalozziego i jego idee pedagogiczne, szczególnie dotyczące uznania praw rozwoju dziecka i pobudzania go do samodzielnej aktywności przez praktyczną działalność, oraz teorii organicznego rozwoju jako podstawy wychowania. W wychowaniu dziecka już od pierwszych lat życia dostrzegał ogromną siłę zmian na lepsze w wymiarze życia osoby, rodziny, narodu, ludzkości. Przyświecała mu bardzo ważna idea: „Im groźniej teraźniejsze stosunki społeczne chwieją się z braku podstawy moralnej, tym żywotniejszym staje się zadaniem ludzkości sprawa wychowania. Za nią mnogie już podnosiły się głosy. Pestalozzi, który tej sprawie całkiem się poświęcił, nie widział innego wybawienia dla upadłej ludzkości jak jedynie tylko we wychowaniu i na tej tylko drodze spodziewał się odrodzenia"[63]. Dostrzegał potrzebę odnowy społecznej i był przekonany, że jeżeli ma ona być skuteczna, musi dotykać najgłębszych podstaw życia, dziedzin najbardziej powszechnych i właściwych naturze ludzkiej[64]. Żywił głębokie przekonanie, że „od dzieci z dawna złączonych z ludem trzeba zacząć odrodzenie ludzkości. Od wstępu zaczniemy, a postęp się znajdzie"[65].

---

[60] Por. AGSD, B-h-1, k. 35r.

[61] L. Chimani, *Przewodnik dla nauczycieli w domach ochrony małych dzieci*, s. 1-2.

[62] Austriacki filantrop i autor dzieł pedagogicznych. Por. AGSD, B-h-1, k. 48r; k. 102r-104v.

[63] AGSD, B-h-1, k. 5r.

[64] AGSD, B-h-1, k. 19r.

[65] Por. AGSD, B-h-1, k. 26v; B-i-1, k. 34r; por. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 13-14: „Zacznijmy od prawdziwego początku, zacznijmy od wstępu, a postęp się znajdzie. Słowem nauczmy wprzód dzieci żyć niż czytać, działajmy bardziej na obyczaje niż na umysły".

Tradycje budowania podstaw teorii wychowania dziecka w wieku przedszkolnym są bardzo bogate, a powrót do nich od dziesięcioleci był pożądany i wielokrotnie podejmowane były takie próby. Teoria ta rozwijała się w szerokich odniesieniach do europejskiego dorobku oraz specyfiki rodzimych uwarunkowań. Już od połowy ubiegłego wieku wyrażano ubolewanie, że wciąż jeszcze brak jest rozprawy historycznej, która wskazałaby na źródła naszej rodzimej postępowej myśli pedagogicznej w tej dziedzinie. Sięgając do początków polskiej teorii wychowania przedszkolnego w jej historycznym rozwoju, można znaleźć odniesienia do twórczości czołowych przedstawicieli pedagogiki zagranicznej. Poglądy Locke'a, Fenelona, Rousseau i Basedowa znajdują bardzo wyraźne odbicie w pracach publicystycznych polskich pedagogów. Nie zawsze doceniane i znane jest znaczenie i dzieje Komisji Edukacji Narodowej i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, jej przedstawicieli, prasy i rozpraw pedagogicznych zarówno krajowych, jak i zagranicznych, na co wskazała S. Lewinowa[66]. Od tego czasu pojawiło się też szereg różnorodnych prac historyków wychowania i myśli pedagogicznej takich autorów, jak np.: S. Kot, S. Wołoszyn, Ł. Kurdybacha, W. Bobrowska-Nowak, R. Stankiewicz, J. Draus, R. Terlecki[67]. I. Adamek zdiagnozowała specyficznie polski dorobek w odniesieniu do teorii i praktyki powstającego i rozwijającego się systemu wychowania przedszkolnego. Analiza twórczości wybitnych pedagogów i ocena ich wkładu w rozwój systemu wychowania przedszkolnego objęła także dorobek zgromadzeń zakonnych, towarzystw i osób świeckich. Wpłynęły one na powstawanie i rozwój ochronek, dając empiryczne uzasadnienie ponadczasowych wartości, wybranych metod, programów, idei zapoczątkowanych na przełomie wieków przez polskich pedagogów[68].

Polscy pisarze pedagogiczni drugiej połowy XVIII w. posługiwali się terminem „edukacja pierwiastkowa", uważając ją za pierwszy szczebel wychowania dziecka w domu, trwający od dnia narodzin do lat siedmiu, czyli do momentu podjęcia nauki szkolnej[69]. Pisarze i pedagodzy zaangażowani w dzieło KEN, chociaż w swo-

---

[66] S. Lewinowa, *U początków polskiej teorii wychowania dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1960.

[67] K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Wyd. Akademickie Żak WSH, Warszawa 2001; W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1983; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. II: *Wiek XIX i XX*, Wyd. WAM, Kraków 2005; S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, II, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1996, Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania,* t. I, II, PWN,Warszawa 1965-1967; R. Stankiewicz, *Główne tendencje przemian oświatowych w Europie w XIX wieku*, w: *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, ODN, Zielona Góra 2001; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.

[68] Zob. I. Adamek, *Przygotowanie dzieci do szkoły*, s. 16-17.

[69] Terminu tego użyto również w „Przepisie dla Szkół Parafialnych" i w „Ustawach Szkolnych Komisji Edukacji Narodowej". Polscy projektodawcy oświatowi: A.K. Czartoryski, F. Bieliński, A. Popławski, pedagogowie: M.D. Krajewski, G. Piramowicz i inni, umieli ocenić ważność wychowania domowego, dostrzegali związek, jaki zachodzi pomiędzy właściwie zorganizowanym wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym a późniejszą pracą szkoły. S. Lewinowa, *U początków polskiej teorii wychowania*, s. 5.

jej działalności zajmowali się głównie organizacją oświaty dla młodzieży szkolnej, w całokształcie problematyki pedagogicznej nie pomijali wychowania małego dziecka. Zdawali sobie sprawę z konieczności wiązania edukacji szkolnej z okresem poprzedzającym. Jeżeli cały system wychowania miał być ulepszony, należało pracę tę zaczynać od podstaw, od wychowania domowego dziecka we wczesnym okresie dzieciństwa. Brak instytucji wychowania przedszkolnego w tym czasie na ziemiach polskich w sposób oczywisty odnosił to zadanie do wychowania domowego. Zdawano sobie sprawę, że praca szkolna nie przyniesie pożytku i oczekiwanych rezultatów, jeżeli wadliwy będzie fundament, na jakim się opiera, tj. wychowanie poprzedzające okres szkolny. Wyłącznie tą dziedziną wychowania zajmował się M.D. Krajewski, który swoją pracę *Gry nauk* poświęcił rodzicom i wychowawcom dzieci w wieku od 3 do 7 lat, podobnie M. Prokopowicz i nieznany autor *Sposobów zaszczepienia w dzieciach obyczajów i nauk*. Inni ze względu na zainteresowanie wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym traktują wychowanie jako jednolity proces, rozpoczynający się w dniu narodzin dziecka i trwający do momentu uzyskania przez wychowanka pełnej dojrzałości. W okresie edukacji pierwiastkowej wychowaniem dzieci kierowali rodzice lub płatni opiekunowie, a wychowanie i nauczanie w szkole rozpoczynało się od 6. lub 7. roku życia[70].

Na koncepcje wychowania dziecka wywarły wpływ nowe prądy i kierunki wychowawcze, które budziły zainteresowanie problematyką małego dziecka wśród pedagogów, lekarzy, polityków i ekonomistów, zmuszały do myślenia i pisania na ten temat. Przyczyniły się do podjęcia krytyki dotychczasowego myślenia i powszechnego braku zainteresowania dla tych, którzy będą stanowili o przyszłości kraju – dla małych dzieci. Pisarze pedagogiczni[71], choć zajmowali się głównie reformą szkół, sięgali również do problemu wychowania dziecka w wieku przedszkolnym, gdyż uważali, że „edukacja początkowa jest regułą życia całego, jest zarazem pracą najtrudniejszą"[72]. A. Popławski uważał, że ze względu na dobro młodego pokolenia i ojczyzny edukacja powinna rozwijać się i odbywać pod dozorem i opieką rządu publicznego[73]. Jej zamierzony pożytek o tyle jest możliwy, o ile jej praktyka będzie się liczyć z „naturą ludzką i dziecięcą", z której należy wyprowadzać wszelkie wskazania. Na pytanie, co należy rozumieć pod pojęciem prawdziwej edukacji, odpowiadał: „co jest Dziecię, co w Dziecięciu – *Człowiek*, co w tymże Człowieku – *współ-Obywatel*, według ułożenia Natury"[74]. Tak rozumiana edukacja dziecka powinna się zaczynać od samego urodzenia. Kształtowanie zdolności w używaniu sił ciała nazywał edukacją fizyczną, w używaniu sił duszy – edukacją rozumu albo instrukcją, formowanie

[70] Tamże, s. 7.

[71] A.K. Czartoryski, pijar A. Popławski, F. Bieliński, pijar A. Kamieński, jezuita G. Piramowicz i inni.

[72] S. Lewinowa, *U początków polskiej teorii wychowania*, s. 34.

[73] Por. A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*, Warszawa 1775, s. 4-6.

[74] Por. tamże, s. 11-12.

obyczajów i spraw człowieka, szczególnie ważnych w społeczności i jej służących, nazywał edukacją moralną[75].

Koncepcje pedagogów i myślicieli polskiego oświecenia opierały się na założeniu o cielesnej naturze człowieka. Wychowanie małego dziecka powinno zatem objąć przede wszystkim jego rozwój fizyczny, a wychowanie fizyczne uznawano za przyrodzony postulat natury ludzkiej. Z praw biologicznych wynikały ważne wskazania dotyczące fizycznego wychowania dziecka, jego zdrowia i higieny. A. Popławski w projekcie o rozporządzeniu i doskonalaniu edukacji pisał, że wychowanie fizyczne wskazane jest samym prawem natury[76]. Ponieważ dziecko ma inną niż dorośli naturę psychiczną, wymaga to poznania go i stosowania indywidualnych, odpowiednich do wieku metod wychowawczych. Należy je różnicować według temperamentu, natury i aktualnych okoliczności. Przez wychowanie, nauczanie i wpływ środowiska człowiek staje się istotą społeczną.

Osiągnięciem polskiej myśli pedagogicznej XVIII w. było zrozumienie ważności okresu przedszkolnego jako przygotowującego do nauki szkolnej. Interesujące jest nowoczesne ujęcie związku pomiędzy zdrowiem fizycznym i psychicznym, strukturą i funkcją mózgu. W tym ujęciu rozpatrywano zagadnienia atmosfery wychowawczej w związku z wychowaniem fizycznym oraz zastosowanie nowych metod i treści do wychowania umysłowego małego dziecka. Szczególnie cenna była próba analizy podstaw psychologicznych systemu dydaktyczno-wychowawczego i zwrócenie uwagi na rolę zainteresowań w przyswojeniu przez dzieci wiedzy o świecie[77].

F. Froebel kładł nacisk na wszechstronny rozwój dziecka, który miał się dokonywać przez instynkty: pracy, wiedzy, piękna, religii. Proces rozwoju dziecka powinien przebiegać harmonijnie w toku jego swobodnej aktywności, która jest zabawą. Charakter działalności wychowawcy był bierny[78]. Uważał, że reformę systemu wychowawczego należy rozpocząć od odpowiedniego przygotowania rodziców, a szczególnie matek jako osób najbliższych dziecku. Za najwłaściwsze środowisko wychowawcze uznawał rodzinę, a uzupełnieniem jej roli i placówką wzorcową dla rodziców miał stać się „ogródek dziecięcy". To było miejsce samorzutnego i starannie chronionego rozwoju w warunkach harmonijnego rozwoju ciała i umysłu, ćwiczenia zmysłów, zbliżenia do świata przyrody oraz poznawania i zaspokajania ich potrzeb i dążeń. Froebel zorganizował przy wzorcowym zakładzie kursy dla wychowawców „ogródków", na które przyjmował także dziewczęta[79]. Sięganie do tradycji polskiej myśli pedagogicznej, a zwłaszcza do rzeczowego, konkretnego podejścia do zagadnienia zabawy dziecięcej, pozwoliło twórcom „freblówek" na gruncie polskim

[75] Tamże, s. 14.

[76] Tamże, s. 16.

[77] Por. S. Lewinowa, *U początków polskiej teorii wychowania*, s. 85-86.

[78] Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. II, s. 285; por. J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania wiek XIX i XX*, s. 35.

[79] Por. W. Bobrowska-Nowak, *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, s. 142-150; por. J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania wiek XIX i XX*, s. 60-61.

uniknąć przesady symbolizmu i idealizmu Froebla. Zrozumiano ważność zabawy dziecięcej dla rozwoju fizycznego dziecka, która pomaga w zdobywaniu pierwszej wiedzy o otaczającej rzeczywistości, rozwija zmysły, kształci charakter i przygotowuje do przyszłej działalności, do pracy. Podkreślano jej rolę we wszystkich dziedzinach wychowania małego dziecka oraz wykazywano jej związki z każdym elementem wychowania w całokształcie procesu wychowawczego.

Bojanowski umiejętnie rozeznawał te szerokie horyzonty zagadnienia wychowania dzieci w wieku przedszkolnym i dochodził do wniosku, że należy je rozważać na równie szerokim tle społecznym i w konkretnej perspektywie historycznej. Praktyka wychowania towarzysząca ludzkości od najdawniejszych czasów była pierwsza. Z czasem dokonywała się równolegle z pojawiającą się refleksją teoretyczną zależnie od dominujących tendencji światopoglądowych, kulturowych, społecznych i politycznych. Mimo wielowiekowej i interdyscyplinarnej aktywności poznawczej oraz praktycznej, ludzkość wciąż poszukuje optymalnego modelu wychowania oraz naukowego ujęcia tego zagadnienia. Szczególnie istotny jest problem uznania właściwego znaczenia wczesnego wychowania dziecka w rodzinie i instytucjonalnych formach przedszkolnych. Wśród teoretyków i praktyków wychowania wciąż pozostaje aktualna tendencja podporządkowywania tego wczesnego etapu wychowania rygorom szkolnym, zarówno jeśli chodzi o organizację warunków, jak i wymagania edukacyjne stawiane dziecku. Bojanowski jednak zdecydowanie dążył do „usunięcia z ochron szkolniczego piętna swej epoki”[80]. Uważał, że „zbyt daleko częstokroć posuwana w Ochronach nauka czytania, pisania, rachunków, stąd ów pedantyczny podział przedmiotów i godzin” były „niepotrzebnym uprzedzaniem tego, co dopiero w szkole elementarnej właściwe użycie znaleźć powinno. Dlatego ochrony stawały się szkółką, która pod wpływem przemagającego jeszcze wówczas pedantyzmu teoretycznego nie zdołała się od razu zastosować do prostoty dziecięcego wieku i przeciążała go za wcześnie początkami naukowymi”[81].

Osiągnięciem teorii i praktyki wychowania przedszkolnego początku XX w. było uznanie przez większość teoretyków „ochronki” - w późniejszym znaczeniu przedszkola – za instytucję, której zadaniem jest wychowywanie i kształcenie dziecka w zakresie odpowiednim do jego wieku. Zaczęły się kształtować trwałe podstawy myśli i praktyki wychowania przedszkolnego, co dokonywało się niejednokrotnie w ostrej krytyce pojawiających się teorii. Szerzące się idee „nowego wychowania” i związane z tym teorie były znane, a słuszne idee dotyczące wychowania brane pod uwagę. Zarówno teoretyczne, jak i praktyczne wskazania Bojanowskiego pozostawały wciąż aktualne i sprawdzały się w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych. Podkreśla się zresztą fakt, że „teoria i praktyka wychowawcza Bojanowskiego wy-

[80] AGSD, B-h-1, k. 20r.
[81] AGSD, B-h-1, k. 12r.

przedzały znacznie osiągnięcia wielu jego następców czy też pedagogów tworzących zręby tej dyscypliny naukowej”[82].

Rozwój placówek przedszkolnych determinował potrzeby w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej. W tym czasie zaczęto budować w wielu krajach podstawy naukowe wychowania przedszkolnego, uwzględniające w różnym stopniu tendencje światowe i rodzime. Rozwijano i rozumiano coraz bardziej potrzebę osadzenia pracy szkolnej na mocnym fundamencie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w domu i w instytucjach przedszkolnych. Powinny one obejmować wychowanie fizyczne dziecka, umysłowe i moralno-społeczne. Założenia te wykorzystano po roku 1918 przy organizowaniu państwowego systemu wychowania. Korzenie współczesnego systemu wychowania dziecka przedszkolnego tkwią głęboko w teorii i praktyce przełomu XIX i XX wieku. Równocześnie podejmowano trud budowania polskich koncepcji wychowania dziecka w wieku przedszkolnym, o czym świadczą teoretyczne i praktyczne opracowania[83].

Wówczas pojawiła się również nowa, a doskonale znana dzisiaj, metoda wychowania dziecka w wieku przedszkolnym opracowana przez M. Montessori. Została na bieżąco skomentowana przez S.M. Posadzową jako jedno z niebezpieczeństw grożących dziecku z powodu coraz to nowych prądów i teorii oraz nieodpowiedzialnego eksperymentowania, nakładania na dziecko zbyt dużej odpowiedzialności i stwarzanie sztucznych warunków. Pisała: „W tym pytaniu dziecka o zdanie doszła np. Montessori tak daleko, że pisze: Obecnie dziecko będąc wolne, objawi nam, czy człowiek jest rzeczywiście z natury istotą religijną”[84]. W toczących się wówczas dyskusjach na temat podstaw i jakości wychowania małego dziecka zwracano także uwagę na cztery zagrożenia: pogromcy, eksperymentatora, pseudonauczyciela i pajdokraty. Za inne zagrożenie uznawano ogólny upadek rodziny[85].

Pojawiające się wówczas liczne propozycje z dziedziny wychowania przedszkolnego[86] stanowiły odniesienie teoretyczne i praktyczne dla służebniczek w realizacji pedagogii Bojanowskiego. Z nich służebniczki czerpały wskazania dotyczące aktualnych wymagań oraz zdobywały orientację w zmieniających się tendencjach i zagro-

[82] I. Adamek, *Przygotowanie dzieci do szkoły*, s. 38.

[83] E. Bojanowski, H. Wernic, S. Karpowicz, M. Weryho-Radziwiłłowiczowa, J.W. Dawid, A. Szycówna i wielu innych. Podstawę stanowiły prace S.M. Posadzowej: *Rady i wskazówki dla kierowniczek ochron*, wyd. 2, Warszawa 1907; i *Szkółka, przedszkole czy ochrona?*, Poznań 1922, oraz s. B. Żulińskiej, M. Jaworskiej, N. Cicimirskiej, I.M. Schätzel, A. Gustowiczównej (por. *Podręcznik dla ochroniarek*, wyd. zbiorowe S. Progulski, I.M. Schätzel, s. B. Żulińska, J. Warchałowska, M. Germanówna, A. Gustowiczówna, N. Cicimirska, M. Sarjusz-Jaworska, Lwów 1920); oraz Z. Żukiewiczowej, *Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dziecka*, Lwów–Warszawa 1924.

[84] S.M. Posadzowa, *Instrukcje dla ochroniarek*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1930, s. 2. Przypis Posadzowa daje następujący: „Dr Marja Montessori: Domy dziecięce. Warszawa 1913. Str 251”.

[85] Por. S.M. Posadzowa, *Instrukcje dla ochroniarek,* s. 1-4.

[86] Np. przytoczony tutaj IX zeszyt „Biblioteki Wychowania Przedszkolnego”, wydawanej w Poznaniu od 1923 r.

żeniach. Adaptując profesjonalnie swą działalność, jednocześnie pozostawały wiernymi zamiarom swojego Założyciela. Korzystały z pomocy metodycznych i kursów prowadzonych przez współczesne autorytety pedagogiczne, a poza tym otrzymywały solidne podstawy w formacji. Zapewniało to właściwe podejście do dziecka, styl pracy z rodziną i dla jej wsparcia.

Funkcjonujące ochronki służebniczek i prowadzona w nich działalność zostały wpisane w system edukacyjny, który rozwijał się po odzyskaniu niepodległości. Wiedza i umiejętności przekazywane w procesie formacji zakonnej przez starsze pokolenia sióstr, mocno związane ze specyfiką idei ochrony nadaną przez Założyciela przyczyniały się do zachowania jej tożsamości. Zgodnie ze swą dynamiką system zawsze był otwarty na rozwijające się teorie pedagogiczne, z zachowaniem właściwych odniesień do trzech istotnych wymiarów: natury, religii i historii. Ważne pozostawało rozeznanie obszarów istotnych dla zachowania ciągłości, kontynuacji i wierności pierwotnym założeniom oraz obszarów zmienności, koniecznych dla podejmowania zmian rozwojowych i adaptacyjnych. Grupy społeczne, instytucje poszukujące sposobów ciągłości swego istnienia i działania w społeczeństwie muszą właściwie rozpoznawać w nim swoje miejsce i zadania oraz trafnie oceniać obszar własnej zmienności i jej granice. Potrzeba zmiany i właściwy jej kierunek jest warunkiem zachowania ciągłości, a jednocześnie drogą podnoszenia skuteczności podejmowanych działań. Obszar ten jest właściwy danej strukturze i zachodzące w nim zmiany nie naruszają istotnego charakteru. Poszukiwano zatem odpowiedzi na pytanie o zakres obszaru ciągłości i zmiany w przypadku działalności edukacyjnej w ochronkach[87]. Takie podejście służyło refleksji nad praktycznym i teoretycznym wymiarem wychowania przedszkolnego, realizowanego w ochronce rozumianej jako instytucja przedszkolna. Potrzeba kontynuacji chroniła przed pochopnym porzucaniem właściwego sobie stylu wychowania w imię nowinek bądź z powodu obaw przed byciem nienowoczesnym.

Zauważa się współcześnie, że „poglądy E. Bojanowskiego na wychowanie, jak i prowadzona przez niego praktyka wychowawcza, wyprzedzając swój czas, szły ściśle po linii wskazań pedagogiki personalistycznej. W swojej działalności pedagogicznej kierował się zasadą wychowania chrystocentrycznego i w duchu maryjnym, moralizmu opartego na głębokiej świadomości obecności Bożej, personalizmu i humanizmu chrześcijańskiego zwracającego uwagę na drugiego człowieka oraz liczenie się z jego potrzebami”[88]. Potwierdza to fakt, że teorię, na jakiej opierają się służebniczki w swej praktyce wychowawczej, kształtowały w odniesieniu do rozwijającej się w Polsce myśli pedagogicznej.

---

[87] Por. M.L. Opiela, *Dynamika przemian działalności*, s. 23-24.

[88] I. Adamek, *Przygotowanie dzieci do szkoły*, s. 39. Wpływ personalizmu w pedagogice zaznaczył się w okresie międzywojennym w Polsce u takich autorów, jak: Z. Mysłakowski. B. Nawroczyński, B. Suchodolski, którzy nawiązywali do personalizmu chrześcijańskiego, ale po II wojnie światowej związali się z marksistowską pedagogiką.

Ponadczasowość przyjętych podstaw sprawia, że określenie celu działań pedagoga katolickiego jest zbieżne z założeniami Bojanowskiego, co pozwala je rozwijać i doskonalić. Pomaga w zachowaniu właściwych proporcji i harmonii między przyrodzonym i nadprzyrodzonym wymiarem życia. Założenie chrystocentrycznego ujęcia życia chrześcijanina i jego wychowania, zasady ważne w wychowaniu moralno-religijnym prowadzące do budowania postawy dziecięctwa znajdują swą eksplikację i rozumienie jego istoty współcześnie. Cnoty moralne, które wraz z łaską i miłością Bóg wlewa do serca, i cnoty nabyte wysiłkiem człowieka wspomagają budowanie jego chrześcijańskiego charakteru[89]. Rodzina, szkoła powinny tworzyć wokół wychowanka atmosferę ładu i porządku, w której będą się stale kształtowały usposobienia i sprawności do czynów, z których powoli rozwinie się charakter. Wychowawca powinien w procesie samowychowania zabiegać o kształtowanie swego chrześcijańskiego charakteru i budowanie atmosfery wychowawczej, kierować się cnotą roztropności i wyrozumiałej surowości[90].

Do lat 50. XX w. zarówno w dziedzinie teoretycznej, jak i w praktycznej pracy pedagogicznej służebniczki korzystały z dorobku rozwijającej się pedagogiki katolickiej oraz rozwijających się badań psychologicznych. Posługiwały się nagromadzoną często intuicyjną wiedzą, będącą doświadczeniem starszych pokoleń służebniczek, zdobywaną w trakcie formacji i pogłębianą w praktyce pod kierunkiem doświadczonej nauczycielki. Po odsunięciu ich od pracy wychowawczej w przedszkolach podjęły działalność pedagogiczną w katechezie parafialnej, a od lat 90. w szkole. Chociaż zajmowały się kształceniem, relacje z uczniami nie były pozbawione wpływu wychowawczego, dopełnianego poza szkołą w formacyjnych grupach dziecięcych i młodzieżowych. W tym społeczno-kulturowym kontekście nie budziły zaufania wskazania tzw. pedagogiki socjalistycznej ani propagowanej później koncepcji i systemów wczesnego wychowania inspirowanych ideą tzw. nowego wychowania.

Dzięki kształceniu uniwersyteckiemu w zakresie pedagogiki, szczególnie w KUL, służebniczki podjęły refleksję nad myślą pedagogiczną Bojanowskiego oraz tradycją wychowawczą Zgromadzenia, mając na uwadze zachowanie synergii między teorią a praktyką. Uzyskana w ten sposób interdyscyplinarna wiedza oraz znajomość założeń i rozwiązań proponowanych przez całe spektrum koncepcji i trendów we współczesnej pedagogice pozwalała wybierać to, co służy wczesnej edukacji w aspekcie integralnego rozwoju i wychowania dziecka. W tym kontekście projektowane były programy pracy wychowawczej z dziećmi z ustawicznym pogłębianiem rozumienia wychowania i kształcenia, jego teologicznych i filozoficznych, społeczno-kulturowych, historycznych, biologicznych, psychologicznych i medycznych podstaw.

W zakresie pedagogiki podstawami refleksji zmierzającej do rozumienia i interpretacji istoty wychowania we współczesnych ochronkach stał się dorobek: S. Ku-

[89] Por. J. Woroniecki, *Program pedagogiki katolickiej*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999, s. 24-25.

[90] Por. tamże, s. 27-30.

nowskiego, T. Kukołowicz, A. Rynio, M. Nowaka, M. Gogacza, M. Kieral-Turskiej, I. Adamek, M. Kwiatowskiej i Z. Topińskiej. Z zakresu literatury psychologicznej najczęściej wykorzystywane były pozycje: M. Przetacznik-Gierowskiej, G. Makiełło-Jarży, M. Żebrowskiej, E. Hurlock, M. Braun-Gałkowskiej. Wierność założeniom przyjętym przez Bojanowskiego, jasno określających jego myśl pedagogiczną, pozwalała na takie wykorzystanie aktualnego dorobku w dziedzinie pedagogiki oraz współpracujących z nią dyscyplin, by zachować tożsamość oraz kontynuację edukacji przedszkolnej w jego koncepcji. Wierność ta wiązała się też z odniesieniem do konkretnej tradycji religijno-filozoficznej, co zapewnia stałość jej podstaw. Bardzo ważnym odniesieniem i źródłem wiedzy w zakresie pedagogiki jest społeczne nauczanie Kościoła.

W niniejszej pracy odnosimy się do hermeneutyki pedagogicznej jako metodologii badań pedagogiki humanistycznej stosowanej w pedagogice religii, rozwijanej szczególnie w konfesji protestanckiej przez B. Milerskiego. Ze względu na etap edukacyjny, zamiast aspektu teorii kształcenia w prowadzonych badaniach, uwzględniamy podstawy wczesnego wychowania dziecka w edukacji przedszkolnej. Istotnymi zadaniami takiego charakteru hermeneutyki jest interpretacja tekstów pedagogicznych, rozumienie historycznego wymiaru pedagogiki, hermeneutyka hipotez pedagogicznych oraz rozumienie rzeczywistości wychowawczej[91]. Rozumienie rzeczywistości wychowawczej wiąże się z opisem jej specyfiki dotyczącej edukacji przedszkolnej, a szczególnie gdy chodzi o jej teologiczne i filozoficzne podstawy. Pedagogika religii bardzo wyraźnie odnosi się do procesu kształcenia, podejmując problematykę teorii rozumienia i interpretacji przede wszystkim z perspektywy epistemologiczno-dydaktycznej i ontologicznej[92]. Wymiar religijny stanowi istotny element pedagogiki integralnej, zwłaszcza gdy chodzi o jej podstawy oraz istotę procesu wychowania szczególnie określenia jego celów, zasad i sfery wartości, motywacji i odpowiedzialności. Nie koncentrujemy się jednak tylko na edukacji religijnej, ale ujmujemy ją w kontekście edukacji całościowej. Rolę religii za Bojanowskim rozumiemy jako komplementarny dynamizm ludzkiego życia i działania dotyczący jego wymiaru duchowego, który poprzez wychowanie zyskuje wyraz zewnętrzny.

Wraz z rozwojem życia społecznego i kultury oraz praktyki wychowawczej zmieniały się nie tylko formy wychowania, ale rozwijało się również myślenie pedagogiczne. Refleksja nad wychowaniem zjawiała się późno, zawsze w czasach przełomowych, kiedy stare formy wychowania przeżywały kryzys. Bojanowski, analizując krytycznie postęp cywilizacyjny, wykazał jego pozytywne i negatywne skutki dla człowieka i ludzkości. Stosował kryteria odnoszące się do natury, religii i historii jako rzeczywistości określających prawdę o człowieku i środowisku jego życia i rozwoju. Dzięki temu jego krytyczna analiza postępu cywilizacji miała charakter twórczy, gdyż była odniesiona do wartości najwyższych.

[91] Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, s. 103-104.

[92] Por. tamże, s. 137.

Współcześnie H. Dauber, podejmując odniesienie do kwestii kulturowych, cywilizacyjnych, jako kontekstu edukacji w powiązaniu z tendencjami globalizacyjnymi także wskazuje na tkwiące w nich szanse i zagrożenia. Podkreśla, że nie można jednakowo cenić wszystkich kultur, bo były i są cywilizacje czy ich elementy, które istotnie zagrażają człowiekowi, nastając na jego życie, rodzinę, naród, państwo, wiarę, które blokują rozwój umysłowy, które demoralizują. Należy zatem podejmować rzetelną refleksję nad tymi uwarunkowaniami wychowania, by je tak rozumieć, interpretować i wykorzystać, aby służyły pełnemu rozwojowi osoby ludzkiej, jej właściwej relacji do ludzi i świata. Istnieją obiektywne kryteria wynikające z analizy ludzkiej natury pozwalające ocenić, która z cywilizacji jest wartościowa dla człowieka, a która jest antyludzka. Dauber twierdzi, że takich kryteriów dostarczyć może tylko filozofia kultury, oparta na koncepcji osoby ludzkiej, wypracowanej w ramach realistycznej antropologii filozoficznej[93]. Realizuje jednak koncepcję integracyjnej pedagogiki humanistycznej i terapii, nawiązując do pedagogiki reform i emancypacyjnej psychologii humanistycznej oraz związanych z nią koncepcji terapii humanistycznej. To wszystko łączy się w praktykę pedagogiki Gestalt. Podstawami teoretyczno-poznawczymi są tu: konstruktywizm i rozwój, cielesna nierozłączność spostrzegania i poznania, tendencja do tworzenia i integracji, charakter przestrzenny i kontekstualność[94]. Prezentuje on pedagogikę integracyjną, ale nie integralną. Ważne jest tu wskazanie Woronieckiego o błędnym przekonaniu, że całe zagadnienie wychowania zależy od psychologii, która może wyrastać z doktryn filozoficznych negujących czy podważających zasady życia i wychowania chrześcijańskiego[95], na co zwracał uwagę także Bojanowski.

3.2. Rozwój pedagogiki przedszkolnej

Pierwsze refleksje pedagogiczne nad tym, co decyduje o wychowaniu człowieka, pochodzenie czy wychowanie, podejmowali już sofiści w starożytnej Grecji. Geneza pojęcia „pedagogika" i jego znaczenie sięga rozwoju kultury helleńskiej, będąc jej elementem, oraz początków myślenia naukowego i filozoficznego. Ta starożytna refleksja nad wychowaniem doprowadziła do stworzenia nauki o wychowaniu i określenia jej nazwą „pedagogika". W pierwotnym sensie pedagogika oznaczała prowadzenie dziecka oraz wszelkie zadania i problemy wychowawcze z nim związane. Z faktu rozwoju i statusu społecznego dziecka wynika, że wymaga ono „paidei" – czyli umiejętnego prowadzenia, opieki, ochrony i pomocy dorosłych. Praktyczna działalność pedagoga zmierzała do kształtowania odpowiednich postaw, dobrych

[93] Por. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią a polityką*, Impuls, Kraków 2001, s. 36-40.

[94] Por. tamże, s. 57-58.

[95] Por. J. Woroniecki, *Program pedagogiki katolickiej*, s. 19.

manier chłopca i jego specyficznych umiejętności życiowych, wiązała się z koniecznością towarzyszenia mu w ciągu dnia, pomocy przy grach i zabawach oraz w radzeniu sobie z dokonywaniem wyborów. Tak określone zasady praktyki pedagogicznej wynikały z filozoficznej refleksji nad istotą paidei. Według W. Diltheya „ostatnim słowem filozofa jest pedagogika, ponieważ wszelka spekulacja ma na celu działanie. [...] Szczytem i celem każdej prawdziwej filozofii jest pedagogika rozumiana najszerzej jako teoria wychowania człowieka"[96]. Jednak J.F. Herbart, uznany za ojca pedagogiki naukowej, oderwał ją od filozofii, usystematyzował i oparł na dwu naukach pomocniczych: etyce filozoficznej, która miała określić cele wychowania, oraz na tworzonej przez siebie psychologii, która podawała środki do osiągnięcia celów. Uczniowie Herbarta zacieśnili przedmiot pedagogiki tylko do praktycznych spraw szkolnego nauczania, takich, jak: program, metoda nauczania, budowa lekcji. Stąd pedagogika w swej pierwszej fazie rozwoju jako nauka stała się technologią szkolnego uczenia[97].

Rozwijało się także teoretyczne zainteresowanie problemem wychowania małego dziecka z uwzględnieniem pełni jego specyfiki, a nie w odniesieniu do systemu szkolnego. Jednak ocena stanu i znaczenia dorobku teoretyków pedagogiki w XIX w. w tym zakresie są najczęściej nieobiektywne, a nawet tendencyjne. Dokonuje się bowiem jego interpretacji dla uzasadnienia słuszności promowanych kierunków i systemów związanych z „nowym wychowaniem". Towarzyszyła temu intencja pokazania konieczności zerwania z tym, co je poprzedzało, jako uzasadnienie potwierdzone doświadczeniem przeszłości. Wiek XIX określa się jako najbardziej zagrażający matce i dziecku, mimo że to właśnie w tym wieku opracowane zostały zasady zinstytucjonalizowanej opieki edukacyjnej i zdrowotnej dzieci. Podkreśla się niezaprzeczalnie ważne osiągnięcia J.H. Pestalozziego, F.W. Froebla, M. Montessori, J.W. Dawida i E. Key. Wybór tej wąskiej i nieprzypadkowej reprezentacji uzasadniano ich działalnością i twórczością jako sprzyjającymi dokonaniu zmian w myśleniu o wartości dzieciństwa. Uznaje się, że to oni dali podstawy dzisiejszej pedagogice przedszkolnej, w tym sensie, że brali pod uwagę nie tylko opiekę nad dzieckiem, głównie jego cielesnością, ale także jego świadomość i kwalifikacje nauczycielek dzieci[98]. W tym kontekście rozwijała się również pedagogika przedszkolna, która wyrosła na przemianach historycznych, warunkujących poglądy i stosunek wobec dziecka i jego obecności w historii społeczeństw. D. Waloszek wskazuje, że „początki *naukowości* pedagogiki, a wraz z nią pedagogiki przedszkolnej tkwią w praktyce wychowawczej jako działalności skierowanej na opiekę nad dziećmi". Twierdząc, że „pedagogika przedszkolna kształtowała się początkowo na źródłach naturalizmu",

[96] Cyt. za: M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, s. 12.
[97] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 35.
[98] Por. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza*, s. 33.

uważa, że „są to pierwsze próby rozwiązania problemu wychowania przedszkolnego w Polsce”[99].

Sugeruje się zatem, że myślenie o dzieciństwie, poza tym wąskim ujęciem, było złe i szkodliwe dla wychowania małego dziecka. Promuje się idee naturalizmu i pajdocentryzmu, pomijając koncepcje, kierunki i systemy rozwijające integralną wizję rozwoju i wychowania dziecka od pierwszych chwil życia i jego wartości na całe życie osoby. Przysłużyło się temu oderwanie pedagogiki od postaw filozoficzno-religijnych, co owocuje przyjęciem błędnej antropologii albo nieuwzględniania jej wcale. Utrwala się błędne uzasadnianie ogłoszenia stulecia dziecka, twierdząc, że przyczyniły się do tego odkrycia możliwości tkwiących w dzieciństwie. Wiązano je z rozwojem nauk biologicznych, psychologii i socjologii, wiedzy o sztuce[100]. Było to jednak jedynie zwrócenie uwagi na inną perspektywę postrzegania i znajomości dziecka. Wiązało się z przejściem od perspektywy filozoficzno-religijnej, z dominującym w niej jakościowym podejściem, do behawioralnej, z dominującym empirycznym i ilościowym spojrzeniem.

Stwierdzenie, że dostrzeżenie w społeczeństwie wartości, jaką przedstawia dziecko i dzieciństwo, należy wiązać z przełomem XIX i XX wieku, jest wyrazem pomijania dorobku pedagogów, społeczników i filozofów zajmujących się wcześniej tym zagadnieniem. Na liczną grupę intelektualistów o dużym dorobku naukowym i pisarskim, którzy znacznie wpłynęli na rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce w tym czasie, zwróciła uwagę I. Adamek. Obok B. Trentowskiego i E. Estkowskiego zalicza do nich T. Nowosielskiego, A. Cieszkowskiego, E. Bojanowskiego, H. Wernica, A. Dygasińskiego, P. Chmielowskiego, S. Karpowicza i M. Weryho-Radziwiłłowiczową. W tworzenie podstaw metodologicznych pedagogiki przedszkolnej szczególne zasługi włożyli J.W. Dawid i współpracująca z nim A. Szycówna. Wśród osób popularyzujących na przełomie wieków nowe idee i trendy w pedagogice przedszkolnej nie sposób pominąć J. Chrząszczewskiej, W. Górskiego, A. Jeskego, M. Kretkowskiej, J. Marciszewskiej, W. Osterloffa, T. Prusak-Mleczkowej, J. Strzemeskiej, A. Wiślickiego, s. B. Żulińskiej oraz wielu innych pedagogów i działaczy. Wdrażali oni w praktyce najnowsze metody i pozostawili po sobie pokaźny dorobek w postaci poważnych, obszernych prac naukowych poświęconych wychowaniu dziecka przedszkolnego. Są także autorami materiałów dydaktycznych i artykułów publikowanych w czasopismach pedagogicznych[101].

Nagromadzona, często intuicyjna, wiedza płynąca z doświadczenia pokoleń w wychowaniu dziecka była stopniowo ubogacana wiedzą teoretyczną, budowaną na podłożu szeroko rozwijających się badań psychologicznych. Z jej rozwojem wiązała się potrzeba uporządkowania wiedzy o wychowaniu w dzieciństwie, której złożoność w połączeniu z różnorodnymi i niejednokrotnie sprzecznymi oczekiwaniami w dzie-

[99] Por. tamże, s. 54.

[100] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, s. 16.

[101] Por. I. Adamek, *Przygotowanie dzieci do szkoły*, s. 26-27.

dzinie ideologii i praktyki społecznej stawała się coraz bardziej wyraźna. Wraz z procesem oddzielania filozofii od teologii wyłaniały się nauki empiryczne, posługujące się eksperymentem i metodą ilościowego badania. W pedagogice również zaczęto poszukiwać naturalnych metod wychowania uwzględniających naturę rzeczy, naturę integracji ludzkiej lub osobliwość języka i sztukę oraz naturę psychologiczną wychowania. Proces rozwoju tożsamości i autonomii pedagogiki jako dyscypliny naukowej stawał się coraz bardziej zaawansowany, a pedagogika zdobywała miejsce wśród dyscyplin naukowych.

Tworzył się tu nowy wymiar kontekstu teorii i praktyki pedagogicznej dla realizacji koncepcji wczesnego wychowania w systemie ochronkowym przez służebniczki. Kontynuując zamiar Bojanowskiego, w praktyce wychowawczej zdobywały wykształcenie oraz spełniały wymagania oświatowe w tej zróżnicowanej rzeczywistości. Przez ten pryzmat wiedzy i doświadczeń podejmowały wciąż na nowo rozumienie i interpretację założeń. Analiza złożoności tego kontekstu i jego znajomość pozwala zrozumieć, w jaki sposób następowało zachowanie ciągłości i adaptacyjnej zmiany nie tylko w działalności, ale także w jej teoretycznych podstawach. Pokazuje to jednocześnie, co w procesie tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego zaważyło na jej istotnych elementach.

Okres kilku lat poprzedzających odzyskanie niepodległości państwowej był w Polsce czasem tworzenia się teorii pedagogicznej, która wtedy rozdwoiła się w sposób charakterystyczny na pedagogikę indywidualności i pedagogikę charakteru[102]. W obronie chrześcijaństwa przed indywidualizmem na skutek indywidualistycznego wypaczenia pojęcia osobowości i całkowitego rozpadu moralności społeczeństw europejskich w początkach XX w. zrodził się personalizm katolicki. Kształtował on prawdziwe pojęcia o osobie i osobowości człowieka. W okresie wstępnym prób i propozycji rozwiązań powstały różne odmiany personalizmu chrześcijańskiego[103], a każda z nich różnie wartościuje pojęcie indywidualności i osobowości. Mimo to personalizm chrześcijański zmierzał do dogmatycznie czystej doktryny jako syntezy wiary, filozofii i nauki, szczególnie pedagogiki i socjologii. Dążył do zrozumienia w pełni chrześcijańskiego pojęcia osobowości łączącego w sobie duchowość, indywidualny wymiar oraz uspołecznienie jako nierozłączne rysy istoty prawdziwego człowieka[104].

---

[102] Por. S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Impuls, Kraków 2000, s. 38-39. W 1907 r. I. Moszczeńska wystąpiła z programem rozwoju „indywidualności szlachetnej" pod hasłem „indywidualizm, ale bez egoizmu". Wcześniej tę samą myśl rozwijał S. Karpowicz, który w 1912 r. w broszurze *Indywidualność i jej kształcenie* uzasadniał na drodze biologicznej konieczność rozwoju indywidualności w wychowaniu. On również proponował indywidualność, ale bez indywidualizmu, głosząc zasadę, że „chcąc indywidualność kształcić, trzeba indywidualizm zwalczać".

[103] Odmiany personalizmu chrześcijańskiego: teologiczna (ks. F. Sawickiego), filozoficzna (J. J. Maritaina) czy też społeczno-polityczna (E. Mouniera).

[104] S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, s. 37.

W czasie intensywnego tworzenia się zrębów teorii pedagogicznej jeszcze przed I wojną światową, obok pedagogiki indywidualności[105], zaczął się żywo rozwijać w Polsce rodzimy nurt pedagogiki katolickiej, który za cel wychowania stawiał tworzenie charakteru[106]. Pedagogika indywidualności dążyła do wyzwolenia jednostek od społeczeństwa i zwrócenia ich do siebie, co doprowadzało jedynie do rozproszenia duchowego jednostki. Z czasem pedagogika ta rozwinęła się w idealistyczną pedagogikę osobowości twórczej, w personalizm kultury. Pedagogika charakteru natomiast, w której dośrodkowe wychowanie charakteru stoi na gruncie religijnym, zmierzała zawsze do ześrodkowania w charakterze człowieka za pomocą etycznych żądań społeczeństwa, duchowych sił jednostki. Przekształcenie jej w realistyczny personalizm chrześcijański zapoczątkował L. Zarzecki. Idea chrześcijańskiego personalizmu, idea osoby i osobowości harmonijnie rozwiniętego i wewnętrznie zharmonizowanego człowieka, oddziaływała czynnie, a z czasem także intelektualnie tam, gdzie było prowadzone pełne wychowanie chrześcijańskie. Służebniczki w nim znajdowały teoretyczne podstawy dla swej praktyki pedagogicznej, mimo że w Polsce było ono mocno ograniczone wobec oficjalnego kursu idealistycznego personalizmu, opartego na twórczości kulturalnej[107].

Kontynuacja myśli Bojanowskiego przez służebniczki znajdowała swe odniesienia w rozwijającej się pedagogice katolickiej. Wyraźnie widać to w zachowanych podręcznikach i literaturze gromadzonej przez siostry dla celów formacyjnych i szkoleniowych. W przygotowaniu sióstr do pracy wychowawczej zawsze bardzo ważne są łącznie dwie drogi. Jedna – to formacja do apostolatu, w której istotne jest nabywanie i doskonalenie postaw zgodnych z wiarą katolicką i misją Zgromadzenia. To poznanie zasad wychowania danych i sprawdzonych w nauce i pedagogii katolickiej oraz odniesienie do Kościoła jako instytucji wychowawczej i jego nauki społecznej w dziedzinie edukacji. Drugą – jest kształcenie pedagogiczne, zmierzające do studiowania pedagogiki jako nauki ze wszystkimi odmianami współczesnego dyskursu. To przyswojenie i prowadzenie badań pedagogicznych oraz nabywanie kompetencji zawodowych odpowiadających standardom i wymogom prawa oświatowego. Stałość i kontynuacja pierwszej drogi pozwala umiejętnie korzystać z całego dorobku ludzkości w dziedzinie pedagogiki, stosując wszystko to, co pozytywne i trwałe w wynikach jej badań, a co służy osiąganiu celów integralnego rozwoju i wychowania osoby bez utraty chrześcijańskiej tożsamości.

W latach 40. XX w. podstawy teoretyczne dla adaptacji działań systemu wychowania służebniczki znajdowały w pedagogice katolickiej J. Woronieckiego. Założenie, że zagadnienia filozoficzne i teologiczne powinny być na pierwszym planie i zo-

[105] Pedagogika indywidualności była rozwijana przez I. Moszczeńską, S. Karpowicza, W. Spasowskiego, H. Rowida i innych.

[106] Pedagogikę charakteru głosili ks. J. Ciemniewski, ks. C. Oraczewski, s. B. Żulińska, abp J. Bilczewski.

[107] S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, s. 44-45.

stać ujęte organicznie w jedną całość, korespondowało z koncepcją Bojanowskiego. Za istotne zadanie uważał również wyrobienie sobie jasnych pojęć, a jego poglądy oparte były na gruntownej znajomości filozofii klasycznej: starożytnej (Arystoteles), średniowiecznej (Tomasz z Akwinu), współczesnej (J. Maritain). Takie ujęcie sprzyjało kontynuacji odniesień do konkretnego kontekstu filozoficzno-religijnego. Autor korzystał także z osiągnięć współczesnej mu pedagogiki, psychologii, filozofii społecznej i teologii. W tym kontekście wyróżnił on podmiot wychowania, którym jest człowiek mający być wychowywanym. Potrzeba tu było dokładnej znajomości filozofii chrześcijańskiej, określającej istotę natury ludzkiej, w której rozróżnia się dwa poziomy życia psychicznego – zmysłowy i umysłowy, zarówno w dziedzinie poznania, jak i chcenia. Ważne jest także zrozumienie istotnej roli uczuć i ich podporządkowania czynnikom umysłowym oraz nauki o stałych usposobieniach do czynów, czyli sprawnościach. Analogicznie do tego procesu w sferze doczesnej rozwija się w duszy człowieka nadprzyrodzone jej przekształcanie na obraz Boży. Człowiek od wieku dziecięcego potrzebuje wychowania, które polega na współpracy z jego stopniowym rozwojem i kierowaniu nim. Konieczna jest znajomość ogólnych praw rozwoju, rozległej obserwacji i wiedzy psychologicznej, z respektowaniem dorobku różnych tradycji. Należało zmierzać do budowania syntezy pedagogicznej z pełną znajomością objawionych prawd wiary i tego, co w filozofii chrześcijańskiej jest trwałym nabytkiem myśli ludzkiej[108]. J. Woroniecki, kreśląc program integralnej pedagogiki katolickiej, podał konkretne warunki, jakie powinna spełniać pedagogika, aby miała prawo zwać się katolicką[109]. Uważał, że pedagogikę katolicką należy rozumieć jako system naukowy wychowania i nauczania zupełnie zgodny z teologią i filozofią chrześcijańską albo ściśle z nimi związany i wysnuwający w ich świetle z doświadczenia wychowawczego swe zasady. Może to czynić na poziomie popularyzacyjnym jako powtarzanie tych samych znanych i wypróbowanych prawd, przypominanych z pokolenia na pokolenie i dostosowywanych do zmieniających się warunków życia społecznego. Może też czynić na poziomie naukowym, zmierzającym do głębszego uzasadnienia działań wychowawczych i budowania systemu pedagogiki katolickiej. Jednak ważne jest jeszcze wskazanie, że praca ta powinna iść w ścisłym związku z filozofią chrześcijańską i teologią, bo inaczej przyniesie owoce o małej wartości albo nawet szkodliwe[110]. Wskazane wyżej dwie drogi pedagogicznej edukacji służebniczek i te dwa poziomy uprawiania pedagogiki korespondują ze sobą, co wynika z nieodzownej potrzeby synergii między praktyką i teorią.

Podejście J. Woronieckiego koresponduje bardzo mocno z ideą ochrony osoby przez wychowanie, a więc wzmocnienie osobowości i charakteru dziecka, by było w przyszłości zdolne rozwijać się samodzielnie. Uważał on bowiem, że pedagogika

[108] Por. J. Woroniecki, *Program pedagogiki katolickiej*, s. 21-24.

[109] J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie" 39 (1947), t. 47, z. 1, s. 28-36; z. 2, s. 165-174; z. 3, s. 272-281.

[110] Por. J. Woroniecki, *Program pedagogiki katolickiej*, s. 18-19.

podobnie jak etyka, powinna mieć charakter pozytywny, gdyż jej celem jest przede wszystkim kształtowanie cnót moralnych, a dopiero w drugiej kolejności walka ze złem i grzechem. Warunkiem jest respektowanie ważnej zasady pedagogiki i wychowania, wyrażającej się w harmonijnym łączeniu w życiu i wychowaniu darów przyrodzonych i zdobytych w doświadczeniu oraz nadprzyrodzonych, danych przez Boga w Objawieniu. W tym „jednoczeniu ducha ze zmysłowością"[111] całe życie nadprzyrodzone zakorzenia się w życiu przyrodzonym, przenika je i jest celem. Twierdził, że „rozdzielać je i badać w zupełnym oderwaniu jedna od drugich, byłoby to rozrywać harmonijną ich jedność. Moralności przyrodzonej odbierałoby się przeto jej ostateczne uzupełnienie i ukoronowanie, podczas gdy moralność nadprzyrodzoną pozbawiałoby się jej podstaw w samej naturze człowieka"[112].

W latach 60. XX w. przez pojęcie „wychowanie przedszkolne" rozumiano teorię wychowawczą i działalność praktyczną w odniesieniu do dzieci w wieku od lat 3 do okresu, w którym rozpoczyna się obowiązek szkolny. Uwzględniając specyficzne cechy rozwojowe, zarówno fizyczne, jak i psychiczne, określało ono zadania, treść i metody wychowania dziecka w rodzinie i w specjalnych instytucjach, zwanych przedszkolami[113]. W tym okresie główne założenia ustroju socjalistycznego wyznaczały kierunek poszukiwań badawczych teoretyczno-praktycznych. Wychowaniu instytucjonalnemu przypisywano niezwykle ważną rolę w kształtowaniu świadomości i postaw odpowiadających panującej ideologii. Prowadziło to do przenoszenia wychowania z rodziny do instytucji i powolnego zdejmowania z rodziców odpowiedzialności za wychowanie dzieci. Publikowano wtedy wiele pozycji z zakresu praktyki wychowania dzieci w nieobowiązkowych przedszkolach, dziecińcach, ogniskach przedszkolnych. Było to głównie praktyczne koncentrowanie się na edukacji przedszkolnej, prowadzące do dominowania metodyki i dydaktyki nad wychowaniem dziecka. W tym kontekście kształtowanie się pedagogiki przedszkolnej było mocno uwarunkowane ideologicznie i politycznie. Uzasadniano, że „pedagogika przedszkolna odpowiada na zapotrzebowanie społeczne, jakim jest wychowanie zbiorowe w instytucji wychowawczej rozumiane jako zamierzona interwencja w rozwój dziecka. Na tej podstawie określona została główna funkcja pedagogiki – ukierunkowywanie zmian jakościowych [...], dzięki którym kształtuje się jego osobowość i dorastanie do zadań szkolnych"[114]. Służyło to „upaństwowieniu" wychowania, czyniąc z człowieka jedynie jednostkę i funkcję praw państwa.

Przyjęto w niniejszej dysertacji, że pedagogika jest nauką i w związku z tym nie kontynuuje się dyskusji nad tą kwestią. Pojęcie pedagogiki przedszkolnej wyrosło

---

[111] AGSD, B-h-1, k. 19r.

[112] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, s. 59; I. Chłodna, *Uniwersalizm tomizmu a uniwersalizm etyczny i pedagogiczny Jacka Woronieckiego OP*, http://www.sapientiokracja.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=86 [12.12.2012].

[113] S. Lewinowa, *U początków polskiej teorii wychowania*, s. 5.

[114] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, s. 85.

na gruncie nauk pedagogicznych i wiąże się z upowszechnieniem instytucjonalnej formy wychowania dziecka w wieku do 6. (7.) roku życia. Przyczynami wyodrębnienia się pedagogiki przedszkolnej był rozwój przedszkoli zakładanych według różnych koncepcji oraz włączanie ich w system edukacji dziecka i regulacje prawne w dziedzinie oświaty. To z kolei wymagało uporządkowania wiedzy dotyczącej teorii i praktyki wychowania małego dziecka w instytucjach przedszkolnych. Z rozwojem systemu oświaty, z postępującym rozwojem instytucji przedszkolnych stawiane wymagania kwalifikacji i ustawicznego ich podnoszenia przyczyniały się do rozwoju systemu kształcenia na poziomie szkół średnich i wyższych. Z czasem wyodrębniały się ośrodki naukowe zajmujące się dziedziną rozwoju i wychowania małego dziecka, powołano studia magisterskie o takiej specjalności, co wiązało się z postępem badań w zakresie wychowania przedszkolnego[115].

Pedagogika przedszkolna jest subdyscypliną w naukach o wychowaniu podlegającą zasadom podobnym jak pedagogika ogólna, budującą specyfikę metodologii badań naukowych zajmujących się problematyką wczesnej edukacji dziecka oraz kompetencjami nauczyciela przedszkola. Proces wyodrębniania się pedagogiki przedszkolnej jako nauki rozpoczął się w latach 70. XX w.[116] Pedagogika przedszkolna pojawiła się w klasyfikacji nauk pedagogicznych w koncepcji Polskiej Akademii Nauk z 1973 r. wśród szczegółowych dyscyplin pedagogicznych wyznaczonych linią rozwoju człowieka. Wśród wyodrębnionych subdyscyplin pedagogicznych według S. Kawuli pedagogika przedszkolna została uwzględniona na podstawie kryterium rozwojowego, szeregującego subdyscypliny pedagogiczne według etapów życia człowieka, poddanego oddziaływaniom edukacyjnym. Pedagogika przedszkolna zajmuje się badaniem warunków, które najbardziej sprzyjają rozwojowi dzieci na tym poziomie praktyki edukacyjnej. Według kryterium instytucjonalnego rozumiana jest jako nauka zajmująca się badaniem organizacji opieki i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym w konkretnej instytucji. Dotyczy specyficznej działalności wychowawczej w określonej instytucji, czyli żłobka, przedszkola i innych ich form przewidzianych w prawie[117].

Prace nad porządkowaniem problematyki teoretyczno-praktycznej w dziedzinie wychowania małego dziecka w instytucji przedszkola w kontekście pedagogiki przedszkolnej podjęły M. Kwiatowska i Z. Topińska[118]. Ich dorobek stanowi duży wkład w określanie podstaw naukowych rodzącej się subdyscypliny pedagogiki, której teoria kształtowała się znacznie później niż rozwijająca się działalność i systemy wychowania małego dziecka. We wstępie do podręcznika *Podstawy pedagogiki*

---

[115] Zob. tamże, s. 40-44; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza*, s. 54-61.

[116] *Encyklopedia pedagogiczna*, t. IV, s. 225.

[117] Por. *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, PWN, Warszawa 2003, s. 22-23.

[118] Por. M. Kwiatowska, Z. Topińska, *Metodyka wychowania przedszkolnego,* PZWS, Warszawa 1972; M. Kwiatowska, Z. Topińska, *Pedagogika przedszkolna,* WSiP, Warszawa 1978; *Podstawy pedagogiki przedszkolnej,* red. M. Kwiatowska, WSiP, Warszawa 1985.

przedszkolnej Kwiatowska deklarowała, że książka ta ukazuje podstawy teoretyczne wychowania przedszkolnego połączone ze wskazaniami praktycznymi. Jej szczególnym zadaniem było powiązanie teorii czerpanej z różnych dyscyplin naukowych z metodyką wychowania w przedszkolu. Zaznaczyła, że zawierając kompendium wiedzy o wychowaniu w instytucjach przedszkolnych, stanowi pierwszą w literaturze pedagogicznej próbę usystematyzowania tej wiedzy[119]. *Pedagogika przedszkolna* autorstwa A. Klim-Klimaszewskiej i jej drugie wydanie, dostosowane do nowej podstawy programowej[120], stanowią kolejny etap tworzenia teorii pedagogiki przedszkolnej.

Niestety, koncentrują się one przede wszystkim na metodyce wychowania przedszkolnego i jego instytucjonalnej organizacji. W słowie od redakcji zwrócono uwagę, że autorzy korzystali z dotychczasowego dorobku teorii i metodyki wychowania w przedszkolu, konfrontowanego z postępem współczesnych nauk pogłębiających problematykę wychowania i rozwoju dziecka. W tym kontekście pedagogika przedszkolna zajmuje się problematyką wychowania w przedszkolach i dostarcza teoretycznych podstaw praktycznej działalności. Działalność tych instytucji na rzecz dziecka miała służyć zarazem potrzebom społeczeństwa i łączyć się z zadaniami polityki społecznej w różnych dziedzinach[121]. Jeżeli by przyjąć, że ta definicja pedagogiki przedszkolnej podana przez M. Kwiatowską jest pierwszą, a jej publikacje świadczą o podjęciu wysiłków nad porządkowaniem jej jako nauki, to musielibyśmy przesunąć datę początków unaukowienia podaną w *Encyklopedii pedagogicznej*[122]. Czymże w tej sytuacji różni się wydany w 1920 r. staraniem Sekcji Pedagogicznej Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego *Podręcznik dla ochroniarek*[123], którego zawartość jest porównywalna z wyżej wymienioną publikacją i jej modyfikacjami? Przewyższa ją chociażby wartością merytoryczną, ujmując dziecko we wszystkich wymiarach rozwoju od pierwszych chwil życia do „pełnego rozwoju wszystkich władz duszy"[124], a z treści wyłania się także leżąca u podstaw wychowania koncepcja człowieka. Poszczególne części podręcznika obrazują ujęcie teoretycznych podstaw wczesnego wychowania. Obejmują one dziecko pod względem fizycznym i duchowym, jego wychowanie i kształcenie, zajęcia i zabawy w wieku przedszkolnym oraz opis zakładów wychowawczych i dobroczynnych dla małych dzieci. W przedstawieniu istoty i celu wychowania oraz ideałów wychowawczych, dziecka i jego praw, wychowawczyni i jej zadań zaprezentowana została chrześcijańska koncepcja człowieka, jego rozwoju i wychowania.

---

[119] Por. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej,* red. M. Kwiatowska, s. 10.

[120] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa 2005; *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy „Erica", Warszawa 2010.

[121] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej,* red. M. Kwiatowska, s. 14.

[122] Por. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 225.

[123] *Podręcznik dla ochroniarek*, praca zb., Lwów 1920.

[124] Tamże, s. 4.

Publikacje z lat 70., oceniane jako wnoszące wkład w rozwój pedagogiki przedszkolnej, zawierają cenne wskazówki metodyczne i ich powiązanie z możliwościami rozwojowymi dziecka także dla współczesnej praktyki. Jednak brak podstaw filozoficznych, jasno określonych założeń antropologicznych i aksjologicznych, które dają podstawy wychowaniu, nie ukierunkowują go na integralny rozwój dziecka jako osoby. Pominięcie pytania o to, dlaczego wychowywać, wynika z braku określenia jasnych podstaw antropologicznych, czyli braku pełnej odpowiedzi na pytanie: Kogo wychowujemy? Ideologia, środki i metody przy zredukowanej wizji człowieka odpowiadają na dominujące pytanie: Jak wychowywać? Odpowiedź tę łatwo jest kreować na potrzeby chwili, ideologii, rynku wydawniczego, a często jest ona dyktowana w oderwaniu od praw niezmiennej natury ludzkiej. Zredukowana została również perspektywa historyczna, ograniczone i niewykorzystane bogactwo dorobku rodzimej myśli i praktyki pedagogicznej, rozwijających się w naszym kraju w tradycji chrześcijańskiej. Pojawiały się także ważne głosy i inicjatywy zmierzające do przeciwdziałania dydaktyzmowi i stosowaniu metod szkolnych w przedszkolu. Powstają wciąż publikacje mające na celu dowartościowanie i propagowanie roli zabawy jako podstawowej aktywności dziecka, w której dzięki tworzeniu odpowiednich warunków dokonuje się proces jego harmonijnego rozwoju[125].

Modyfikacje publikacji dyktowane były zmianami polityczno-społecznymi oraz reformami oświatowymi bez konsekwentnego rozwijania teorii, z jasnym określeniem naukowości pedagogiki, jej przedmiotu i metodologii badań, języka i statusu. Refleksję teoretyczną w tej dziedzinie prowadzi D. Waloszek, analizując podstawy historyczno-epistemologiczne i problemy metodologiczne pedagogiki przedszkolnej[126]. Wydaje się, że zarówno w opisie teorii, jak i praktyki wychowania przedszkolnego od XIX w. tam, gdzie używany był termin „wychowanie przedszkolne" czy „metodyka wychowania przedszkolnego", wstawiano zbyt łatwo termin „pedagogika przedszkolna". W konsekwencji zostaje ona sprowadzona do wymiaru metodycznego, praktycznego i instytucjonalnego. Brak jest opracowania pedagogiki przedszkolnej, której teoria wychowania dziecka w wieku przedszkolnym rozwija się w odniesieniu do filozoficznej koncepcji człowieka i jego integralnego rozwoju, jasno określonego systemu wartości i posługującej się odpowiednią metodologią badań swego przedmiotu. Waloszek wskazuje na zdecydowany brak całościowych opracowań dotyczących pedagogiki przedszkolnej i przeniesienia jej twierdzeń na praktykę. Eksponuje się natomiast „urzędnicze", spłycone, obce kulturowo rozwiązania edukacyjne. Tendencje do włączania pedagogiki przedszkolnej w obszar problematyki pedagogiki wczesnoszkolnej, uzasadnione w sposób raczej formalny niż merytorycznie

[125] Zob. I. Adamek, *Praktyka rozwojowa w wychowaniu małego dziecka*, Wydaw. Naukowe WSP, Kraków 1996, s. 9; *Nowe orientacje w edukacji przedszkolnej*, red. K. Duraj-Nowakowa, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992, s. 6-17.

[126] D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP Kraków 2006.

i rozwojowo, Waloszek uznaje za wyraz jej degradacji jako subdyscypliny naukowej pedagogiki[127]. Autorka ta, opierając się na rozumieniu edukacji jako faktu w życiu człowieka i wskazanej już potrzebie nowego spojrzenia na dziecko i dzieciństwo, proponuje jego wspieranie w rozwoju w różnych sytuacjach edukacyjnych. Prezentując nurt pedagogiki emancypacyjnej, wskazuje na rolę nauczyciela przyjmującego odpowiedzialność za dziecko, co łączy z jego osobistym wyborem podejścia do edukacji. Uwzględnia przy tym „konieczność *swoistej reakcji na gorąco* na pojawiające się sploty okoliczności generowane przez trudne do przewidzenia zachowania dzieci w kontekście zjawisk i zdarzeń (reakcji, operacji, czynności, działań)"[128].

Ważnym elementem omawianego kontekstu pedagogicznego są współczesne nurty obecne w myśli edukacyjnej, np. funkcjonalizm socjologiczny i teorie krytyczne, wyjaśniające kwestie związane z działaniem i funkcją przedszkoli. Według teoretyków funkcjonalizmu wszystkie społeczeństwa mają wobec swych członków cztery funkcjonalne wymagania. Są to: zachowanie wzoru, integracja wewnętrzna, osiągnięcie celu i adaptacja. Aby osiągnąć społeczną integrację, społeczeństwo narzuciło pewne instytucje, które są pośrednikami socjalizacji, a należą do nich: Kościół, rodzina i system edukacji. Rolą edukacji jest zapewnienie młodym ludziom wykształcenia, różnicowanie ról społecznych i kształtowanie solidarności grupowej[129]. Refleksje podejmowane w ramach problematyki edukacji przedszkolnej koncentrują zainteresowanie na aspekcie ideologicznym, instytucjonalnym i pozornie tylko podmiotowym, gdyż jest to raczej aspekt indywidualistyczny.

Teorie krytyczne dowodzą, że instytucje oświatowe są tylko narzędziem w rękach grup społecznych sprawujących władzę. Istotne problemy edukacyjne natomiast wynikają z dążenia do zachowania władzy, która umożliwia jednej zbiorowości sprawowanie kontroli nad drugą i wymuszanie na niej posłuszeństwa. W perspektywie funkcjonalistycznej poddaje się pod dyskusję skuteczność założeń instytucji edukacyjnych, a w krytycznej – problematyzowane są same założenia. Przedszkola również postrzegane są jako „ideologiczne ramię państwa, realizujące obowiązujący system wartości"[130], a państwo traci nad nimi kontrolę, oddając tę dziedzinę w ręce wielkich korporacji.

W teoriach krytycznych można mówić o dwóch nurtach krytyki pod adresem instytucji edukacyjnych – konserwatywnym i liberalnym. W konserwatywnym mówi się o obszarach przemocy symbolicznej w przedszkolu, do których należą przede wszystkim: komunikacja werbalna i niewerbalna, reguły i systemy oceniania, zagospodarowanie przestrzeni, a także organizacja pracy edukacyjnej[131]. Zarzu-

[127] Por. tamże, s. 70-71.

[128] Zob. tamże, s. 115-116; D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dziecka w doświadczaniu świata*, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2009.

[129] Por. M. Słowińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010, s. 16.

[130] M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, IBE, Warszawa 2007, s. 144.

[131] M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2006.

ty formułowane przez zwolenników nurtu liberalnego dotyczą tych zadań instytucji edukacyjnych, które wiążą się z tworzeniem warunków do indywidualnego rozwoju dziecka. Nurt ten zaowocował powstawaniem alternatywnych placówek edukacyjnych, w których ma obowiązywać „podejście skoncentrowane na osobie", bezwarunkowa akceptacja dziecka, koncentracja na jego potrzebach rozwojowych i autonomii w procesie uczenia się. Wymienia się tu m.in. M. Karwowską-Struczyk[132], która bada uwarunkowania rozwoju i edukacji dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, łącząc wiedzę psychologiczną i pedagogiczną. Krytyka instytucji edukacyjnych dokonuje się również na gruncie pedagogiki emancypacyjnej i dotyczy doświadczania przez podmioty edukacji wolności lub zniewolenia. Opiera się na rozumieniu funkcji oświaty przede wszystkim jako procesu wyposażania jednostek w kompetencje umożliwiające walkę o swoje prawa. Następuje koncentracja na tych wszystkich obszarach procesu edukacji i przestrzeni (społecznej, etycznej, ekonomicznej), w których osoba albo grupa doświadcza dyskryminacji i ograniczenia[133].

Na uwagę zasługuje trzytomowa pozycja *Edukacja małego dziecka*[134], obejmująca wymiar teoretyczny i praktyczny zagadnienia. Prezentuje poglądy, propozycje oraz wyniki badań i studiów dotyczące kontekstów teoretycznych, tendencji i problemów wczesnej edukacji. Wykorzystanie tego wymiaru w różnych obszarach działań praktyki pedagogicznej jest kontynuacją refleksji teoretycznych i badawczych nad problematyką wspierania dziecka w rozwoju poprzez jego wczesną edukację oraz do poszukiwania, tworzenia i zmiany w działalności dziecka i nauczyciela. Interpretacje kategorii dziecka i dzieciństwa uwzględniają różne obszary funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej w kontekście przemian edukacyjnych wyznaczanych zmianą społeczną.

Podręcznik akademicki *Pedagogika przedszkolna z metodyką*[135] przeznaczony jest dla studentów pedagogiki specjalizujących się w zakresie wychowania przedszkolnego. Podjęto w nim i omówiono wiele zagadnień istotnych zarówno dla organizacji, jak i przebiegu procesu edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. Trudno jednak mówić o takim wskazaniu podstaw pedagogiki przedszkolnej, by stanowiło pełną jej

[132] Np. *Pedagogika małego dziecka – wybrane zagadnienia*, red. M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj, IBE, Warszawa 2007; M. Karwowska-Struczyk, *Jakość edukacji przedszkolnej – wyzwanie czy nadawanie znaczenia*, w: *Dziecko – sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, IBE, Warszawa 2007, s. 237-247; *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna: badania, opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2011; taż, *Edukacja przedszkolna w poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2012.

[133] Por. M. Słowińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, s. 25-30.

[134] *Edukacja małego dziecka*, t. I: *Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, Impuls, Kraków 2010; *Edukacja małego dziecka,* t. II: *Wychowanie i kształcenie w praktyce,* red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, Impuls, Kraków 2010; *Edukacja małego dziecka*, t. III: *Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia,* red. U. Szuścik, A. Wąsowski, E. Ogrodzka-Mazur, S. Czudek-Ślęczka, Impuls, Kraków 2010.

[135] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, WAM, Kraków 2011.

syntezę z właściwym ujęciem podmiotu wychowania. W zamyśle autorek „prezentowane opracowanie miało mieć charakter syntetyczny, dlatego też poruszane w nim zagadnienia są typowe i zwięzłe, a ich ramy wyznaczyły głównie potrzeby dydaktyki akademickiej"[136]. Autorki deklarują, że „podjęły się próby zaprezentowania swojego teoretyczno-metodycznego punktu widzenia na dotychczasowe osiągnięcia, ale także i wyzwania współczesności w tym zakresie". Takie inicjatywy są dziś bardzo pożądane wobec współczesnych tendencji w edukacji przedszkolnej i związanych z nią problemów. Wielka szkoda, że wychodzą z założenia, iż „pierwszoplanowym obiektem zainteresowań musi stać się przedszkole postrzegane w nowym wymiarze, odpowiadającym najnowszym rozporządzeniom", które już *nota bene* od wydania tych prac zdążyły się zmienić na niekorzyść dzieci. Organizacyjne, prawne i metodyczne „dążenia do pełnej demokratyzacji, tendencje humanizacyjne, przemiany ku nowoczesności"[137] zasypują nas ofertami reprezentującymi zawężone i ciasne rozumienie życia, człowieka i świata. Wciąż mimo pozornie szerokiej wiedzy w tej dziedzinie brak jest rozumienia istoty dziecka i jego integralnego wychowania oraz potrzeb i problemów dzieciństwa. Nadal przeakcentowuje się metodyczne aspekty w procesie akademickiego kształcenia pedagogów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola.

Dynamicznie rozwijająca się działalność służebniczek w ochronkach wymagała również dobrej znajomości jej metodycznych podstaw, z uwzględnieniem specyfiki procesów: nauczania, kształcenia, wychowania, działań opiekuńczych. Oprócz bogatej spuścizny w tej dziedzinie służebniczki najczęściej korzystały z różnych propozycji metod i form pracy z dziećmi przedszkolnymi[138]. Zawsze jednak osoba dziecka i jej potrzeby rozwojowe, realizowane według zasad odpowiadających godności jego ludzkiej natury, wyznaczają ich wykorzystanie. Integralna pedagogika przedszkolna w systemie Bojanowskiego i jej podstawy ujęte w konfesji katolickiej dają jej jednoznacznie określone normy i zasady. Koncepcja człowieka, jego rozwoju, wychowania i działania oraz relacji do siebie, drugiej osoby i wspólnoty opiera się na religijno-filozoficznej tradycji chrześcijańskiej. Z tego tytułu zyskuje ona charakter społecz-

[136] Tamże, s. 8.

[137] Por. tamże, s. 7.

[138] I. Dudzińska, *Metodyka wychowania w przedszkolu*, cz. I, II, III, WSiP, Warszawa 1976; *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1983; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych*, WSiP, Warszawa 2000; I. Majchrzak, J. Walczyna, *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1980; M.Bogdanowicz, D. Szlągowska, *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*, Wyd. Fokus, Gdańsk 1998; E. Frątczak, J. Frątczak, *Edukacja ekologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Kujawsko-Pomorskie Studium Edukacyjne, Bydgoszcz 1996. Dużą popularnością cieszą się materiały metodyczne: E. Stadtmüller (bajki, wiersze, opowiadania, książki edukacyjne dla dzieci), K. Wlaźnik (wychowanie fizyczne – aktywizujące metody i formy pracy z dziećmi, edukacja ruchowa), S. Kardas, *W naszej ochronce bawmy się wesoło*, Tarnów 1993 i in.

nej i humanistycznej nauki normatywnej, zorientowanej praktycznie i teoretycznie. Stając wobec współczesnych nurtów wywierających wpływ także na dziedzinę wychowania przedszkolnego, weryfikuje przejrzystość swych założeń, zachowując swą tożsamość z jednoczesną otwartością na potrzeby i wyzwania współczesności. Pozostaje zatem w stanie tworzenia w określonych kryteriach konieczności i dowolności.

4. Uwarunkowania społeczno-kulturowe kształtowania się myśli i praktyki pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego

Kontekst historyczny i jego społeczno-kulturowy wymiar, w którym kształtowała się myśl pedagogiczna Bojanowskiego, miał ogromne znaczenie dla konkretnych wskazań. Zarówno budowanie teorii pedagogicznej, jak i organizacja edukacji w oderwaniu od ich społeczno-kulturowych uwarunkowań byłoby irracjonalne. Kontekst społeczno-kulturowy to z jednej strony naturalne środowisko życia, rozwoju i działania człowieka (społeczeństwo), z drugiej – to wytwory jego twórczego działania, stanowiące wyraz ekspresji jego wewnętrznych przeżyć i doświadczeń, jego ducha (kultura). W tych uwarunkowaniach może następować pełny rozwój człowieka i ludzkości, zgodny z właściwą człowiekowi naturą i jej cielesno-duchowym wymiarem.

Kultura, historia i specyfika naturalnego środowiska wpłynęły na kształt systemu wychowania i tworzenie teoretycznych podstaw praktyki wychowawczej w ochronach, założonych przez Bojanowskiego. W tym wymiarze zawiera się już specyfika kulturowa i środowiskowa procesu wychowania. Jego autor uważał bowiem – zgodnie ze swym dążeniem do budowania harmonii we wszystkich wymiarach – że Opatrzność wydzieliła miejsce na świecie dla narodów i już w obrazie natury właściwej dla danego kraju wyraziła istotę czy charakter narodu. Pod wpływem takiego otoczenia naród rozwija się dla wypełnienia swych zadań. Tym bardziej te ogólne własności otaczającej natury wpływały na moralne usposobienie wiejskiego ludu[139]. Podkreślał znaczenie „rodzimych żywiołów wychowawczych" jako całokształtu czynników środowiskowych, oddziałujących nie tylko na dziecko i formujących jego osobowość, ale także na organizację procesu wychowania i instytucji. Uwzględniał syntezę świata religii i kultury ze światem natur, łączących się w praktyce życia rodzinnego i społecznego. Wyrażało się to w obyczajach jako formie zachowania powszechnie przyjętej w rodzinie i zbiorowości społecznej, popartej uznawaną w niej tradycją. Z drugiej strony to od sytuacji społeczno-kulturowej i politycznej w dużej mierze uzależniona była działalność pedagogiczna zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Ogólne podstawy filozoficzno-religijne wychowania domagały się realizacji w

[139] AGSD, B-i-1, k. 40r-v.

stosunku do dzieci żyjących w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych. Ten kontekst odgrywał ważną rolę w organizowaniu systemu ochronkowego i koncepcji wczesnego wychowania. Odgrywa ją nadal w jej kontynuacji i adaptacji przez służebniczki w zmieniających się wyzwaniach współczesności i tworzeniu integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie Bojanowskiego.

Lata 40. XIX w. z jednej strony przyniosły społeczeństwu polskiemu rozwój ruchu narodowo-wyzwoleńczego oraz wielu inicjatyw w dziedzinie kultury i nauki. Z drugiej zaś strony – na wsi polskiej pogłębiała się nędza zarówno materialna, jak i moralna. Potrzebę ochron na wsi uzasadniano przewagą ludności wiejskiej nad miejską oraz faktem, że w Polsce, która była krajem rolniczym, słabo uprzemysłowionym, „ognisko ubóstwa" stanowiły wioski[140]. Najbardziej aktywni działacze społeczno-polityczni w większości wywodzili się spośród szlachty, ziemiaństwa i inteligencji – z rodzin, w których pielęgnowano tradycje narodowe w duchu religijnym i patriotycznym. W szczególny sposób zwracali oni uwagę na lud wiejski i jego potrzeby. Problem narodowy był utożsamiany z problemami wsi i ludu, w którym pokładano wielkie nadzieje na drodze do odzyskania niepodległości. Przyczyniały się do tego również hasła romantyzmu, nawiązujące do tradycji ludowych, pielęgnujące zwyczaje i kulturę ludową jako element zachowania ducha narodu. Uniwersalne prawdy o człowieku, jego rozwoju i działaniu w świecie, oparte na jasnych podstawach antropologicznych, musiały znaleźć właściwą realizację w specyfice społeczno-kulturowej.

W dążeniu do organizowania publicznych instytucji wychowawczych Bojanowski dostrzegał również szansę na rozwój solidarności społecznej, owocującej wzajemnym wsparciem między warstwami społecznymi, z wykorzystaniem ich możliwości i wzajemnymi korzyściami. Otoczenie opieką ochron dla dzieci ludu przez wyższe warstwy społeczne uważał za drogę udoskonalenia edukacji ludu. W jej rozwoju natomiast widział szansę odkrycia na nowo podstawowych zasad i dynamizmów wczesnego wychowania nowych pokoleń, dostarczając właściwszych, bo „rodzimych żywiołów wychowawczych". Solidarność ta polegała na odpowiedzialności warstw wyższych, które miały więcej możliwości, gdy chodzi o czerpanie z osiągnięć cywilizacyjnych, w tym oświaty, przemysłu i dóbr kultury, za podniesienie ludu. Miało to być jednak wsparcie wzajemne, bo warstwy wyższe ogarnięte obczyzną „cywilizacji czysto rozumowej", zwyczajów i obyczajów obcych tradycjom narodowym, zagubione w zbytku, konwenansach, sztuczności i donikąd prowadzących dociekaniach potrzebowały odrodzenia przez wychowanie[141]. Mogły zatem przez świadczoną z szacunkiem pomoc nie tylko czerpać od ludu natchnienie i siłę, ale powracać do życia wartościami narodowymi w miłości do ojczyzny i Kościoła. Chodziło o to, by wychowywać nowe pokolenia Polaków, świadomych swej narodowej i chrześcijań-

[140] A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 6.

[141] Por. AGSD, B-f-1, k. 12r.

skiej tożsamości, ale szanujących tożsamość innych osób i narodów, by harmonijnie i odpowiedzialnie budować wspólnotę ludzkości i jej cywilizację.

O tak szerokich horyzontach poszukiwań i zamierzeń Bojanowskiego świadczy odnoszenie się do doświadczeń europejskich, w których zgodnie z duchem czasu dostrzegał charakterystyczne cechy słowiańskiej kultury i zachodniej cywilizacji. Widział ich komplementarną rolę w budowaniu jedności Europy i jej cywilizacji, z zachowaniem specyfiki narodów, we wzajemnej wymianie wartości w wymiarze edukacji, handlowym i moralnym. Wychodząc od uczenia takich postaw we wczesnym wychowaniu i rozwijania ich w dalszych etapach edukacji osoby, poprzez solidarność między stanami społecznymi i narodami, mogło nastąpić odrodzenie. Obrazował to we wskazaniu metody wzajemnego uczenia Lancastra na wielką skalę. Uważał, że Słowiańszczyzna i Wschód europejski może „dostarczyć reszcie Europy żywiołów wychowawczych, które są jego rodzinnym produktem". Jeśli chodzi o przemysł, wiele umiejętności natomiast odbierał on od Zachodu, „nawet nazwy zostawiając pokazujące ich obce pochodzenie". Wymiana taka w cywilizacji powinna być podobna do wymiany produktów handlowych[142]. Podstawą jednak dobrego rozeznania uwarunkowań dla rozwoju ochron był rodzimy dorobek w dziedzinie kultury i tradycji.

W swych poszukiwaniach Bojanowski korzystał z różnorodnej twórczości polskich pisarzy i działaczy, ujmujących opisy istotnych elementów kultury i historii narodu[143]. Kontakty z nimi[144] dotyczyły współpracy w redagowaniu ówczesnych pism dla ludu. Propagował i w swej twórczości pedagogicznej odnosił się do polskich przysłów, pieśni, powieści, legend i opisów przyrody, regionów i ich kultury. Dla wychowania religijno-moralnego szczególnie cenne było korzystanie z żywotów świętych, błogosławionych, świątobliwych, pobożnych Polaków i Polek, wśród których

[142] Por. AGSD, B-h-1, k.18r.

[143] Bojanowski korzystał z twórczości polskiego pisarza S. Rysińskiego (ok. 1565-1625), którego głównym dziełem były *Przypowieści polskie* – pierwszy zbiór polskich przysłów, podający również zagraniczne odpowiedniki; poety, pisarza politycznego i tłumacza Ł. Górnickiego (1527-1603) oraz jezuity F. Jaroszewicza (1694-1771), który w dziele *Matka świętych Polska* opisał 399 żywotów świętych, błogosławionych, wielebnych, świątobliwych, pobożnych Polaków i Polek. Odnosił się do twórczości poety i publicysty S. Witwickiego (1801-1847); historyka E. Tyszkiewicza (1814-1873), który m.in. opisał powiat borysowski; do etnografa i historyka, zbieracza pieśni ludowych Ż. Pauli (1814-1895); krytyka literackiego, publicysty, powieściopisarza M. Grabowskiego (1804-1863); poety okresu romantyzmu J.B. Zaleskiego (1802-1886); poety, dramato- i powieściopisarza, satyryka J.U. Niemcewicza (1758-1841); pisarza, publicysty, historyka i działacza oświatowego M. Balińskiego (1794-1864) czy M. Wiszniewskiego (1794-1865) – polskiego filozofa, psychologa oraz historyka literatury. Współpracował z historykiem i folklorystą J. Lompą (1797-1863), nauczycielem i organistą wiejskim oraz poetą, pisarzem, krytykiem literackim i tłumaczem L. Siemieńskim (1807-1877), autorem pracy *Podania i legendy polskie, ruskie i słowiańskie*" (1845) i K. Brodzińskim (1791-1835).

[144] Na przykład z J. Lompą – śląskim działaczem narodowym, jednym z pionierów oświaty ludowej, autorem przede wszystkim dzieł o charakterze historycznym i etnograficznym, poświęconych głównie historii Śląska.

nieliczni byli oficjalnie uznani. Uważał, że ze świętości opierającej się na poważnych teologicznych fundamentach oraz na rzeczywistej praktyce chrześcijańskich cnót przechodzi się do koncepcji „świętego narodu". Zainteresowanie ludem i jego kulturą przez Bojanowskiego wiązało się z poszukiwaniem dzieł opisujących jego zwyczaje, sposób życia, mowę, podania, przysłowia, obrzędy, zabawy, pieśni, muzykę i tańce. W nich odkrywał i starał się zrozumieć ducha ludu i płynącą z jego natury i kultury mądrość, by przenieść to na wczesne wychowanie.

Bojanowski odnosił się też do zdania K. Brodzińskiego, że literatura polska powinna zwracać się w stronę „rodzimości", podążać za własnym „czuciem narodowym" i charakterem. Podzielał z nim przekonanie o wyjątkowości narodu, a początków i fundamentów cnót narodowych upatrywał w ludowości i narodowości. Stąd wynikało przekonanie, że poezja odzwierciedla język, czucie i obyczaje narodu, określając jej polski charakter. Problematyka patriotyczna splatała się z religijną, podkreślając rolę Opatrzności Bożej. W zagadnieniach pedagogicznych autorzy byli zgodni, że potrzeba harmonijnego wychowania człowieka, rozwoju jego umysłu, uczuć i woli, przestrzegając przed „uwidzeniami nowości" i eksperymentami. Bojanowski korzystał z jego ujęcia wychowania narodowego, w którym szczególną rolę przypisywał literaturze. Podzielał jego pogląd, że zadaniem literatury jest „kształcić moralnych ludzi i gorliwych obywateli" przez rozbudzenie poczucia piękna, miłości do ojczyzny i Boga. Jako warunek szczęścia narodu widział łączenie wiary z narodowym oświeceniem, a jednocześnie związek narodu z całą ludzkością[145].

Pod wpływem romantycznego zainteresowania ludem Bojanowski zgłębiał kulturę materialną i obyczaje szlachty i chłopów. Zgodnie z ówczesną rzeczywistością społeczno-polityczną i kulturową dużym zainteresowaniem cieszyły się pozycje przybliżające historię i kulturę Polski, Rusi czy Litwy[146]. Na podstawie dzieł opisujących zwyczaje, przekonania i przesądy ludowe, pieśni, przysłowia i kolędy tworzył obraz dziecka[147] i zredagował tekst *Dziecko według pojęć ludu*[148], wskazując także na zabobony. Opisy zwyczajów, obrzędów i obyczajów zawarte w utworach literackich stanowiły źródło poznania życia w minionych epokach historycznych, pozwalały prześledzić zmiany w obyczajowości na przestrzeni wieków. Literatura stała na straży obyczajów, ich zachowanie uważano za niezbędny warunek ciągłości tradycji, a nawet patriotyczny obowiązek. Równie często krytycznie oceniała niektóre zjawiska ze

[145] Por. *Encyklopedia katolicka,* t. II, Lublin 1985, k. 1084-85; AGSD, B-i-1, k. 2r; k. 98v; k.99r; k.101v.

[146] Bojanowski interesował się etnografią, którą zajął się Ł. Gołębiowski (1773-1849), napisał także *Gry i zabawy różnych stanów w kraju całym, lub niektórych tylko prowincjach* oraz trzytomową pracę *Dzieje Polski* (1846-1848). Ks. L.A. Jucewicz (1813-1846), pierwszy folklorysta litewski, tłumacz, poeta, etnograf i historyk literatury, zbierał, tłumaczył na polski i opisywał folklor i tzw. starożytności litewskie. Tematyką tą również zajmował się T. Narbutt (1784-1864), polski historyk i badacz dziejów Litwy.

[147] AGSD, B-h-5, k. 13r-30v.

[148] AGSD, B-h-5, k. 34r-36v.

sfery obyczajowości, życia zbiorowego oraz moralności. Stanowiło to odbicie przekonań i systemów wartości akceptowanych przez samych autorów lub stworzonych przez nich postaci.

Bojanowski zwracał uwagę również na mity, do których odwołania można znaleźć w kulturze niemal wszystkich epok – w literaturze, sztuce, nawet nauce. W mitologii znajdują się ogólne, często symboliczne, wzorce. Mówi się więc o ciągłości cywilizacji europejskiej, rzeczywiście głębokiej tradycji, jeśli chodzi o zwyczaje i obyczajowość. Konkretne obyczaje ulegały na przestrzeni wieków daleko idącym przeobrażeniom, szczególnie pod wpływem kultury chrześcijańskiej. Dla Bojanowskiego w działalności edukacyjnej ważne było rozróżnienie między zabobonem, mitem a pożytecznymi, zgodnymi z czystą nauką chrześcijańską praktykami religijnymi, zwyczajami związanymi z pracą, domem i życiem rodzinnym, społecznym oraz odpowiadającą im obrzędowością. Bliska mu była religijność, zewnętrzne atrybuty wiary, był przywiązany do tradycji, do tego, co dawne, polskie, ludowe. Odrzucał modne nowinki, np. europejską modę, miejskie maniery, zapożyczone z obcych zwyczajów. Szczególną rolę przypisywał tu kobietom – wychowawczyniom w ochronce, uzasadniając ich dobór ze społeczności wiejskiej[149].

Wielostronne zainteresowania i zaangażowanie w sprawy społeczne i edukację sprawiały, że Bojanowski identyfikował się i podejmował współpracę z wieloma społecznikami i twórcami[150]. Współpracował z H. Cegielskim, który był rzecznikiem oporu wobec polityki germanizacyjnej władz pruskich oraz gorącym zwolennikiem reformy szkolnictwa średniego. Podobnie z A.E. Odyńcem czy I. Hołowińskim, który trwał w ścisłej łączności ze Stolicą Apostolską, broniąc praw Kościoła W swoich pismach Bojanowski poruszał problematykę stosunku filozofii do wiary i roli rozumu w teologii, dając wkład w rozwój myśli apologetycznej. Rozwijająca się literatura i prasa dla dzieci[151] budziła duże zainteresowanie Bojanowskiego, korzystał z twór-

[149] Zob. AGSD, B-f-1, k.14v-15v.

[150] Przykładem jest twórczość A. Gorczyńskiego (1805-1876) – właściciela dóbr ziemskich, działacza społecznego, pisarza, malarza czy H. Cegielskiego (1813-1869) – filologa, przemysłowca, wielkopolskiego działacza społeczno-kulturalnego, dziennikarza i polityka, pedagoga, publicysty. Podobnie jak z A.E. Odyńcem (1804-1885), poetą, pamiętnikarzem, który publikował w prasie *Listy z podróży* oraz *Wspomnienia z przeszłości opowiadane Deotymie*, wydawcą almanachu poezji romantycznej *Melitele* i współzałożycielem „Przyjaciela Ludu". Bliska mu była również twórczość I. Hołowińskiego (pseud. Żegota Kostrowiec, Ignacy Kefaliński) (1807-1855) – arcybiskupa mohylewskiego, profesora Uniwersytetu Kijowskiego, potem Akademii Duchownej w Petersburgu, apologety i patrologa, pisarza i tłumacza, autora licznych publikacji teologicznych.

[151] Jej twórcą był S. Jachowicz (1796-1857), polski pedagog i pisarz. Zajmował się również działalnością dobroczynną dla dzieci, organizował opiekę nad sierotami, aktywnie uczestniczył w pracach Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Wspomnieć należy też o K. z Tańskich Hoffmanowej (1798-1845) – prozaiczce, popularyzatorce, tłumaczce, wydawczyni, jednej z pierwszych polskich pisarek dla dzieci. Hoffmanowa była twórczynią pierwszego polskiego czasopisma dziecięcego, noszącego tytuł „Rozrywki dla Dzieci", ukazującego się w latach 1824-1828. Jest ponadto autorką kilku książeczek dla dzieci i młodzieży.

czości S. Jachowicza i K. z Tańskich Hoffmanowej[152]. Wykorzystywał wiersze, bajki, opowiadania dla dzieci mające głównie wydźwięk patriotyczny i wychowawczy. Zgromadził bogaty zasób literatuy pomocny w pracy edukacyjnej z dziećmi. Zbiór ten pozostaje wciąż nieopracowany, co może stać się kolejnym etapem w tworzeniu, teraz już metodycznego wymiaru, integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego.

Inny wymiar społeczno-kulturowych inspiracji dotyczył dążeń narodowo-wyzwoleńczych i ich konsekwencji w życiu społecznym. Wzniosły duch romantyzmu, pobudzający polskich bohaterów do czynów powstańczych, stawał się powoli podstawą wytrwałej, mozolnej pracy organicznej i pracy u podstaw. Czołowi działacze narodowi, literaci, publicyści, lekarze i filozofowie podejmowali szereg inicjatyw społecznych zmierzających do odbudowy i umocnienia podstawowych wartości i postaw społecznych oraz do podniesienia poziomu w każdej dziedzinie życia. Postanowiono rozpocząć od podstaw – od ludu, od dzieci, od wychowania. Wszechstronne zwrócenie się do ludu wymagało zwrócenia się ku dzieciom[153], podejmowania jawnych działań w dziedzinie kulturalnej i społeczno-ekonomicznej oraz nielegalnych, obejmujących wszelkie dążenia niepodległościowe. W dziedzinie społecznej rozwijał się silny ruch filantropijny, dobroczynny, szczególnie w miastach, czego wyrazem były liczne towarzystwa prowadzące działalność dobroczynną, opiekuńczą wobec biednych, sierot, włóczęgów, bezrobotnych. Nastąpiło również znaczne ożywienie w dziedzinie szkolnictwa i myśli pedagogicznej[154].

Wieś znajdowała się wtedy w nędzy, do której przyczyniały się wybuchające kilkakrotnie w Wielkopolsce epidemie tyfusu i cholery, szerzące spustoszenie wśród ludu, powiększające liczbę sierot, chorych pozostających bez opieki i środków do życia[155]. Szczególnie dzieci wiejskie narażone były na liczne niebezpieczeństwa, zagrażające ich życiu, zdrowiu fizycznemu i moralnemu. Z inicjatywy Ligi Polskiej zaangażowało się w sprawy społeczne wiele silnych indywidualności i podjęto akcję szerzenia oświaty i walki z analfabetyzmem. Wyrażało się to w zakładaniu czytelni wiejskich[156], wydawaniu pism, akcentowaniu konieczności zajęcia się problemami ludności wiejskiej, szczególnie zaś dziećmi. Ochronki wiejskie stały się ważną kwestią dla działaczy społeczno-politycznych, myślicieli i opinii publicznej XIX w. Jedną

[152] Zob. AGSD, B-i-1, k. 99v-101v.

[153] Zob. AGSD, B-i-1, k. 34r.

[154] Por. B. Pleśniarski, *Poglądy Wielkopolan na sprawy wychowawcze i oświatowe w świetle prasy Wielkiego Księstwa Poznańskiego (1814-1847)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków 1962. Powstawały ochrony miejskie organizowane przez Towarzystwo Zakładania i Prowadzenia Domów Ochrony, Towarzystwo Dobroczynności nad Dziećmi oraz przez Ligę Polską.

[155] Por. *Dziennik*, 23.12.1854; 27.07.1859; 14.07.1864; 22.03.1868; *Korespondencja,* t. I, s. 121--122, E. Bojanowski do ks. A. Szulczyńskiego, 19.02.1850 r., s. 146-147, E. Bojanowski do abpa L. Przyłuskiego, 5.03.1858 r., s. 410-411, E. Bojanowski do s. Salomei Chmielewskiej w Tarnowie, 25.04.1868 r.

[156] AGSD, B-e-2, k. 1r-2v.

z przyczyn tego zainteresowania był wieloaspektowy charakter tej instytucji, spełniającej rolę współczesnego żłobka, przedszkola, sierocińca, punktu opieki zdrowotnej, często świetlicy oraz ośrodka walki z analfabetyzmem dorosłych[157].

Na tym tle zrodziła się i urzeczywistniła idea ochronek wiejskich Bojanowskiego. Wiedział on, że samo zwracanie uwagi na konieczność tworzenia ochron na wsi, choćby z najlepszym uzasadnieniem, nie przyniesie oczekiwanych efektów. Bardzo trudne było przełamanie barier poczucia niższości, nieufności chłopów wobec warstw wyższych czy mieszkańców miast. Bariery te narosły na gruncie tradycji, historii, wyzysku, niespełnionych obietnic i utrwalały się jeszcze bardziej wraz z pogłębiającą się nędzą. W świadomości chłopa tkwiło, że nie ma on prawa sam decydować o własnym losie, że jest całkowicie zależny i że taki jest naturalny porządek rzeczy. W takiej sytuacji trudno było mówić o podjęciu przez niego inicjatywy zmierzającej do polepszenia swojej własnej sytuacji czy do wspólnego działania. Bogatsi chłopi starali się utrzymać to, co posiadali, a małorolni i wyrobnicy ciężko pracowali, żebrali, pogrążali się w ciemnocie i nędzy. Wszystkich natomiast łączyła wspólna tradycja i zwyczaje ludowe, oparte na prostej religijności i przywiązaniu do ziemi. Mądrość ludowa, zawarta w pieśniach, powiastkach, poezji ludowej, przeniknięta duchem religijnym i polskim, zwyczaje i obyczaje ludowe były przekazywane z pokolenia na pokolenie. Stanowiły one podłoże swoistej więzi, tożsamości wiejskiej. Głęboka religijność, która cechowała lud, była oparta nie tyle na wiedzy i znajomości prawd teologicznych, ile ugruntowana zwyczajowo i przekazywana w wychowaniu. Związana była z czcią świętych i patronów polskich oraz czynnościami domowymi i rolniczymi. Obyczaje związane z życiem rodzin, społeczności wiejskiej kształtowane były przez pokolenia na bazie moralności katolickiej. W celu uzyskania wpływu na ich kształtowanie bądź naprawę cechą każdej podejmowanej na wsi działalności musiał być jej związek z religią.

Nędza, klęski żywiołowe i ciężka praca, wpływ karczmy, brak godziwej rozrywki, prześladowania zaborców prowadziły do degeneracji społecznej, kulturalnej, moralnej i religijnej najuboższych. Jednocześnie tylko jednostki z najbogatszych rodzin wiejskich, przeważnie mężczyźni, mogły zdobyć wykształcenie. Dziewczęta z biednych rodzin natomiast nie miały ani możliwości kształcenia się, ani nie mogły, ze względu na brak wymaganego wówczas posagu, realizować swego powołania zakonnego. Bojanowski znał te bolączki i zagrożenia wsi wielkopolskiej. Jego troską było tak zorganizować ochrony wiejskie, aby odpowiadały na te potrzeby, pokonywały istniejące bariery zwyczajowe, a jednocześnie były trwałe i przyniosły oczekiwane rezultaty. W celu zapewnienia trwałości ich funkcjonowania założył Zgromadzenie Służebniczek, do którego kandydatki początkowo przyjmowane były tylko spośród społeczności wiejskiej.

---

[157] E. Jabłońska-Deptuła, *Z zagadnień religijno-społecznych ruchu kobiet w Królestwie Polskim połowy XIX wieku*, „Roczniki Humanistyczne KUL" 18 (1970), z. 2, s. 127.

Interesującym zjawiskiem społecznym na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX w. był rozwój żeńskich zgromadzeń zakonnych rodzimego pochodzenia. Zgromadzenia te miały jasno sprecyzowany cel oddziaływania zewnętrznego, konkretny jego program i były określone kontekstem historycznym. Według literatury dotyczącej tego zjawiska[158] specyficznie polskimi aspektami był związek z ruchem emancypacyjnym i wyjątkową pozycją kobiety w społeczeństwie pozbawionym samodzielnego bytu państwowego, aspekt społeczno-ekonomiczny działalności i silne zabarwienie patriotyczne. Charakterystyczny był też silny akcent położony na postawę opiekuńczą wobec niesamodzielnych, potrzebujących opieki i niższych klas społeczeństwa[159]. Sformułowane pierwotnie cele oddziaływania zewnętrznego oraz przyjęte wartości stały się podstawą do ukształtowania się stałej formy reakcji na doniosłe problemy społeczne. Z biegiem czasu działania te zmieniały swój zakres, natężenie i kontekst społeczno-kulturowy, ale nie istotę[160].

Podstawą wychowania Bojanowski uczynił odniesienie do wartości pielęgnowanych w życiu społecznym ludu wiejskiego. W nim dostrzegał piękno, harmonię, bo „lud nie zna jednostronności, cząstkowości, bo wszystko praktycznie odnosi się do życia, które się ćwiartować nie da. On swym potrzebom wewnętrznym wystarcza – toteż w moralnym życiu nie pojmuje, aby ktoś jedną cnotę pełnił – a drugich znaku nie okazywał"[161]. Według Bojanowskiego wychowanie w rodzinie znajdowało się w samym centrum wychowania i stanowiło jego podstawę. To w niej rozpoczynał się integralny rozwój człowieka, w niej też powinno się rozpoczynać wychowanie patriotyczne. Podkreślał, że to lud wiejski ochrania tradycje i obyczaje w łączności z kulturą chrześcijańską narodu polskiego[162]. Ochronka była miejscem, w którym pielęgnowano zwyczaje rodzinne i narodowe, przyczyniając się do ich utrwalenia wśród ludu. Liczył na to, że lud, widząc je uświęcone w tej publicznej instytucji, będzie je z coraz większą miłością pielęgnował i rozwijał w miarę postępującego oświecenia[163]. Kościół katolicki natomiast uważał za przybytek sztuk, najwyższą szkołę, dlatego każda szkoła powinna być córką Kościoła[164]. Istotę piękna widział w integracji treści z formą, ducha z materią, która odzwierciedla się w codziennym życiu człowieka, a „lud ma więcej tego piękna w życiu niż w swoich płodach poetycznych"[165]. To wszystko wpływało na kształtowanie jakości życia i w nim się wyrażało jako

[158] Na przykład E. Jabłońska-Deptuła, *Problemy rozwoju i adaptacji XIX-wiecznych zgromadzeń zakonnych*, „Znak" 1966, nr 3, s. 549-565.

[159] Tamże; J. Kłoczowski, *Zakony w Polsce (966-1972),* w: tenże, *Metody i źródła do badań z historii społecznej XIX i XX wieku*, KUL, Lublin 1975, s. 9-36; J. Majka, *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, „Zeszyty Naukowe KUL" 9 (1966), nr 1-2, s. 117-135.

[160] Por. M.L. Opiela, *Dynamika przemian*, s. 170-184.

[161] AGSD, B-i-1, k. 18r.

[162] AGSD, B-i-1, k. 10v.

[163] Por. AGSD, B-h-1, k. 19v.

[164] Por. AGSD, B-i-1, k. 15r.

[165] AGSD, B-f-1, k. 13r.

harmonijne działanie różnorodnych żywiołów ducha i ciała. Dynamika życia osoby i społeczności miała źródło w nieustannym działaniu niewidzialnego świata na świat widzialny, ducha i formy[166].

W odniesieniu do tych wysokich wyobrażeń o kulturze ludu zawsze związanego z Kościołem ważnym środkiem wychowawczym stawała się obrzędowość ochronki, oparta na tradycyjnych obrzędach narodowych, ludowych i religijnych. Bojanowski proponował szereg obrządków odpowiednich do wprowadzenia i podtrzymywania w ochronce, które miały przyzwyczajać dzieci do świętowania i pielęgnowania tradycji. Zalecał, by każda ochronka miała swoje zwyczaje, które będzie podtrzymywać i pielęgnować, związane z porami roku i świętami religijnymi. Miały one swój specyficzny charakter, dlatego podkreślał ich znaczenie w kształtowaniu obyczajów i wychowaniu religijnym i patriotycznym[167].

Sam wprowadzał służebniczki i uczył je, jak powinny, obok wpływu wychowawczego na dzieci, podejmować także działalność uświadamiającą, by przeciwstawić się zjawiskom pogłębiającym prymitywne formy życia na wsi. Bojanowski wciąż doskonalał konsekwentnie budowany system działań opiekuńczo-wychowawczych i społeczno-kulturowych, realizowanych w ochronkach i środowisku. Czerpiąc inspirację ze współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej, czynił go w każdym wymiarze zintegrowanym i otwartym na potrzeby i problemy współczesności. Poprzez prace ogrodnicze dzieci nabywały potrzebnych umiejętności praktycznych, a przy okazji wykorzeniano przesądy praktykowane w nich przez lud. Uważał to za ważne i bardzo potrzebne, żeby ochroniarki przekazywały swe umiejętności związane z gospodarstwem domowym i, próbując różnych sposobów, szerzyły je wśród ludu. Miały przez to wytępiać przesądy gospodarcze, zabobony lub też sprawdzać te, które są godne zachowania i wyjaśnienia, a uchodzą za zabobony[168]. Służebniczki pochodzące z ludu mogły wywierać większy wpływ na zmianę niepożądanych zachowań. Zaufanie do nich było następstwem ich zbliżenia się do ludu, do jego zwyczajów i trybu życia[169]. Pozytywny wpływ na ożywienie życia religijnego mieszkańców wsi, budowanie wzajemnych więzi i ochronę zwyczajów religijnych wywierały organizowane przez siostry wieczornice dla dziewcząt i kobiet wiejskich[170], nabożeństwa majowe przy przydrożnych kapliczkach[171] oraz prowadzone koła żywego różańca[172].

W zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych cel działań wychowawczych w ochronkach ukierunkowany był zawsze na pełny rozwój każdego dziecka

[166] Por. AGSD, B-i-1, k. 15v.

[167] Zob. AGSD, B-i-3, k. 1r.

[168] Por. AGSD, B-h-6, k. 35r.

[169] Zob. *Dziennik,* 20.10.1857, 20.01.1859, 14.05.1859, 7.08.1859, 19.06.1862.

[170] Zob. *Dziennik,* 15.10.1853; 10.04.1854, 1.07.1854, 7.11.1854, 3.11.1859, 16.01.1860.

[171] Zob. Np. *Dziennik,* 1.05.1855, 9.05.1855, 1.05.1856.

[172] Zob. *Dziennik,* 13.01.1855, 5.01.1856, 22.03.1861, 29.04.1866, 07.08.1866, 1.08.1866, 30.01.1869, 19.03.1869, 9.04.1869, 31.05.1869, 4.07.1869.

oraz prawdziwe dobro jego rodziny, środowiska, ojczyzny i ludzkości. Zmieniały się formy konkretnych działań, natomiast pielęgnowana była tradycja, zwyczaje i związana z nimi obrzędowość. Wobec szerzących się prądów związanych z przemianami kulturowymi i cywilizacyjnymi w roli strażnika integralnego rozwoju osoby i ludzkiej społeczności zawsze stawał Kościół. Służebniczki, troszcząc się o adekwatność działań, których wymagały nowe sytuacje i problemy społeczne, odnosiły się do jego nauczania w rozeznawaniu aktualnego kontekstu pedagogicznego. Określanie podstaw teoretycznych integralnej pedagogiki przedszkolnej tworzonej na podstawie koncepcji Bojanowskiego dokonywało się w nurcie pedagogiki katolickiej. Syntetycznie i w tym samym nurcie S. Kunowski charakteryzował społeczno-kulturowy wymiar podstaw pedagogiki tego czasu[173].

W procesie tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego ważne jest określenie podstawy teoretycznej dla zapewnienia integralnego rozwoju i wychowania w konkretnej sytuacji społeczno-kulturowej. Zbieżność jego myśli pedagogicznej z założeniami pedagogiki Kunowskiego stanowi tu ważne odniesienie. W procesie analizy kontekstu dla określania podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej założenia te i ich uzasadnienie stanowią jakby kolejne koło spirali hermeneutycznej, prowadzącej do rozumienia zjawisk edukacyjnych i ich ewaluacji w zmieniających się warunkach. Bojanowski dochodził do rozumienia istoty zjawisk ważnych dla określenia elementów swego systemu wychowania w ochronkach. Kunowski prowadził do rozumienia złożonej rzeczywistości współczesnych systemów edukacyjnych, podkreślając wartość moralną i społeczną pedagogiki katolickiej. Odczytując zamiar Bojanowskiego i odnosząc się do tego kontekstu, służebniczki zmierzają do rozumienia i interpretacji podstaw teoretycznych, wskazujących drogę i przyświecających realizacji w praktyce wczesnej edukacji dzisiaj. Zarówno teoria, jak i ich praktyczne działania edukacyjne są kontynuacją założeń Bojanowskiego i zachowaniem ciągłości oraz stanowią odpowiedź aktualną dla współczesnych potrzeb i wyzwań. Zachowują również zgodność z obowiązującymi wymogami edukacyjnymi oraz wpisują się we współczesny nurt pedagogiki katolickiej. Kontynuują przy tym aktualne i potrzebne współcześnie systemowe ujęcie działań wychowawczych. Wpisują się tym samym w wymogi systemu oświatowego, który tu rozumiany jest jako zespół idei i celów wychowawczych, zasad i norm postępowania wychowawców, regulujących jego działanie, kształtowany pod wpływem potrzeb, doświadczenia, wiedzy i przekonań społeczeństwa danego czasu[174]. W celu tworzenia teoretyczno-praktycznych elementów integralnej pedagogiki przedszkolnej dokonano rekonstrukcji systemu wychowawczego Bojanowskiego.

W makrospołecznym zakresie określonym przez Kunowskiego dostrzegamy kolejne koło spirali, po którym otwiera się następne, odpowiadające współczesnej sytuacji. Stan, w jakim znalazło się obecnie w Polsce wychowanie przedszkolne, budzi

[173] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 82-83.
[174] Zob. tamże, s. 83-84.

wiele kontrowersyjnych odczuć zarówno ze strony teoretyków, nauczycieli, jak też rodziców. Transformacja ustrojowa wraz z progresem cywilizacyjnym i demokracją przyniosły na przełomie XX i XXI w. różne od dotychczasowego postrzeganie edukacji. W latach 90. z uwagi na trudności ekonomiczne zamknięto w naszym kraju wiele placówek przedszkolnych, szczególnie tych w środowiskach wiejskich[175]. Ostatnie lata przyniosły w Polsce żywe zainteresowanie ze strony środowisk nauczycielskich działaniami na rzecz wczesnej edukacji. Powołano stowarzyszenia i fundacje wspomagające wychowanie przedszkolne. Ich zadaniem jest poprawienie sytuacji małego dziecka, ukazanie, jak ważne jest wczesne nauczanie dla całokształtu drogi życiowej i dalszej kariery każdego człowieka, wprowadzanie w życie alternatywnych pomysłów na edukację i wzbogacanie wiedzy nauczycieli przedszkoli. Temu priorytetowemu celowi ma służyć postulat edukacji najmłodszych pokoleń w Polsce. Jednym z ważniejszych wymogów nowego spojrzenia na oświatę stała się aktywizacja środowiskowa nauczycieli przedszkoli, zminimalizowanie ich obaw, na rzecz przystąpienia do konkretnych efektywnych działań, połączonych z planowaniem oraz realizacją zmian we wczesnej edukacji[176].

Zdecydowanie widoczny jest przerost tych działań i wynikających z nich regulacji prawnych w porównaniu ze stanem uporządkowania teorii wczesnego wychowania i pedagogiki przedszkolnej. Dorywczość i chaos w podejmowanych reformach edukacji mimo deklarowanych dalekosiężnych celów, skłania do postawienia pytania, które powraca w zmieniającej się rzeczywistości: Czy w czasach, gdy odrzuca się „wartości i autorytety, gubiąc się w gąszczu problemów współczesnego świata i cywilizacji, nie warto zastanowić się nad powrotem do wychowania w duchu wartości takich jak: miłość, prawda, wolność oraz prawa człowieka?"[177]. Przykłady skuteczności takich działań mamy w historii. Bojanowski za Pestalozzim, Kościuszką, zmartwychwstańcami podjął ideę odrodzenia rodziny, narodu, ludzkości przez wychowanie[178]. Bliższą współczesności odpowiedź na powyższe pytanie podaje Kunowski, wskazując przykład odrodzenia moralnego, obejmującego cały świat. Warunkiem skuteczności odrodzenia etycznego jest „wiedza o człowieku, całkowita prawda o jego istocie, dzięki której dopiero wielkie systemy wychowawcze współczesnego świata mogłyby osiągać swe ideowe cele"[179].

Problem konieczności zmian, które można osiągnąć na drodze solidnej edukacji, podnoszony jest nie tylko od strony pedagogiki katolickiej. H. Dauber zwracał uwagę, iż kryzys edukacji dzisiaj wynika z tego, że rozpowszechniony obraz świata i człowieka w połączeniu ze zindustrializowanym stylem życia jest w istocie auto-

[175] Na podstawie ustawy o samorządach terytorialnych z 1991 r. Zob. M. Pękowska, *Wychowanie przedszkolne w Polsce i wybranych krajach Europy*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce 2009, s. 268-269.

[176] Zob. tamże, s. 269.

[177] S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów*, s. 9.

[178] Zob. AGSD, B-i-1, k.113r.

[179] Por. S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów*, s. 10-11.

destrukcyjny. Uzasadnił to przykładem, jak „doskonalone produkty nie zaspokajają potrzeb człowieka, multimedialna kultura ogranicza, a nawet eliminuje relacje z rówieśnikami i dorosłymi, a środowisko życia dzieci jest niezdrowe i nieprzyjaźnie nastawione do ich aktywności. Dominujący obraz świata i człowieka jest oparty na zasadzie «posiadać coraz więcej», który przeczy idei kształcenia w zgodzie z człowieczeństwem i prawami natury”[180].

Pilną potrzebą współczesności jest troska o zapewnienie właściwych warunków oraz oparcie na podstawach antropologicznych koncepcjach wychowania, prowadzącego wychowanka do integralnego rozwoju. Inaczej niezharmonizowany rozwój może zachwiać równowagę sił potencjalnych człowieka, naruszyć harmonię jego osobowości. Należy tu zadbać przede wszystkim o równowagę strony duchowej i fizycznej jego natury. Rozwój materialny nie może stać się celem samym w sobie, nie powinien oderwać człowieka od jego celów nadprzyrodzonych[181]. Wobec wyartykułowanych aspektów rodzących się wyzwań wynikających z przemian społeczno-kulturowych w dziedzinie edukacji realizacja koncepcji pedagogicznej powinna podlegać adaptacji. Wierność ludzkiej naturze i zasadom opartym na wartościach najwyższych pedagogiki Bojanowskiego jest gotową propozycją podstaw do tworzenia pedagogiki odpowiadającej na wyzwania współczesności. Zawsze służyły one prawdziwemu dobru człowieka i były podstawą tożsamości pedagogiki opartej na antropologii chrześcijańskiej.

5. Nauczanie i tradycja wychowawcza Kościoła katolickiego

Wierność drodze tradycji kościelnej, którą wybrał Bojanowski dla swojego systemu, i konsekwencja w odniesieniu do wartości chrześcijańskich sprawiła, że nie tylko na etapie jego tworzenia uniknął on popadnięcia w pułapkę rozmycia fundamentu. Dał mu także mocne podstawy na przyszłość, chroniąc przed sekularyzacją. Podstawy te stanowiła doktryna katolicka oraz wypracowane formy edukacji i jej organizacji, ujmowane całościowo, systemowo. Zawsze odnoszą się one do jednoznacznej zasady, według której „Nigdy nie powinno się tracić z oczu, że przedmiotem chrześcijańskiego wychowania jest cały człowiek, czyli duch złączony z ciałem w jedności natury, ze wszystkimi swoimi władzami przyrodzonymi i nadprzyrodzonymi, jak nas o tym przekonywa zdrowy rozum i Objawienie”[182].

---

[180] Por. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, s. 31-36.

[181] Zob. C. Strzeszewski, *Integralny rozwój człowieka według wskazań encykliki Pawła VI Populorum progressio*, „Zeszyty Naukowe KUL” 12 (1969), nr 2, s. 20.

[182] Pius XI, Encyklika *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży „Divini illius magistri”* (31.12.1929), w: *Służyć wzrastaniu* [dalej: Pius XI, *Divini illius magistri*], s. 61.

Od powstania systemu ochronkowego Bojanowskiego do dzisiaj w Kościele podjęto szereg inicjatyw, które stanowią odniesienie do budowania zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Nauczanie Kościoła oparte na niezmiennych podstawach zawartych w Objawieniu jest ustawicznym odkrywaniem tego, co optymalnie służy pełnemu rozwojowi osoby ludzkiej w odniesieniu do rzeczywistości doczesnej i nadprzyrodzonej. Następuje wyraźny rozwój problematyki, jej swego rodzaju dojrzewanie i poszerzanie. Spojrzenie na istotne treści najważniejszych dokumentów pozwala dostrzec podstawowe kierunki tego rozwoju. To przede wszystkim pogłębianie samoświadomości Kościoła oraz głębokie przemiany dokonujące się we współczesnym świecie powodują poszerzenie i wzbogacenie całej problematyki kulturowej, społecznej i politycznej. Zmuszają do ujmowania wszystkich, nawet podstawowych problemów w wymiarach globalnych, co przyczynia się także do zmiany roli Kościoła w świecie. W oficjalnym nauczaniu, w katolickiej nauce społecznej, przedstawiana jest wykładnia niezmiennych prawd i zasad dotyczących natury człowieka i doskonalenia jej oraz warunków jego życia i działania. Ukazuje się perspektywę najwyższych wartości i czyni ją zrozumiałą wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych.

Bojanowski przejawiał nie tylko intelektualne przygotowanie odnośnie do rozumienia i przyjmowania prawd Kościoła, lecz także podejmował ustawiczny wysiłek – również poprzez pracę i pisma – stałego poszerzania tej wiedzy, tak dalece, że utożsamiał się z nią. Utrzymywał on, że wiara stanowi podstawowy element wychowania pełnego i właściwego zarówno z duchowego punktu widzenia, jak i społecznego oraz codziennego postępowania. Był świadomy ataków kierowanych w jego czasach przeciw religii i Kościołowi. Tak np. w *Dzienniku* notował: „Dzisiaj miałem drażliwą dyskusję o religii i dzięki Bogu zachowałem potrzebne umiarkowanie oraz czułem zadowolenie sumienia, iż nie milczałem, ale wedle sił broniłem ustaw Kościoła”[183]. Skomplikowana wówczas sytuacja Kościoła, którego autorytet był nieustannie atakowany i podważany, była mu dobrze znana. Znał problemy i ich oceny, formułowane m.in. przez J. Kremera, K. Libelta, J. Koźmiana, zawarte przez papieża Piusa IX w encyklice *Quanta cura* – o współczesnych błędach i ich katalogu zawartym w „Syllabusie”[184]. Bojanowski też osobiście doświadczał społecznego i duchowego klimatu wokół sytuacji ocenionych przez papieża jako błędne i starał się temu zapobiegać.

Papież przestrzegał przed praktycznymi skutkami wprowadzania w życie ideologii Oświecenia. Zwracał uwagę na konsekwencje pozbawienia społeczności ludzkiej więzów religii i prawdziwej sprawiedliwości, co przejawia się w żądzy bogactwa, własnych przyjemności i korzyści. Przestrzegał przed zgubnymi skutkami usunięcia religii z życia społeczeństwa i z życia rodziny. Zagrożeniem i błędem było także głosze-

[183] *Dziennik,* 4.04.1853.

[184] Por. Pius IX, Encyklika *Quanta cura,* 8.12.1864 r., w: *Breviarium fidei. Wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła*, red. I. Bokwa, T. Gacia, S. Laskowski, H. Wójtowicz, Poznań 2007, s. 246-258.

nie zasady, że podstawę swego istnienia rodzina czerpie jedynie z prawa cywilnego i z niego tylko wynikają prawa rodziców w stosunku do dzieci, a przede wszystkim do troski o wychowanie i wykształcenie[185]. Wszystko to znalazło oddźwięk w koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego, umacniało jego intencję ochrony i odrodzenia ludzkości przez wychowanie. Jeszcze ważniejsze stawało się w tym kontekście wczesne wychowanie dziecka w wierności nauce Kościoła i w zaufaniu do tradycji wyrosłych ze zdrowej nauki chrześcijańskiej.

Wychowanie chrześcijańskie ma długą i bogatą tradycję zarówno w zakresie praktyki wychowania, jak i refleksji pedagogicznej. Nauka Jezusa Chrystusa jest strzeżona, realizowana i pogłębiana przez Kościół w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych. Integralna wizja człowieka i społeczeństwa oraz stałość zasad to najbardziej charakterystyczne jej cechy. Bardzo istotne jest etyczne przesłanie Ewangelii, filozoficzny i teologiczny namysł nad prawidłami życia zbiorowego oraz długa tradycja praktycznej obecności Kościoła w zróżnicowanej rzeczywistości kulturowej. Wypowiada się on na temat wychowania i jego uwarunkowań w oficjalnych dokumentach papieży i soboru, a realizuje je w zwyczajnej działalności duszpasterskiej, katechetycznej i wychowawczej[186].

W historycznym rozwoju chrześcijańskiej dobroczynności ukierunkowanej na pomoc ubogim i chorym oraz edukację młodego pokolenia początkowo dominowała praktyczna działalność, rodząca się z motywów religijnych i społecznych. Kościół katolicki przez wieki był aktywnie zaangażowany w działania opiekuńczo-wychowawcze poprzez zgromadzenia zakonne, stowarzyszenia religijne i towarzystwa dobroczynne. Wysiłki Kościoła katolickiego na rzecz łagodzenia skutków ubóstwa społecznego oraz jego szczególna troska o los dzieci znalazły swoje teoretyczne uzasadnienie dopiero w końcu XIX w. w postaci dokumentów papieskich. Trwałą podbudowę dla rozwoju działalności opiekuńczo-wychowawczej Kościoła, a zarazem wyraźny impuls na rzecz respektowania praw dziecka do opieki i wychowania dał papież Leon XIII[187]. Znalazło to szczególny wyraz w jego encyklice *Sapientiae christianae* o obowiązkach chrześcijan jako obywateli (z 1890 r.). Od tego czasu nauczanie Kościoła rozwija się dynamicznie, uwzględniając potrzeby czasu i społeczności ludzkiej. Zawsze jednak stoi on na straży wychowania chrześcijańskiego, które jest wychowaniem realistycznym i integralnym, bo uznającym, obok wieloaspektowego powiązania człowieka z naturą i kulturą, także jego transcendentny wymiar.

Dla Bojanowskiego droga tradycji kościelnej wiązała się z dorobkiem Kościoła w zakresie jasnej doktryny i stałości struktur, jaką w odniesieniu do wychowania małych dzieci mogło stanowić zgromadzenie zakonne. Był on przeciwny przejęciu opieki nad ochronkami przez rząd mimo możliwości uzyskania finansowego wspar-

[185] Pius IX, *Quanta cura*, s. 246-247.

[186] Por. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła*, Wyd. UKSW, Warszawa 2000, s. 11.

[187] E. Bartkowiak, *Prawa dziecka do opieki i wychowania w encyklikach papieskich Leona XIII i Piusa XI*, „Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne" 8 (2009), nr 1, s. 28-29.

cia z jego strony w trudnych warunkach oraz pewnych ułatwień w ich zakładaniu. Nie chciał narażać tej instytucji na zależność od zaborcy. Z oburzeniem zareagował w *Dzienniku* na wiadomość, że Cieszkowski znów chciał zgłosić wniosek na sejmie w Berlinie, aby dla szybszego rozpowszechnienia ochron rząd przyjął nad nimi opiekę i kierownictwo. Zapisał, że „od dawna był jak najprzeciwniejszego zdania, ponieważ to samo uczynić można pod wpływem Kościoła, gdy się ochroniarki w bractwo zawiąże"[188]. Bojanowski pielęgnował głęboką więź z Kościołem i czuł się odpowiedzialny za losy najbiedniejszych jego członków. Jako człowiek świecki potrafił harmonijnie łączyć w swoim życiu obowiązki patriotyczne, społeczne i religijne, był gorliwym katolikiem i prawdziwym patriotą. Cechowała go znajomość zjawisk życia społecznego i zaangażowanie w sprawy narodowo-wyzwoleńcze. Z głębokiego życia religijnego czerpał motywację do działania, natomiast czynniki społeczne kształtujące życie i świadomość Polaków wpłynęły na kierunki, zakres i formy działań opiekuńczo-wychowawczych, które polecał spełniać służebniczkom.

Istotnym aspektem tak stanowczego odniesienia do Kościoła zarówno w wymiarze ideowym, teoretycznym, jak i organizacyjnym było rozumienie jego istoty nie tylko jako instytucji, ale także jako rzeczywistości wspólnoty. W niej człowiek wierzący znajduje właściwe środowisko rozwoju swej osobowości i życia duchowego w perspektywie doczesnej i nadprzyrodzonej. W niej może realizować istotę swego człowieczeństwa, doskonalić się jako osoba, budując relacje z Bogiem i ludźmi zgodnie z prawem Bożym i naturalnym. Bojanowski wskazywał na istotną w integralnym wychowaniu człowieka rolę Kościoła w jego rozwoju duchowym. Formułował również wnioski z rzetelnej refleksji nad dziejowymi przemianami roli Kościoła, z zachowaniem jego bosko-ludzkiego wymiaru, stanowiącego o jego tożsamości. Twierdził, że Kościół zawsze był po stronie prawdy w życiu, tylko jej nie zdołał wprowadzić we wszystkie wymiary życia. W każdym czasie jednak wspomaga człowieka w duchowym rozumieniu tego, co zewnętrzne. Pisał: „On jest Kojarznią, przybytkiem prawdy wiekuistej i przybytkiem wszelkiego Piękna, zatem jest Dobrem, bo praktycznym zastosowaniem do życia, jest Żywotem, jest Matką naszą, która w piękności przeprowadza Prawdy Ojca Niebieskiego – w niej jest Duch Św., za którego bezpośrednimi wpływami rodzi nieustanne życie. [...] Jak Matka Natura, roda, rodzicielka, jest widomym, uzewnętrznionym, i pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy naocznie, która była pierwszą nauczycielką rodu Ludzkiego, tak Matka, Kościół, że jest uzewnętrznionym, pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy w duchowym życiu"[189]. Kościół też zawsze był świadomy tego ważnego obowiązku gorliwego troszczenia się o moralne i religijne wychowanie wszystkich swoich dzieci.

Bojanowski był świadomy istotnej roli podstaw filozoficznych i religijnych w teorii i praktyce pedagogicznej. Podjął więc trudną i ryzykowną drogę stawienia zapory dla – wydawało się – nieuchronnie szerzących się pozytywistycznych idei sprowadze-

[188] *Dziennik,* 3.04.1855.

[189] AGSD, B-i-1, k. 138r-v.

nia człowieka do wymiaru czysto doczesnego. Uczynił to, włączając się ze swą myślą pedagogiczną i inicjatywą zakonotwórczą w nurt mało doceniany i zauważany, ale bardzo skuteczny, oparty na Objawieniu Bożym, Kościele, moralności, wartościach i postawach chrześcijańskich, kulturze i tradycji narodowej, podbudowany myślą filozoficzną i dorobkiem ludzkości w dziedzinie wychowania. Wprowadził na tę drogę służebniczki poprzez solidną formację duchową i zawodową, angażując je jako wspólnotę w wypełnianie misji zawsze w łączności z Kościołem. Związane z Kościołem ślubami zakonnymi, otwarte były przede wszystkim na jego wskazania w dziedzinie integralnego wychowania oraz służby rodzinie i potrzebującym. Jednocześnie były moralnie zobowiązane do wykorzystania wszystkich naturalnych, kulturowych i naukowych środków do jego realizacji. Stąd system Bojanowskiego, osadzony na jasnych, uniwersalnych zasadach chrześcijańskich i dobrym gruncie teoretycznym, został zapisany w ludziach, zyskując dynamiczną strukturę. Na różnych etapach swej historii stwarzał szansę na skuteczną ochronę przez wychowanie. Dokonywało się to od początku jako ochrona „dzieci przed grożącym niebezpieczeństwem trucizny doktrynalnej i obyczajowej”[190].

Bojanowski znał warunki, w jakich działał, i nie był odosobniony w swym myśleniu. Był przekonany, że wdawanie się w rozumowe i puste dyskusje nie doprowadzi do tak dogłębnej przemiany, jakiej potrzebowała wtedy nie tylko nasza ojczyzna, ale cała Europa, ludzkość. Wiedział, że język, ważne narzędzie komunikacji między ludźmi, podobnie jak służy do porozumienia, głoszenia prawdy, wyjaśniania i budowania pokoju, tak samo może być wykorzystywany do burzenia, manipulacji, siania niepokoju i fałszu. Łatwiej jest tworzyć wizje, pisać o wartościach, redefiniować pojęcia, żonglować językiem, niż konsekwentnie w życiu głosić prawdę, służyć z miłością, budować pokój, tworzyć kulturę. Mając na uwadze to nadużywanie języka, sięgał do etymologii słów, wyjaśniał znaczenie pojęć, które uważał za słowa – symbole, pełne treści i jednoznaczne. Jego prosta zasada – zgodność myśli, słowa i uczynku – odnosiła się do prawdy, wartości tak istotnej w poznawaniu i kreowaniu rzeczywistości. Dlatego sięgał do wartości obiektywnych i niezmiennych, których człowiek nie tworzy, lecz odkrywa, a których gwarantem jest Bóg.

Zagadnienie wychowania człowieka stanowiło zawsze jeden z ważniejszych aspektów duszpasterskiej misji Kościoła, co uzasadnia jego prawo do zabierania głosu na temat wychowania młodego człowieka[191]. Począwszy od Piusa XI, dąży się do jasnego określenia, na czym polega istota wychowania chrześcijańskiego, jego integralnego charakteru i na jakich opiera się ono zasadach. Rozwijało się jego rozumienie jako dzieła społecznego, które należy do trzech społeczności – rodziny, państwa i Kościoła. Podkreśla się doniosłość wychowania chrześcijańskiego nie tylko dla jednostek, ale także dla rodzin i dla całej ludzkiej wspólnoty. W kolejnych dokumentach wraz z postępem nauki i doświadczeń praktycznych precyzowano, co

[190] Pius XI, *Divini illius magistri*, s. 50.

[191] Por. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła*, s. 11.

jest przedmiotem wychowania, jakie są niezbędne warunki otoczenia, jaki jest cel i forma właściwa chrześcijańskiemu wychowaniu[192]. Znalazło to wyraz w dokumentach soborowych, papieskich, kongregacji watykańskich oraz Kościoła lokalnego. Wszystkie te dokumenty przygotowywane są przez specjalistów w danych dziedzinach, wybitnych naukowców i praktyków, najczęściej opracowywane w zespołach czy redagowane jako dokumenty końcowe, stanowiące owoc pogłębionej refleksji i studiów. Dotyczą szczególnie szkoły katolickiej i wychowania chrześcijańskiego oraz kontekstu jego realizacji. Zajmuje się tym katolicka nauka społeczna jako naukowa refleksja uczonych, specjalistów i działaczy katolickich, ukierunkowana na rozwiązywanie kwestii społecznych. „W nauce społecznej Kościoła można znaleźć zasady refleksji, kryteria osądu i wskazówki do działania, które są punktem wyjścia do promowania integralnego i solidarnego humanizmu. Upowszechnianie tej nauki stanowi zatem autentyczny priorytet duszpasterski, by osoby przez nią przygotowane nauczyły się odczytywać współczesną rzeczywistość i odnajdywać właściwe drogi działania"[193].

Najważniejszymi dokumentami są te, które stanowią odniesienia dla rozumienia wychowania i edukacji oraz ich uwarunkowań. Pełne wyjaśnienie stanowiska Kościoła w tym względzie przedstawił papież Pius XI w Encyklice *Divini illius magistri*, w której przypominał przede wszystkim wcześniej sygnalizowaną prawdę, że wychowanie człowieka jest misją Kościoła[194]. Deklaracja soborowa o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* podejmuje tematykę znaczenia wychowania w życiu człowieka i coraz większego jego wpływu na współczesny postęp społeczny oraz powszechnego dążenia do ciągłego doskonalenia pracy wychowawczej[195]. Kodeks Prawa Kanonicznego określa podmioty wychowania, ich zadania i odpowiedzialność. Wskazuje także, że prawdziwe wychowanie powinno objąć pełną formację osoby ludzkiej zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności[196]. Jednym z ostatnich ważnych dokumentów Kościoła jest *Katechizm Kościoła katolickiego*. Jak podkreślono w dokumencie, jego celem jest „przedstawienie organicznego i syntetycznego wykładu istotnych i pozytywnych treści nauki katolickiej obejmującej zarówno wiarę, jak i moralność w świetle Soboru Watykańskiego II i całości Tradycji Kościoła"[197]. W obliczu ważnych zagadnień, z którymi we współczesnym społeczeństwie pluralistycznym spotyka się wychowanie chrześcijańskie, Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego uważa za konieczne skupienie swojej uwagi na naturze i cechach wyróżniających szkołę kato-

[192] Por. Pius XI, *Divini illius magistri,* s. 45-47.

[193] Papieska Rada Iustitia Et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Jedność, Kielce 2005, s. 5-7.

[194] Pius XI, *Divini illius magistri*, s. 47.

[195] *Gravissimum educationis,* n. 1, s. 16-17.

[196] Por. *Kodeks prawa kanonicznego,* Pallottinum, Poznań 2008 [dalej: KPK], kan. 793- 806.

[197] Por. *Katechizm Kościoła katolickiego* [dalej: KKK], Pallottinum, Poznań 1994, s. 13.

licką. Szkoła ta wpisuje się w szerszą rzeczywistość chrześcijańskiego wychowania, zaprezentowanego w deklaracji soborowej *Gravissimum educationis*[198].

Dokumenty społecznego nauczania Kościoła pomagają w rozumieniu i właściwej interpretacji szerszego kontekstu działań wychowawczych na różnych poziomach edukacji. Podjęte przez nie analizy zwracają uwagę na specyfikę, potrzeby i wyzwania pod adresem wychowania ze strony społecznej. „Pierwszym z wielkich wyzwań, wobec których staje dzisiaj ludzkość, jest sama prawda o bycie, jakim jest człowiek. Granica oraz relacja między przyrodą, techniką i moralnością to problemy, które zdecydowanie odwołują się do odpowiedzialności osobistej i zbiorowej na płaszczyźnie postaw, jakie należy przyjąć w odniesieniu do tego, kim jest człowiek, co może uczynić i kim powinien być. Drugim wyzwaniem jest rozumienie i praktyczne podejście do pluralizmu oraz różnic na wszystkich poziomach: myślenia, moralnych wyborów, kultury, przynależności religijnej, filozofii ludzkiego i społecznego rozwoju. Trzecie wyzwanie stanowi globalizacja, która ma znaczenie szersze i głębsze niż tylko czysto ekonomiczne, ponieważ w historii otworzyła się nowa epoka, co wiąże się ściśle z losami ludzkości"[199].

Odnosząc się m.in. do katolickiej myśli pedagogicznej, na podstawie tych źródeł służebniczki tworzą integralną pedagogikę przedszkolną. Jest to ważne odniesienie dla pedagogów zorientowanych praktycznie i teoretycznie, dla posiadania jasnego poglądu na człowieka, świat, Boga i ich wzajemnych relacji. Podstawy katolickiej myśli pedagogicznej określa teologia i filozofia, wskazując na wymiar przyrodzony i nadprzyrodzony, z niezmiennymi wartościami i zasadami. Obejmuje ona całość ludzkiego życia i respektuje integralność wszystkich jego wymiarów, dąży do harmonizowania człowieka w wymiarze łaski, rozumu i woli. Nie do pogodzenia z ideałem wychowania katolickiego jest natomiast skrajny indywidualizm, subiektywizm, sceptycyzm, relatywizm, socjologizm, materializm czy naturalizm[200].

Nie ulega wątpliwości, że odniesienie do wartości chrześcijańskich oraz pedagogii Kościoła na nich opartej gwarantuje pełne szacunku podejście do człowieka oraz autentyczną troskę o taki jego rozwój, jaki jest zgodny z jego ludzką godnością. Jest to jeden z ważnych kontekstów, w jakich powinno dokonywać się poznawanie i rozumienie istoty zjawisk związanych z integralnym rozwojem i wychowaniem człowieka 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 dla prawdziwego dobra człowieka[201].

---

[198] Por. Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, *Szkoła katolicka*, w: *Służyć wzrastaniu*, s. 368.

[199] Papieska Rada Iustitia Et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, n. 16.

[200] Por. A. Rynio, *Katolicka myśl pedagogiczna, próba syntezy,* w: *Pedagogika katolicka.* s. 411.

[201] Zob. Paweł VI, *Evangelii nuntiandi,* n. 31, w: *Breviarium fidei*, red. I. Bokwa, s. 597.

W historii oraz współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej odnajdujemy wiele przykładów, jak ważne jest właściwe rozumienie i interpretowanie istoty danej koncepcji. Szczególnie zaś, gdy chodzi o jej pretendowanie do integralnego ujmowania zjawisk i problemów oraz takie odpowiadanie na nie. Chociaż identyfikacja rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz intencje troski o wielorakie dobro jej członków są zgodne, to jednak określenie celów i drogi ich osiągania są zupełnie odmienne. W tym kontekście zwracamy uwagę na istotne rozróżnienia wynikające z filozoficzno-religijnych podstaw i ich konsekwentne respektowanie. Z nich bowiem wynika uzasadnienie faktu, iż w koncepcji Bojanowskiego wobec zidentyfikowanych problemów cywilizacyjnych nie tyle ważna była terapia, ile raczej profilaktyka, ochrona. Dla jej realizacji wykorzystywał wszystko, co służyło jej urzeczywistnianiu zgodnie z przyjętymi podstawami. Stąd ogromna rola dokładnego ich określenia i odniesienia do nich zarówno w budowaniu teorii pedagogicznej, metodzie badawczej, jak i praktyce pedagogicznej. Określił je, budując na przeszłości, odniósł do potrzeb współczesnego mu czasu, a jasne założenia dają się identyfikować z rozwijającym się dorobkiem w dziedzinie myśli filozoficznej i religijnej, które zostały przyjęte za podstawy jego koncepcji pedagogicznej. Jej realizacja w praktyce przez służebniczki dokonywała się zgodnie z rozwojem personalizmu chrześcijańskiego, pedagogiki katolickiej. Działał w wielkim przekonaniu o słuszności wybranej drogi, co streścił w krótkim hasłowym zapisie: „Charakter przyszłej cywilizacji – nowy wybuch chrześcijaństwa”[202].

Rozszerzenie i trwałość dzieła Bojanowskiego wymagały stałego wsparcia i nadzoru, dlatego też szukał formy organizacji kościelnej dla ochroniarek. Koncepcję wychowania, życia zakonnego i struktury jest stosunkowo łatwo określić, trudniej jednak zbudować trwałe i spójne wspólnoty, które przetrwają próby czasu i doświadczeń, ludzkich słabości i zewnętrznych przeszkód, by pozostały wierne misji, do jakiej zostały powołane. Tak ważny w wychowaniu wpływ osobowy w koncepcji Bojanowskiego ma charakter zależności wzajemnej, przy czym wzajemna wymiana wartości służy ich ochronie. Prawdziwe wartości umacniają się bowiem wtedy, kiedy są przekazywane, a najskuteczniej dokonuje się to przez przykład życia nimi w codzienności.

Po założeniu ochronki w Podrzeczu Bojanowski poszukiwał najbardziej optymalnej formy instytucjonalnej dla swej idei ochrony, by mogła służyć wychowaniu dzieci i uświęceniu kobiet, które z kolei wpłyną na podniesienie moralne i oświatę ludu. Ogólną koncepcję posiadał, ale jej ostateczna forma kształtowała się tak, by z jednej strony spełniała warunki realizacji celów i założeń odniesionych do wartości najwyższych, a z drugiej – by odpowiadała potrzebom i możliwościom osób, które ją tworzyły oraz tym, którym ona służyła. Powoli, w refleksji nad podejmowanymi działaniami praktycznymi, odkrywała się wizja i tworzyła struktura dyktowana życiem i wskazaniami Kościoła. Wychowanie, uświęcenie, przemiana, jakiej potrzebowała wieś, to nie

[202] AGSD, B-h-2, k. 16v.

krótkie dorywcze akcje, ale procesy wymagające czasu, stałości i wytrwałości w osiąganiu ważnych życiowo celów i przezwyciężaniu przeszkód. Trzyosobowa wspólnota wiejskich dziewcząt była, według Bojanowskiego, warunkiem koniecznym, co było nowością w stosunku do istniejących już ochron, w których była jedna tak zwana ochmistrzyni, utrzymywana przez fundatora. Jakkolwiek pełniła ona bardzo ważne zadania, to jednak we wspólnotowej formie zapewniającej stałość nie tylko ideałów, ale także utrzymania widział możliwość powodzenia dzieła[203].

To, że Bojanowski miał jasno zdeklarowany katolicki kierunek, wynikało z jego osobistej drogi wychowania i rozwoju. Potwierdzają to także jego przyjazne współdziałania z osobami, z których poglądami się utożsamiał, a w swej działalności kierował się ich radami. Szczególny wyraz znalazła współpraca z J. Koźmianem i zmartwychwstańcami w opracowaniu reguły dla służebniczek. Ich znajomość nauki Kościoła oraz zaangażowanie w sprawy oświaty i odrodzenia moralnego było pomocą w budowaniu podstaw dzieła od strony religijnej. Budował w ten sposób otwartość swego systemu i działań służebniczek na rozumienie i interpretację aktualnej rzeczywistości zgodnie z nauczaniem Kościoła. Pozostaje to wciąż bardzo ważne dla zachowania tożsamości oraz podejmowania zmian adaptacyjnych. Wielokrotnie w historii Zgromadzenia pojawiały się okoliczności, kiedy w obszarze edukacji stwierdzano wielki brak jasnych pojęć i zdrowych zasad, nawet odnośnie do najbardziej podstawowych zagadnień. Kościół w takich sytuacjach przychodził z pomocą, kiedy stan ogólny wymagał zebrania najwyższych zasad, postawienia w pełnym świetle najważniejszych wniosków i ukazania praktycznego ich zastosowania[204]. Papież Pius XI w swej encyklice, wskazując na istotę, ważność i wzniosłość chrześcijańskiego wychowania, przedstawił jasną i dokładną wykładnię nauki Kościoła o wychowaniu w jego istotnych punktach: do kogo należy wychowawcze posłannictwo, jaki jest przedmiot wychowania, jakie są konieczne warunki otoczenia, jaki jest cel i swoista forma wychowania chrześcijańskiego według ustalonego przez Boga porządku w rządach Opatrzności[205]. Staje się to szczególnie ważne w sytuacji, gdy rodzina jako fundament i szkoła cywilizacji jest zagrożona procesami kulturowymi, legislacyjnymi i administracyjnymi.

Środowiska chrześcijańskie nie tylko mogą, ale powinny wychowywać zgodnie z chrześcijańskim ideałem człowieka jako osoby. Obserwując współcześnie odrzucanie czy negowanie wartości teorii i praktyki wychowawczej opartej na przesłankach i tradycji chrześcijańskiej, a szczególnie katolickiej, stawiane jest pytanie o przyczyny i racje takich działań. Czy jest to objaw słusznych i pożytecznych skutków postępu i rozwoju w dziedzinie pedagogiki, czy może raczej regresu? Częściej, niestety, dziś mówi się o kryzysie wychowania, dostrzega się nieskuteczność podejmowanych reform systemów oświaty, a tym samym oddziaływań edukacyjnych. Wszelka forma

[203] Zob. *Dziennik,* 3.04.1855.

[204] Zob. Pius XI, *Divini illius magistri*, s. 45-46.

[205] Tamże, s. 46.

działalności wychowawczej wydaje się coraz trudniejsza i krytyczna, do tego stopnia, że mówi się wprost o „katastrofalnym stanie edukacji"[206]. Służebniczki w nauczaniu Kościoła znajdują konkretne wskazania, ważne zarówno w teoretycznym podejściu, jak i praktycznej odpowiedzi na wyzwania wczesnej edukacji. Coraz większe trudności dostrzega się we wszelkiej działalności edukacyjnej, szczególnie w przekazywaniu nowym pokoleniom podstawowych wartości życia i prawego postępowania. Trudności tych doświadczają rodzice, którzy widzą, że coraz bardziej ograniczona jest ich możliwość wpływu na proces wychowawczy, ale także ośrodki edukacyjne, którym powierzono to zadanie. Tych przemian można się było w jakiejś mierze spodziewać: w społeczeństwie, w którym zaczyna brakować światła prawdy, i w kulturze, która zbyt często uznaje relatywizm za własne credo[207]. Zbyt trudne wydaje się mówienie o prawdzie, uważa się je za „autorytatywne" i ostatecznie zaczyna się wątpić, czy życie jest dobre, czy warto być człowiekiem, warto żyć, czy liczą się relacje i zobowiązania, które tworzą życie. Pytamy, jak w takim kontekście poszczególne osoby czy wspólnoty mogą proponować młodym i przekazywać z pokolenia na pokolenie coś wartościowego i pewnego – reguły życia, prawdziwe znaczenie i przekonujące cele ludzkiego życia. „Edukacja w dużej mierze redukuje się do przekazu określonych umiejętności, praktycznych zdolności, a zarazem usiłuje się zaspokoić pragnienie szczęścia w młodych pokoleniach, zasypując je przedmiotami konsumpcji i dając im chwilową gratyfikację. W ten sposób zarówno rodzice, jak i nauczyciele stoją przed silną pokusą rezygnacji z własnych zadań edukacyjnych i nie rozumieją nawet, na czym polega ich rola, powierzona im misja"[208].

Jest to wyzwanie także dla służebniczek w zakresie wczesnej edukacji, na które mogą odpowiedzieć, postępując drogą tradycji kościelnej, kontynuując zamiar Bojanowskiego i adaptując działania do potrzeb współczesności. W realizacji tego zadania zawsze opierają się na szerokim rozeznaniu, które leży u podstaw kulturalnego i edukacyjnego zaangażowania Kościoła. Za konieczne uznaje się obecnie przeprowadzanie rozeznania w tej dziedzinie dla określenia krytycznych punktów, które są konsekwencją przemian, aby rozpoznać nowe wyzwania, wymagające odpowiedniej formacji. „Z myślą o nim coraz lepiej się wyposażał, powołując do życia instytucje, ośrodki badań, uniwersytety, będące owocem intuicji i charyzmatu jednostek oraz edukacyjnej troski Kościołów lokalnych. Instytucje te pełnią swą funkcję na otwartym dla wszystkich polu badań i rozwoju wiedzy w różnych kulturach i społeczeństwach. Kościół posiada w tym względzie tradycję czy raczej kapitał historyczny zasobów pedagogicznych, refleksji i badań, instytucji, osób – konsekrowanych i niekonsekrowanych, żyjących w zakonach i zgromadzeniach – mogących zaoferować

[206] Benedykt XVI, *Przemówienie na otwarcie Kongresu Diecezji Rzymskiej,* „L'Osservatore Romano" 13.06.2007, s. 4-5.

[207] Zob. Benedykt XVI, *Wiedza, która nadaje sens życiu*, „Ślady" 11-12 (2012), XXI/6, s. 20.

[208] *Lineamenta,* s. 25.

znaczącą obecność w świecie szkolnictwa i wychowania"[209]. Aktualne przemiany społeczne i kulturowe stawiają te instytucje wobec nowych pytań i wyzwań. W ten sposób określa się krytyczne punkty tych wyzwań i strategie, które trzeba zastosować, aby zapewnić przyszłość człowiekowi i ludzkości.

6. Kształtowanie się organizacyjno-prawnych podstaw wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem

Wymagania odnośnie do sposobów pracy wychowawczej z małymi dziećmi kształtowały się równolegle do procesu kształtowania się rozumienia celu ochronek, przede wszystkim jako dozoru nad dziećmi, oraz powstawania organów władz oświatowych. Na przełomie XIX i XX w. nastąpiło nie tylko szczególne ożywienie działalności dobroczynnej, ale i wzbogacenie jej form. Można też zauważyć podwójną tendencję: do koordynacji całej działalności dobroczynnej oraz do jej pogłębiania, ideowego kształtowania i doskonalenia pod względem fachowym. Służyły temu powstające związki i organizacje dobroczynne, które m.in. urządzały konferencje i kursy, oraz czasopisma poświęcone dobroczynności[210]. Wywierało to wpływ nie tylko na organizację procesu wychowania, funkcjonowanie instytucji oraz spełnianie wymagań prawnych co do kwalifikacji personelu czy spraw dydaktycznych. Służyło organizacji systemu edukacji, ale także wywieraniu nacisku na treści oraz cele prowadzonego wychowania, co z kolei wymagało dobrych podstaw teoretycznych.

Ochronki, ogródki dziecięce, domy dzieci i żłobki określano jako zakłady, których celem było pielęgnowanie i opieka nad dziećmi – dozór, stosowne zajęcia dla tych dzieci, przyzwyczajenie ich do trudności, porządku i dobrych obyczajów, rozbudzenie zamiłowania do pracy. Ogródki, prowadzone według systemu budzącego dyskusje w środowiskach nauczycielskich, ograniczały się tylko do działalności wychowawczej. Wszelka nauka szkolna była z tych zakładów ściśle wyłączona[211]. Władze szkolne i administracyjne bardziej przychylne były rozwojowi ochronek miejskich niż wiejskich. Wśród członków towarzystw i osób zainteresowanych rozwojem wychowania przedszkolnego pojawiły się liczne postulaty zmiany pracy w ochronkach, które zmierzały do ich liczebnego rozwoju i przekształcania w duchu freblizmu. W pierwszych latach XX w. wzmagała się walka działaczy i nauczycieli z reformą szkoły ludowej, która jednocześnie odradzała szersze zainteresowanie problematy-

[209] Tamże, s. 25-26.

[210] Zob. J. Majka, *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce w XIX i I poł. XX w.*, „Zeszyty Naukowe KUL" 1966, nr 1-2, s. 127.

[211] Zob. B. Sandler, *System Froebla w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1959, t. II, s. 204-206.

ką przedszkolną. Za ożywieniem i organizacją nowych instytucji przedszkolnych przemawiały nie tylko względy pedagogiczne, lecz także narodowościowe[212]. Już rok szkolny 1906/1907 przyniósł znaczny wzrost liczby instytucji przedszkolnych.

Po zakończeniu I wojny światowej działały nadal prawie wszystkie te instytucje, a główny nacisk całej działalności dobroczynnej i opiekuńczej w tym okresie położono na dziecko. Łączyło się to z pracą zarobkową matek poza domem i z częstym sieroctwem dzieci na skutek wojny oraz ze zjawiskiem dzieci opuszczonych. Znaczna część ochronek i przedszkoli, zwłaszcza na terenie południowym i zachodnim kraju, była własnością sióstr zakonnych lub innych instytucji kościelnych, a przez siostry prowadzonych. Wśród nich na terenie dawnej Galicji w 1918 r. znajdowało się ok. 30 ochronek prowadzonych przez służebniczki dębickie, które określano jako „specjalizujące się w opiece nad dziećmi"[213]. W czasie kryzysu, kiedy państwo nie mogło się jeszcze zdobyć na zapewnienie dzieciom opieki i wychowania, liczono na pomoc społeczeństwa. Zakony były jedną z form prywatnej inicjatywy spieszącej na pomoc odradzającemu się państwu. Były formą uważaną wówczas za najważniejszą zarówno jeśli chodzi o ilość, jak i jakość[214].

Proces rozwoju systemu oświatowego w kraju wiązał się z różnorodnymi działaniami zmierzającymi z czasem do ukształtowania jego podstaw organizacyjno-prawnych. W kręgach działaczy zainteresowanie sprawami wychowania przedszkolnego skierowane było ku wypracowaniu polskiego systemu wychowania przedszkolnego dziecka. W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości zaczęto wznawiać dawne pozycje podręczników i poradników dla wychowawczyń, rozpraw teoretycznych oraz tłumaczyć najnowsze dzieła z zakresu dorobku pedagogicznego za granicą. Pojawiły się także pozycje polskie – S. Marciszewskiej-Posadzowej, B. Żulińskiej, M. Weryho-Radziwiłowiczowej, N. Cicimirskiej czy I.M. Schatzel[215]. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołało M. Weryho-Radziwiłowiczową do ustalenia liczby placówek wychowania przedszkolnego na terenie byłych zaborów i podjęcia zadań organizacyjnych. W 1918 r. ustalono „Tymczasowy regulamin ochron", który określał zakres obowiązków wychowawczyń, rodzaj kwalifikacji i zasady organizacji pracy w przedszkolu. Sejm Nauczycielski w 1919 r. powołał Sekcję Wychowania Przedszkolnego, która domagała się, by państwo otoczyło opieką instytucję wychowania przedszkolnego, oddzielenia ochrony od szkoły i nadania jej charakteru instytucji wyłącznie wychowawczej[216]. W tym czasie rozwinęły się inicjatywy wydawnicze, takie jak np. serie w ramach Biblioteki Wychowania Przed-

[212] Tamże, s. 211-219.
[213] J. Majka, *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce w XIX i I poł. XX w.*, s. 131-132.
[214] M. Pirożyński, *Zakony żeńskie w Polsce*, Lublin 1935, s. 47-48.
[215] W. Bobrowska-Nowak, *Zarys dziejów wychowania*, s. 330.
[216] Tamże, s. 311-312.

szkolnego czy Sekcji Pedagogicznej Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Były to instrukcje, przewodniki, materiały i wskazówki metodyczne dla ochroniarek[217].

Podejmowane uchwały nie stwarzały ochronom pomyślnych perspektyw rozwojowych. Pierwszym zadaniem, jakie stawiała sobie Sekcja Wychowania Przedszkolnego, była reorganizacja i ustalenie jednolitych form organizacyjnych istniejących placówek opiekuńczo-wychowawczych. Część z nich objęto nadzorem pedagogicznym ministerstwa, i nazywając je przedszkolami, w odróżnieniu od freblówek i ochron[218]. Ustawa jędrzejowiczowska z 1932 r. była kolejnym aktem prawnym dotyczącym organizacji przedszkoli i kształcenia wychowawczyń. Uzależniała ona byt materialny przedszkoli od dotacji organizacji społecznych i samorządowych. Wydawanie zezwoleń na organizowanie takich placówek i nadzór nad nimi należały do władz oświatowych. Przedszkola miały stanowić wstępny etap szkoły powszechnej jako zakłady oświatowo-wychowawcze. Ustawa określiła też formy kształcenia wychowawczyń, mianowicie czteroletnie seminarium dla wychowawczyń przedszkoli i dwuletnie liceum. W praktyce istniały tylko seminaria[219]. W tym czasie toczyły się także ostre spory o profil ideologiczny oświaty, co uniemożliwiało m.in. sprawny rozwój instytucji wychowania przedszkolnego jako jednego z jej członów.

Zaistniała również potrzeba koordynacji działalności dobroczynnej Kościoła i stworzenia instytucji, która by się troszczyła o jej doskonalenie i rozwój. Początek lat 30. był okresem tworzenia się Diecezjalnych Związków „Caritas", które miały zaspokoić tę potrzebę. Państwo zastrzegło sobie prawo kontroli nad instytucjami opiekuńczymi, która ograniczała się do obowiązku składania rocznych sprawozdań i rewizji rachunkowości[220]. W latach okupacji większość ochronek została zamknięta na skutek wysiedlenia sióstr, zniszczenia domów, zajęcia ich na inne cele bądź ze względu na zakaz ich prowadzenia, wydany przez Niemców. Rada Główna Opiekuńcza, która miała na celu niesienie pomocy pozostającym w nędzy materialnej, podjęła na szeroką skalę w 1941 r. akcję dożywiania dzieci i tworzenia dla nich kolonii wakacyjnych[221].

W 1945 r. w miarę wyzwalania ziem polskich społeczeństwo przystępowało do odbudowy całej swojej organizacji społecznej, dobroczynnej i gospodarczej w zmieniających się jednocześnie warunkach ustrojowych kraju. Prace nad odbudową przedszkoli i ochronek podejmowały instytucje kościelne, samorządy terytorialne,

---

[217] Por. S.M. Posadzowa, *Instrukcje dla ochroniarek*, Poznań 1930; Z. Żukiewiczowa, *Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dzieci*, Lwów –Warszawa 1924; *Podręcznik dla ochroniarek*, wyd. zbiorowe (S. Progulski, I.M. Schatzel, B. Żulińska, J. Warchałowska, M. Germanówna, A. Gustowiczówna, N. Cicimirska, M. Sarjusz Jaworska), Lwów 1920.

[218] Zob. J. Miąso, *Historia wychowania, wiek XX,* t. I, PWN, Warszawa 1984, s. 100.

[219] Zob. W. Bobrowska-Nowak, *Zarys dziejów wychowania*, s. 312-313.

[220] Zob. J. Majka, *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce w XIX i I poł. XX w.*, s. 132-134.

[221] Por. W. Tajanowicz, *Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP w latach 1939-1947,* RW KUL, Lublin 1987, s. 65.

zakłady pracy, organizacje społeczne, przy udziale rodziców. Już w 1941 r. Ministerstwo Oświaty przystąpiło do gruntownej reformy organizacyjno-programowej szkolnictwa polskiego. W tym celu zorganizowano Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi w czerwcu 1945 r., gdzie przygotowano projekt nowego ustroju szkolnego, w którym przewidziano obowiązkowe przedszkola. „Treść wychowania i nauczania musiała być zgodna z potrzebami narodu i państwa socjalistycznego"[222]. Uchwały Zjazdu Łódzkiego stały się podstawą do dalszych reform w dziedzinie oświaty i wychowania.

Dobrze zorganizowaną i opartą już na dużym doświadczeniu działalność opiekuńczo-wychowawczą bezpośrednio po wyzwoleniu prowadziły dobroczynne instytucje Kościoła. Działający bardzo intensywnie w czasie wojny Związek „Caritas" w czerwcu 1945 r. zreorganizowano, tworząc Krajową Centralę „Caritas", i podjęto szeroką akcję na rzecz potrzebujących pomocy w nowych warunkach. Do współpracy przystąpiły zgromadzenia zakonne. Tymczasem reformy rządu szły w kierunku podporządkowania wszelkich instytucji opiekuńczych i wychowawczych Ministerstwu Oświaty na mocy uchwały Rady Ministrów. Nastąpiło to od początku 1946 r. i wywołało sprzeciwy m.in. ze strony działaczy akcji opiekuńczej „Caritas". Ze względu na brak uregulowania przepisami prawnymi całokształtu opieki nad dzieckiem i szkolenia personelu trudności się piętrzyły. Ostatecznie stało się tak, że przedszkola podporządkowane zostały Ministerstwu Oświaty, ochronki natomiast podlegały Ministerstwu Opieki Społecznej. Nazwa więc okazała się ważna, gdyż w tym kontekście związana była ze stopniem zależności od organów państwowych w sprawach programu i sposobach działalności.

Ścisła współpraca z „Caritasem" kościelnym trwała do 1950 r., a z chwilą jego upaństwowienia rozpoczęła się akcja stopniowego likwidowania przedszkoli prowadzonych przez zakony. Lata 1961-1963 były czasem masowego przejmowania przez państwo przedszkoli prowadzonych przez siostry[223]. Szczególnym przypadkiem jest ochronka w Rudniku n. Sanem, do zamiany której na przedszkole „Caritas" nie dopuściły siostry i rodzice. W tych czasach była to jedyna ocalona ochronka prowadzona tylko przez siostry w domu Zgromadzenia. Od początku swojego istnienia (1932 r.) aż do dnia dzisiejszego funkcjonuje jako ochronka. Respektuje zawsze odpowiednie przepisy prawa oświatowego, realizując pracę według zamierzeń i celów pielęgnowanych w tradycji Zgromadzenia.

W latach 70. placówki przedszkolne cieszyły się dużą popularnością zwłaszcza w miastach, często bywały nadmiernie przepełnione. Pod koniec lat 80. zmniejszyła się liczba dzieci 3-5-letnich w przedszkolach, natomiast znacznie wzrosła liczba dzieci 6-letnich korzystających z jednorocznego przygotowania przedszkolnego. W odpowiedzi na potrzeby rodziców w związku z przemianami społeczno-politycznymi w latach 80. powstawały w sposób spontaniczny ochronki służebniczek dębickich.

[222] Tamże, s. 297-299.

[223] Por. M.L. Opiela, *Dynamika przemian*, s. 100.

Przeżywały one wtedy swój renesans, gdyż otwierały się realne możliwości prowadzenia ochronek. W Zgromadzeniu pojawiła się konieczność odczytania na nowo i dostosowania do aktualnych warunków programu i metod pracy ochronkowej Bojanowskiego. Wymagało to także zrozumienia w nowych warunkach teoretycznych podstaw wczesnego wychowania z uwzględnieniem wymogów prawnych. Nie chodziło jedynie o dostosowanie ich do stawianych wymagań prawa oświatowego, lecz o odczytanie na nowo ich sensu i interpretację w duchu kontynuacji i aktualności. Służebniczki podejmują ustawicznie starania, by wczesna edukacja dzieci zajmowała główne miejsce w działalności Zgromadzenia. Zawsze wtedy jednocześnie dokonuje się analiza podstaw teoretycznych, podstaw formacji sióstr, elementów systemowej organizacji działalności praktycznej w aktualnym w interdyscyplinarnym kontekście zakreślonym przez Bojanowskiego. Bieżąca refleksja pedagogiczna i działalność praktyczna to efekt ustawicznych poszukiwań, doświadczeń praktycznych, organizowanych szkoleń, kształcenia sióstr na studiach wyższych, zgłębiania myśli pedagogicznej Bojanowskiego. Na takiej podstawie siostry opracowały *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji Edmunda Bojanowskiego*. W 2008 r. uzyskał on zatwierdzenie MEN, dobre recenzje, jest realizowany we wszystkich przedszkolach prowadzonych przez służebniczki w Polsce i wybierany przez wiele innych przedszkoli. Uniwersalne podstawy i założenia teoretyczne powalają na jego realizację także poza granicami, m.in. w Boliwii, gdzie został przetłumaczony na język hiszpański[224] i zyskał duże uznanie władz oświatowych, a także w Zambii, RPA, na Ukrainie, w Mołdawii, Słowacji i in.

Proces tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie pedagogicznym Bojanowskiego uwzględnia także właściwą interpretację pojęć tworzonych w teorii pedagogicznej. Bardzo ważne obecnie jest właściwe rozumienie określenia w aktach prawnych charakteru i istoty wczesnej edukacji, poszczególnych elementów tego procesu oraz jego systemowego ujęcia. Przyjęte konkretne kryteria konieczności i dowolności, których respektowanie jest konieczne dla hermeneutyki kontynuacji, wymagają takiego zrozumienia i interpretacji. W tym obszarze w procesie tworzenia integralnej pedagogiki szczególnie ważna jest synergia teorii i praktyki, o którą zabiega się w prezentowanej tu pedagogice. Interpretacji wymagają również wymogi organizacyjno-prawne dotyczące wieku dzieci, instytucji wczesnej edukacji, wymagań wobec personelu związanych z kwalifikacjami.

W Polsce rzadko używa się określenia „edukacja przedszkolna", najczęściej stosowanym terminem jest „wychowanie przedszkolne". Na początku swojej działalności przedszkola pełniły głównie funkcje opiekuńcze. Po II wojnie światowej stopniowo poprzez wprowadzenie państwowego programu zyskały charakter wychowawczo-opiekuńczy. Następnie, głównie za sprawą włączenia do programu wychowania

[224] M. Opiela, M. Kaput, E. Piekarz, A. Kornobis, Z. Zymróz, S. Chudzik, *El programa de la educación pre-escolar según el concepto pedagógico del Beato Edmundo Bojanowski*, Cochabamba–Bolivia 2009.

przedszkolnego elementarnej nauki czytania i przygotowania do pisania, ich zadania określono jako wychowawczo-dydaktyczne i opiekuńcze, czyli edukacyjne. Wprowadzona w 2009 r. nowelizacja ustawy o systemie oświaty zakłada stopniowe obniżanie wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego dzieci do 6 lat. Dzieci 5-letnie uzyskały wtedy ustawowe prawo do odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego w przedszkolu lub innej formie wychowania przedszkolnego.

Innym ważnym aktem prawnym dotyczącym żłobka jest ustawa MPiPS z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3[225]. Żłobek jest placówką, w której sprawowana jest opieka nad dzieckiem od 20. tygodnia życia do lat 3, w wyjątkowych i udokumentowanych przypadkach do lat 4. Zgodnie z ustawą żłobek jest jedną z kilku form opieki nad małymi dziećmi (do 3. r.ż.), których celem jest pomoc rodzicom w godzeniu pracy zawodowej z obowiązkami rodzinnymi, wsparcie ich w opiece i wychowaniu dzieci. Przede wszystkim ważnym zadaniem żłobka jest zapewnienie dziecku możliwości uczenia się poprzez zabawę oraz opiekę w czasie, gdy rodzice nie mogą jej sprawować osobiście. Żłobek powinien zapewniać dzieciom opiekę w warunkach jak najbardziej zbliżonych do warunków domowych. Dzięki temu dziecko może się szybciej rozwijać – zdobywać nowe umiejętności społeczne, takie jak praca w grupie, nawiązywanie relacji z innymi dziećmi, ale także uczyć się samodzielnej zabawy. Oprócz żłobka ustawa przewiduje inne formy opieki nad dziećmi, jak klub dziecięcy czy dzienny opiekun, oraz precyzuje wymagania dotyczące kwalifikacji opiekunów w tych formach opieki i wczesnej edukacji.

[225] Dz.U. nr 45, poz. 235.

Rozdział IV

Antropologiczne podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej

Antropologiczne podstawy pedagogiki i wychowania w kontekście odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek, określają i wyjaśniają konieczność, granice i możliwości jego wychowania, podejmują kwestię podmiotowości, wolności i odpowiedzialności człowieka w wychowaniu. Przyjęta antropologia stanowi punkt wyjścia do określania teoretycznych podstaw wychowania i odpowiedzi na pytania o wychowanie, jego istotę, cele i zasady oraz inne wspierające je oddziaływania na rozwój osoby. Bojanowski dociekliwie szukał tego, co wspólne wszystkim ludziom – istoty człowieczeństwa, by w jej kontekście rozpoznawać i formułować zarówno zasady, jak i najdrobniejsze szczegóły dotyczące integralnego wychowania. W poszukiwaniu podstaw integralnej pedagogiki w systemie wychowania Bojanowskiego należy odnieść się do jego założeń oraz do współczesnych kontekstów ich rozumienia i interpretacji.

W dorobku filozofii i pedagogiki znajduje potwierdzenie fakt, iż kluczem do rozumienia teorii rozwoju i wychowania są założenia antropologiczne. Z tego wynika teoretyczna i praktyczna perspektywa myślenia o człowieku. Myślenie w tych kategoriach decyduje o tym, jak traktuje się ludzi, jak postrzega się i wychowuje dzieci oraz wpływa na codzienne zachowania w kontaktach z ludźmi. Należy zatem dokładnie się przyglądać, od jakiego obrazu człowieka i dziecka wywodzą się poszczególne teorie wychowania[1]. Wskazuje się również, że antropologia ujmująca pełny obraz osoby ma ogromne znaczenie dla uzasadnienia studiów naukowych oraz w kształtowaniu postaw wychowawców wobec dziecka i jego wewnętrznego świata myśli i doznań. Konsekwentnie więc problemy w teorii pedagogicznej oraz w codziennej pracy i relacjach podmiotów wychowania mają w dużej mierze swe źródło w niedocenieniu dziecka w antropologii. Wszyscy liczą się z faktem, że człowiek w swym rozwoju

[1] Por. H.M. Griese, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji"*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 2001, s. 37-38.

najpierw jest dzieckiem, ale niestety, „to właśnie, kim jest dziecko, pozostaje przez antropologię prawie zupełnie niezauważane”[2].

Dla podjętych analiz i formułowania w pedagogice jej podstaw antropologicznych ważne są wyróżnione przez M. Gogacza zespoły zagadnień, które pozwalają ukierunkować poszukiwania i weryfikować ich efekty. Zagadnienia te tworzą bowiem odpowiedni kontekst dla refleksji prowadzącej do zrozumienia i interpretacji założeń Bojanowskiego we współczesnej rzeczywistości pedagogiki. Po pierwsze, należy wziąć po uwagę to, że „współczesna pedagogika nie opiera się na teorii człowieka, trzeba więc przywrócić jej więź z antropologią filozoficzną”. Kolejnym odniesieniem analizy jest liczenie się z faktem, że „współczesna pedagogika wiąże się z błędną teorią człowieka, którą trzeba porzucić. Błędna teoria człowieka jest zawsze osadzona w idealistycznym nurcie filozofii”. Odnajdujemy także wskazanie rozwiązania problemu, że „trzeba oprzeć pedagogikę na teorii człowieka zgodnej z jego bytową strukturą. Tę zgodność zapewnia realistyczny nurt filozofii”[3].

1. Teoria człowieka podstawą koncepcji pedagogiki

Określenie antropologicznych podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie pedagogicznym Bojanowskiego wiąże się z zagadnieniami dotyczącymi człowieka i jego wychowania. Analiza natury człowieka w kontekście wychowania odnosi się do wiedzy filozoficznej, teologicznej i pedagogicznej prezentującej chrześcijańską koncepcję człowieka. Jako osoba posiada on wielki potencjał rozwojowy, którego spełnienie jest optymalne, gdy dokonuje się w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym łącznie. Jest ono godne osoby, jeśli obejmuje wszystkie wymiary jego życia i rozwoju, respektuje zarówno możliwości, jak i ograniczenia jego ludzkiej natury. Rozwój ten powinien dokonywać się w perspektywie pełnego spektrum wartości, które człowiek jest zdolny stopniowo, świadomie, w wolności wybierać i urzeczywistniać w życiu i działaniu w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Źródłami antropologii filozoficznej są przekazy religijne i filozoficzne[4]. Bojanowski uznawał religię i filozofię za „najważniejsze uniwersalne sfery”, formułujące zasady, które stają się podstawą do organizacji działań człowieka i ich jakości. Jako katolik zmierzający w sposób świadomy do osobistej doskonałości ludzkiej i chrześcijańskiej opierał się w swych dociekaniach na religii chrześcijańskiej oraz myśli filozofii klasycznej. Odnosił się do Biblii i zawartej w niej treści Objawienia Bożego,

[2] Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej,* s. 14.

[3] M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Oficyna Wydawnicza NAVO, Warszawa 1997, s. 52.

[4] Por. *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. I, Wydawnictwo PTTA, Lublin 2000-2010.

skąd czerpał prawdę o stworzeniu człowieka, jego istocie i działaniach. Ich ustawicznego odkrywania i interpretacji dokonywał zawsze w odniesieniu do nauki Kościoła katolickiego. Istotne punkty antropologii chrześcijańskiej przedstawia Księga Rodzaju, ukazując niezaprzeczalną godność osoby ludzkiej, która ma swoje źródło i gwarancję w stwórczym zamyśle Boga (Rdz 1, 26-27). Chodzi tu o konstytutywny zmysł społeczny istoty ludzkiej. Jego pierwowzorem jest podstawowa relacja między mężczyzną a kobietą, „a ich związek tworzy pierwszą formę wspólnoty osób"[5].

W pedagogice chrześcijańskiej opis podstawy antropologii biblijnej zwraca uwagę na godność człowieka i zgodnie z nią formułuje się odpowiadające jej prawa. Opierają się one na prawie Bożym i naturalnym, owej „boskiej kreacji", a nie są jedynie „ludzką robotą"[6], zbyt często przejawiającą się we wprowadzaniu rozwiązań prawnych, które podważają tradycyjne rozumienie natury ludzkiej, wychowania, rodziny czy relacji społecznych. Tradycja biblijna ukazuje człowieka stworzonego na obraz Boży, co nadaje osobie ludzkiej godność wyjątkową wśród innych stworzeń. Racją godności człowieka jest jego człowieczeństwo, a nie jego stan czy wyznawana przez niego religia. Z racji jego podobieństwa do Boga, który go tak ukształtował, nie można go zredukować do roli przedmiotu. „Ten duchowy węzeł łączący człowieka z Bogiem jest kluczem do tajemnicy człowieka: byt ludzki jest bogaty w wartości niedostępne dla empirycznego badania. Człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boże, a to – w świetle całości Objawienia – oznacza, że tylko człowiekowi udzielił Bóg czegoś ze swego życia i swej mocy. Obraz Boży wszczepiony człowiekowi w chwili jego stworzenia był początkiem tej solidarności Boga z człowiekiem, która osiągnie swój punkt szczytowy w momencie wcielenia Syna Bożego"[7].

W Biblii znaczenie ludzkiego działania w świecie wiąże się z odkryciem i poszanowaniem prawa naturalnego, które Bóg odcisnął na całym stworzeniu, aby ludzkość zamieszkiwała w nim i strzegła go zgodnie z Jego planem. Ta wizja osoby ludzkiej, społeczeństwa i historii zakorzeniona jest w Bogu i urzeczywistniana przez realizację Jego zbawczego planu[8]. Człowiek w swojej naturze odczuwa wrodzoną, a zaszczepioną przez Stwórcę dążność do coraz to wyższej doskonałości[9]. Obdarzony jest nieśmiertelną duszą, rozumem i wolną wolą, mimo iż w swej ludzkiej naturze „jest podatny na błąd i skłonny do zła w urzeczywistnianiu swojej wolności"[10]. Jednak dzięki odkupieniu przez Chrystusa odzyskał on godność dziecka Bożego i może

[5] Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska „Gaudium et spes"*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje,* Pallottinum, Poznań 1968, n. 12.

[6] Zob. AGSD, B-h-1, k. 8r.

[7] Por. J. Bagrowicz, *Wychowawcza opieka nad dzieckiem w tradycji biblijnej*, w: *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, red. B. Smolińska-Theiss, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 35.

[8] Por. Papieska Rada Iustitia Et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Jedność, Kielce 2005, n. 37.

[9] Pius XI, *Divini illius magistri*, s. 45.

[10] KKK 1711, 1714.

dążyć do doskonałości. Pedagogika chrześcijańska uwzględnia ten rozdźwięk wewnętrzny: świętość i grzeszność. Respektuje fakt, że człowiek, stworzony z miłości przez Boga na Jego obraz i podobieństwo, przez grzech utracił harmonię, stan pierwotnej doskonałości, jaką Bóg go obdarzył, dlatego potrzebuje łaski i potrzebuje wychowania. 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.

Bojanowski, sięgając do dorobku filozofii europejskiej, odnosił się do Platona i Arystotelesa, którzy zarysowali w swych dziełach koncepcje bytu ludzkiego, przejęte i zmodyfikowane w następnych wiekach rozwoju myśli filozoficznej. Szczególnie ważna jest tu chrześcijańska wizja człowieka przedstawiona przez św. Tomasza z Akwinu. Dla zrozumienia tekstów Bojanowskiego dotyczących istoty wczesnego rozwoju i wychowania, określonego jako wspieranie „harmonijnego kojarzenia się ducha z życiem zewnętrznym"[11], należy sięgnąć do jego założeń filozoficznych i intencji ich wykorzystania w wychowaniu. Podstawy biblijne i natura człowieka nie zmieniły się, aktualna więc dla jego rozumienia jest współczesna interpretacja myśli św. Tomasza. Z pożytkiem dla określenia antropologicznych podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej dzisiaj należy odwołać się do dorobku przedstawicieli personalizmu chrześcijańskiego. Pogłębiają oni rozumienie założeń koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego oraz wskazują drogę aktualizowania i realizacji w zmieniającej się rzeczywistości oraz wobec rozwoju nauk filozoficzno-teologicznych.

Bojanowski nie odnosił się bezpośrednio do filozofii św. Tomasza, ale w ogóle czerpał wiedzę z dorobku filozofii oraz z nauczania i tradycji kościelnej. Wyraźnie jawi się to w filozoficzno-teologicznym rozumieniu Boga jako Stworzyciela świata, koncepcji człowieka, ludzkiego bytu, jego działania i przeznaczenia. Uwzględniał wewnętrzny i zewnętrzny kontekst bytowania i działania człowieka, jego usprawnienia naturalne i nadnaturalne oraz prawa kierujące ludzkimi czynami dla dobra samego człowieka w perspektywie ostatecznego celu ludzkiego życia. Miał świadomość zależności zachodzących między rozumieniem istoty człowieka i jego roli w świecie a praktyką pedagogiczną. Redukcjonistyczne koncepcje człowieka popadały w sprzeczności i niezgodność z faktami ludzkiego istnienia. Wyrażało się to z jednej strony w uzależnieniu duchowego działania człowieka od materii, a z drugiej strony w uzależnieniu od niematerialnych struktur ludzkich aktów. Sprzeczności tych unika jedynie teoria ludzkiego bytu przedstawiona przez św. Tomasza z Akwinu[12]. Bojanowski, pozostając wierny tradycji filozofii chrześcijańskiej, korzystał w sposób twórczy dla teorii pedagogicznej z osiągnięć rozwijającej się myśli filozoficznej

[11] AGSD, B-h-1, k. 22v.

[12] Por. M. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, PTTA, Lublin 2005, s. 23-25; *Powszechna encyklopedia filozofii,* www, http://www.ptta.pl/pef/pdf/a/antropologia.pdf [18.08.2011].

w Europie. Przez odniesienie do podstaw teologicznych uniknął błędów oraz sporów sprowadzających wychowanie do utopii czy instrumentalizmu.

Rozumienie i interpretacja istoty procesu wychowania chrześcijańskiego według intencji Bojanowskiego wymaga powrotu do tego, co proste i podstawowe. Przyjęte za punkt wyjścia założenia antropologiczne określają prawdy właściwe naturze i istocie człowieka jako osoby. Pozostają one trwałą podstawą wszelkich zmian z zachowaniem tożsamości budowanej na nich koncepcji pedagogicznej. Oparta na nich pedagogika przedszkolna zachowuje autentycznie wymiar integralny i spełnia rolę konkretnej propozycji wychowania, odpowiadającej na współczesne wyzwania. Na takich bowiem podstawach możliwe jest określenie jasnych zasad wychowawczych, które naprowadzą na skuteczną drogę realizacji celów wychowania[13]. W realizacji koncepcji wczesnego wychowania przez służebniczki aspekt antropologiczny zawsze był i jest zasadniczy. Podstawy teoretyczne czerpały one z rozwijających się równolegle do ich działalności koncepcji pedagogiki katolickiej. Kontynuując dzieło Bojanowskiego, przyjęły również jego styl rozeznawania szerokiego kontekstu realizacji swej misji wychowawczej i dbały przy tym o jej aktualność i kształt teoretyczny podstawy dla swej praktyki edukacyjnej. Realizacja integralnego wychowania, obejmującego wsparcie rozwoju osoby od urodzenia na całość jej życia w perspektywie wieczności, wymaga także znajomości antropologicznych podstaw dotyczących człowieka w ogóle oraz specyfiki osoby dziecka i dzieciństwa.

Rozważając człowieka jako osobę, za punkt wyjścia przyjmuje się „fakt ludzki", widziany z zewnątrz i od wewnątrz, w doświadczeniu ludzkiego działania, w którym jawi się „ja" jako podmiot. Człowiek jest kimś, wyróżnia go poznanie rozszerzające się wraz z rozwojem organizmu i wynikające z niego działanie w wymiarze duchowym i materialnym, w porządku zmysłowym i intelektualnym, prowadzącym do rozumienia rzeczy. W procesie ludzkiego poznania człowiek tworzy sobie pojęcia, które pomagają wniknąć w samą naturę ludzką[14]. Osoba, mimo iż stanowi zupełny „świat w sobie", nie może rozwinąć się ani zrealizować swych potencjalności i usprawnień bez współdziałania z innymi. Koniecznie potrzebuje żyć we wspólnocie z innymi i dla innych, co pozwala jej być sobą[15].

Środowiskiem naturalnym dla człowieka jest wspólnota, świat kultury, cywilizacji, przyroda. Dziedzina kultury ma źródło w ludzkim duchu i jest użytkowana z jego racji. Jest to rzeczywistość nieustannie tworzona przez człowieka na drodze jego osobowych przeżyć i działań indywidualnych i społecznych. Duch ludzki jako jedyny może odczytać treść, przeznaczenie i sposób użytkowania tego, co przez człowieka i dla człowieka zostało uczynione. Wszelkie dzieła kulturowe człowieka są organizowaniem materii według praw ducha, a więc rozumu, miłości i wolności. Obok dziedziny nauki, religii i twórczości istotnym składnikiem kultury jest moralne po-

[13] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 98.

[14] Por. M. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, s. 14-41.

[15] Por. tamże, s. 74.

stępowanie osoby. Można i należy wychować człowieka i pomagać mu w rozumieniu świata osób i rzeczy. Zasadniczą rolę wychowawczą i nauczycielską spełnia społeczność – rodzina, wspólnota religijna, państwo. Decydujące zawsze pozostaje ludzkie sumienie, w którym człowiek podejmuje osąd i decyzję wyboru dobra lub zła[16].

Człowiek żyje w perspektywie śmierci ciała, ale także w perspektywie wiecznego szczęścia duszy, które w pragnieniu wybiera, dążąc do poznania Boga i wypełnienia Jego woli w swym życiu. Jest to owoc aktów chcenia – miłości sprzężonej ze świadomą i wolną ludzką decyzją. Poprzez proces integralnego wychowania, samowychowania i formacji osoba ma prawo zdobywać zdolność wyboru w ciągłej konfrontacji dobra konkretnego z dobrem nieskończonym, dobra ze złem, prawdy z kłamstwem. Najważniejszy moment w ludzkim życiu dotyczy zawsze aktu decyzji, w której człowiek staje się źródłem działania. Akt decyzji angażuje porządek poznawczy i pożądawczy osoby, czyni ją bytem realnie działającym. Decyzja jest właściwa każdemu człowiekowi, istotny jest w niej wolny wybór takiego praktycznego sądu, poprzez który sam determinuje siebie do działania[17].

Pedagogika w określaniu swych postaw antropologicznych współcześnie staje wobec wyzwań postmodernizmu, którego pojęcie definiuje się na różne sposoby, m.in. jako: „Głoszenie naturalistycznej koncepcji człowieka, podkreślającej tylko jego wymiar cielesny i skrajnie pojmowaną wolność, nieskrępowaną jakimikolwiek przykazaniami i etycznymi nakazami czy zakazami, jako wolność od wszystkiego i do wszystkiego. Głoszenie przy tym tzw. tolerancji pozytywnej, tzn. zakazującej ogłaszania za prawdziwe jakichkolwiek stałych i obowiązujących poglądów religijnych, światopoglądowych, społecznych, politycznych i innych; a jednocześnie zobowiązującej do akceptacji wszelkich odmiennych od naszych postaw, zachowań, przekonań, wartościowań"[18]. Nabiera to szczególnego znaczenia w sytuacji współczesnych dążeń do prawnych regulacji dotyczących ochrony dziecka, kobiet przed przemocą, którym towarzyszy brak rozumienia istoty człowieka, dzieciństwa i kobiecości. Niektóre formy ochrony dzieci czy godności kobiet w rzeczywistości naruszają ich podstawowe prawa oraz prowadzą do nowych form dyskryminacji.

Największy niepokój i zagrożenie budzi ujęcie ludzkiej płciowości typowe dla niektórych nurtów myśli feministycznej, które promują płeć w wymiarze kulturowym, negując uwarunkowania biologiczne i wynikające stąd różnice między płciami. Problem ten jest istotny także dla wczesnej edukacji, gdyż tego rodzaju rozumienie natury człowieka jest radykalnym zakwestionowaniem podstaw antropologii chrześcijańskiej, która głosi, że od samego początku istnienia ludzkości mamy do czynienia ze zróżnicowaniem na płeć: „stworzył mężczyznę i niewiastę" (Rdz 1, 27). Antropologia biblijna mówi jednoznacznie o równej godności mężczyzny i kobiety, z czego

[16] Por. tamże, s. 41-60.

[17] Por. tamże, s. 74-85.

[18] S. Wielgus, *Postmodernizm*, w: *Katecheza wobec wyzwań współczesności,* red. R. Czekalski, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001, s. 35.

wynikają jednakowe prawa dziecka od poczęcia, a szczególnie prawa do wychowania zgodnie z naturą przez matkę i ojca, we wspólnocie rodzinnej jako naturalnym środowisku życia i rozwoju dziecka jako osoby. Na tym dopiero bazuje i kontynuowana jest edukacja w środowisku społecznym i formach instytucjonalnych. Wtedy możliwe jest pełne i integralne wychowanie dziecka, dla którego zgodnie z duchem antropologii biblijnej różnice płciowe nie mogą stanowić motywu konfliktu, ale są szansą na współdziałanie, o które należy się troszczyć we wzajemnym poszanowaniu odrębności. Dla wprowadzenia do przyszłych ról w rodzinie, społeczeństwie i świecie dziecko potrzebuje wyrazistych wzorów w osobach swoich rodziców i wychowawców. Tymczasem nowe rozwiązania prawne prowadzą do stopniowego zakwestionowania tradycyjnego ujęcia kobiecości, męskości, małżeństwa i rodziny oraz systemu prawnego, który jest oparty na fundamencie wartości chrześcijańskich i klasycznej koncepcji natury ludzkiej[19].

Wciąż toczy się spór o ludzką kondycję, czyli sposób spostrzegania człowieka i świata. Jest to „spór między utopijnością rewolucyjnego projektu człowieka i świata a realnością, czyli spór na pograniczu nowoczesności i po-nowoczesności"[20]. Ma to swoje konsekwencje przekładające się na kondycję pedagogiki, bo jest „sprowadzeniem jej do roli ideologii albo do roli czysto praktycznej. Jeżeli pierwsze wypaczenie polega na zastępowaniu sądów pedagogicznych – sądami natury ideologicznej, na werbalizowaniu pedagogiki, odrywaniu jej od praktyki wychowawczej, to drugie jest niczym innym jak „odteoretycznieniem" pedagogiki"[21].

Na obowiązek ukazywania wizji człowieka i wychowania z zachowaniem zdrowej równowagi między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością zwraca uwagę S. Michałowski. Według niego „aksjologizacja projektów i działań mających charakter paradygmatu realistycznego skłania nas do rozpatrywania edukacji w kontekście osoby dziecka, rodzica i nauczyciela". Odwołując się do koncepcji personalistycznych, ten osobowy kontekst traktuje człowieka jako podmiot, tajemniczy świat wewnętrzności i ducha. Tym samym postuluje i zachęca, „aby podmioty edukacyjne stworzyły warunki i chciały uczestniczyć w dialogu, dyskursie i spotkaniu, respektując zasady niezakłóconego procesu komunikacji partnerskiej" zgodnie z ideą personalizmu[22]. Znajduje tu potwierdzenie również omawiana w niniejszej rozprawie droga kontynuacji myśli pedagogicznej Bojanowskiego. Według Michałowskiego „można stwierdzić, że filozofia personalizmu w pedagogii stwarza znakomitą perspektywę dla wychowania jako nakaz szacunku do osoby niezależnie od wieku. [...] Tak jak

[19] Por. *Apel Rady Społecznej o nieratyfikowanie Konwencji Rady Europy o przemocy wobec kobiet*, Płock, 30 sierpnia 2012 r.

[20] T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 1995, s. 40.

[21] Por. tamże, s. 27.

[22] Por. S.C. Michałowski, *Pedagogia personalistyczna wsparciem kształtującego się systemu wychowania u początków XXI wieku*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, s. 635.

w historii dziejów paideia, kultura i edukacja tworzyły fundament i dawały ożywczą krew cywilizacji łacińskiej, pragniemy podejmować nieustanną refleksję, ukazując pełną i integralną wizję osoby ludzkiej poprzez posługę rozumu i inspiracyjną rolę światła wiary występujących komplementarnie"[23].

Dzisiaj wobec moralnego chaosu daje się coraz wyraźniej słyszeć wołanie o konieczność odrodzenia wychowania, które miałoby być powrotem do jakiegoś początku czy nowym rozkwitem[24]. Upominanie się o Boga w szkolnej edukacji oraz wskazywanie potrzeby wprowadzenia do szkół publicznych idei i wartości transcendentnych, duchowych nie jest motywowane tylko religijnością. Nie wychodzi też od pytania, kim jest człowiek i czego jako osoba potrzebuje dla osiągnięcia celu swego życia. Chodzi tu bowiem o wprowadzenie jakiejś wielkiej opowieści jako synonimu Boga, by uczeniu się nadać odpowiedni sens i jasność. Miałaby to być opowieść, która „nawiązywałaby do swoich źródeł i kreowała zarazem uczniom wizję przyszłości, bazująca na ideałach, określająca zasady współżycia, tworząca autorytety i przekazująca poczucie ciągłości i świadomości celu"[25]. Unika się przy tym jasnego odniesienia do konfesji, co może jedynie prowadzić do pogłębiania zamętu w sferze wartości i prowadzić do błędnej antropologii. W tym samym kontekście pojawiają się inne rozwiązania, odnoszące się do jednoznacznie określonej antropologii. Ze względu na integralne ujęcie osoby wychowanka sięgają one do koncepcji pedagogiki katolickiej jako chrześcijańskiej i personalistycznej. Uważa się, „że współcześnie zasługują one na renesans. Dzisiaj, w dobie powszechnej bezradności wychowawców, mogą stać się impulsem wzmagającym skuteczność wychowania"[26]. Nie ulega wątpliwości, że zawsze potrzebna jest dobra jakość wychowania, a zwłaszcza wtedy, kiedy intensyfikacja wysiłków pedagogicznych, reform i związanych z nimi wydatków finansowych nie przynosi pożądanych sukcesów wychowawczych. Zwraca się uwagę na konieczność rewizji obszaru celów i środków wychowania oraz wychowawców i ich postaw etycznych[27]. Jednak punktem wyjścia dla tworzenia celów wychowania jest koncepcja osoby ludzkiej, jej życia i działania w świecie. To wymaga jasno określonych odniesień filozoficzno-religijnych.

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

[23] Por. tamże, s. 635-636. Idąc za myślą F. Schleiermachera, E. Mouniera, M. Schelera, czy też współczesnych: W. Granata, J. Majki, M. Gogacza, J. Tischnera, F. Adamskiego, C.S. Bartnika, J. Homplewicza czy T. Gadacza.

[24] Por. S. Wielgus, *O odrodzenie wychowania*, w: *Katecheza wobec wyzwań współczesności,* red. R. Czekalski, s. 49-50.

[25] Zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna*, s. 95.

[26] Por. J. Kostkiewicz, *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice,* s. 14-15.

[27] Por. S. Wielgus, *O odrodzenie wychowania*, s. 50-52.

współczesne są najlepszą podstawą do realizacji dzisiaj idei pedagogicznych Bojanowskiego. Szczególny wyraz aktualności przejawia się w idei ochrony dziecka, kobiety i prostego ludu, która dziś również powinna dokonywać się przez integralne wychowanie, wpisane w proces edukacji. Powinna być oparta na antropologicznych podstawach rozumianych we współczesnym kontekście dorobku filozofii i wyzwań edukacyjnych. W tym kontekście możemy dopiero właściwie poznawać, rozumieć i interpretować naturę i godność osoby oraz rolę relacji osób i wspólnoty. Powrót do podstawowych i niezmiennych prawd i wartości religijno-filozoficznych, uwzględnianie dorobku ludzkości w dziejach wychowania to jedna z pewnych dróg budowania teorii i praktyki wychowania integralnego.

Dzięki swej uniwersalności filozofia i religia przedstawiają prawdę o człowieku i jego życiu w ogóle, dając odpowiedź na najważniejsze dla człowieka pytania: Kim jest? Skąd przychodzi? Dokąd zmierza? Jaki sens ma jego życie? Ten wymiar indywidualny ma niezwykle ważne znaczenie w kontekście współczesnych tendencji poszukiwania standardów równości, równouprawnień itp. Wskazuje bowiem na podstawową zasadę równości wynikającą ze specyfiki wspólnej wszystkim ludzkiej natury. Istotne jest tutaj niepodzielne spojrzenie filozofii i religii, które szuka tego, co wspólne wszystkim ludziom – istoty człowieczeństwa, uwzględniając relacje osobowe: człowiek – Bóg i człowiek – człowiek. Analizując człowieka i jego naturę w kontekście wychowania, Bojanowski opierał się na Objawieniu oraz wiedzy filozoficznej i pedagogicznej. Jego dociekania teoretyczne służebniczki mogą głębiej zrozumieć, odczytując je poprzez współczesne syntezy filozoficzne i w ich świetle kontynuują myśl pedagogiczną Bojanowskiego.

Wiedza, doświadczenie i intuicja Bojanowskiego, będące wyrazem jego rozumienia rzeczywistości człowieka, znajdują werbalizację współcześnie i mają swoje implikacje w kontynuacji praktycznej działalności wychowawczej. Wizja człowieka, jego życia i działania, w tej pełnej perspektywie przekracza doczesność. W tym kontekście wyrazistości nabiera wychowanie religijne jako istotny element wychowania integralnego, prowadzącego osobę do pełnej harmonii wewnętrznej i zewnętrznej, która pozwoli mu żyć i działać twórczo we współczesnym pluralistycznym świecie. Człowiek nieustannie dojrzewa do pełni człowieczeństwa i jest otwarty na ustawiczny rozwój, co pozwala mu na coraz pełniejsze wyrażanie swojej istoty. Osobowy wymiar i rozwój człowieka przejawia się we właściwych mu działaniach poprzez aktywność zewnętrzną i wewnętrzną. Dokonuje się w jego wielokierunkowej dynamice: manualnej i umysłowej, poznawczo-naukowej, artystycznej i etycznej, kontemplatywnej i kreatywnej, indywidualnej i zespołowej[28]. Jako osoba realizuje się poprzez swoją wolność i miłość, następuje integralne urzeczywistnianie się człowieka jako osoby

[28] Zob. S. Kowalczyk, *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek – społeczność – wartość*, TN KUL, Lublin 1995, s. 129-130.

i otwarcie się na nowe cele. Celem wychowania jest uzdalnianie wychowanka jako podmiotu do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju[29].

Człowiek jako podmiot praw i obowiązków, żyjąc w czasie, żyje na wieczność, stąd każde działanie dla jego dobra ma sens i wartość, a to, co dobrego on czyni, zostaje w nim na zawsze. Bojanowski postrzegał człowieka w kontekście osób, w społeczności osobowej, a nie instrumentalnej. Osadzając swoją antropologię w chrześcijańskiej koncepcji człowieka, uniknął błędu pozytywistycznych koncepcji naukowych, sprowadzających człowieka do rzeczywistości instrumentalnej. Istnienie osobowe przekracza wszelkie siły natury. Fakt stworzenia duszy w materii ludzkiego ciała stoi u podstaw rozumienia ludzkiej osoby i jej naturalnej godności, która wzrasta wraz z ludzką osobową działalnością[30]. Prawda o człowieku domaga się odkrycia, poznania i rozumienia, a nie tworzenia. Człowiek i prawda o nim są faktem, czyli rzeczywistością obiektywnie istniejącą. Bojanowski we własnym życiu i rozwoju kierował się prawdą, że człowiek jest stworzony jako mężczyzna i kobieta przez Boga na Jego obraz i podobieństwo. Za oczywiste przyjmował również, że płeć jest pierwotnym faktem natury, który człowiek powinien przyjąć i osobiście wypełnić sensem.

W tym kontekście staje się zrozumiały wielki respekt Bojanowskiego dla godności człowieka, który rodzi się z pełnym potencjałem duchowym i cielesnym. Potwierdza to również słuszność i wskazuje na prawdę o ustawicznym stawaniu się człowieka na jego życiowej drodze. Jej początek w sposób naturalny związany jest z rzeczywistością wychowania, od którego zależy pełny rozwój zgodnie z jego naturą i doskonałość duchowa. Sformułował to przekonanie w stwierdzeniu, że „najwyższym celem wychowania jest: aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi"[31]. Prowadzenie dziecka w procesie integralnego wychowania do takiego celu jest rozbudzaniem jego duchowości. Dokonuje się to najpełniej poprzez prowadzenie go do osobistego spotkania z Chrystusem, do którego należy je przygotować. Troszcząc się o pełny rozwój, wychowawca powinien na tyle poruszyć głębię osoby dziecka, by stało się w sposób trwały zdolne do rozwojowej zmiany i wzbogacania własnej osobowości. Wiedział, że od właściwego rozwoju i ukształtowania naturalnego wyposażenia dziecka zależy kształt całego jego życia w wymiarze doczesnym i wiecznym. Ważne jest, by wiedzieć, kim jest człowiek – że jest bytem osobowym, rozumnym, wolnym, przyporządkowanym życiu wiecznemu w Bogu. Temu powinna towarzyszyć, zależna od odpowiedzi na to pytanie, określona koncepcja wychowania.

Uniwersalność filozofii i religii pozwalała także spojrzeć na istotne dla ludzkości zjawiska i procesy. Pozwalała przy tym przejść ponad problemami właściwymi danym narodom i społecznościom i potrzebami wynikającymi z ich specyficznej sytuacji w danym momencie historii. W tym kontekście Bojanowski analizował dzieje

[29] Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek podmiotem wychowania*, w: *Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, s. 11-13.

[30] Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, s. 114-119.

[31] AGDS, B-h-1, k. 18v.

rozwoju cywilizacji ludzkiej w perspektywie dziejów wychowania. Wskazywał na konieczność i niewątpliwe dobrodziejstwa postępu i dorobku pokoleń, ale identyfikował również jego zgubne skutki i ich przyczyny. W jego rozumieniu wynikały one z zachwiania harmonii, wpisanej w stworzenie przez Stwórcę, spowodowane chęcią zawłaszczenia sobie przez człowieka władzy nad światem i kreowania rzeczywistości niezależnej od Boga. Wiązało się to z ubóstwieniem ciała, rozumu czy wolności, co prowadziło do odrzucenia zależności od Boga i Jego praw. Zawsze jednak w dziejach ludzkości obracało się to przeciw człowiekowi i jego dobru, prowadziło do upadku moralnego i zachwiania podstaw życia społecznego[32].

Nie w postępie cywilizacji więc upatrywał Bojanowski możliwości odrodzenia człowieka i ludzkości, lecz w postępie duchowym, który rządzi się odmiennymi prawami. Polega on na przemieniającym powracaniu do tego, co podstawowe i właściwe naturze człowieka, uwzględniając miarę tego, do czego osoba czy ludzkość doszła już w swym rozwoju na danym etapie dziejów. Chodzi tu o harmonię między ciałem i duchem, między doczesnym i nadprzyrodzonym wymiarem ludzkiego życia i działania według wzoru, jaki odkrywamy w osobie Jezusa Chrystusa.

Wychowanie i kształcenie, czyli cała edukacja w ujęciu Bojanowskiego, odnosi się do faktu ludzkiego. Istotnym jego elementem jest człowiek, który ze względu na różne przyczyny (zewnętrzne – społeczne i wewnętrzne – tkwiące w naturze człowieka) zawsze jest w sytuacji oczekiwania na pomoc w wychowaniu. Pomocy tej oczekuje też w procesie wzrostu (także duchowego), wrastania w różne wspólnoty i wprowadzania w kulturę (czyli wprowadzania w wartości). Pomoc ta, udzielana od wieków, doprowadziła do wykrystalizowania się trwałej, dość zróżnicowanej formy działalności wychowawczej. Towarzyszyła jej refleksja, która stanowiła podstawę wiedzy o wychowaniu, a z czasem i teorii w tym zakresie. Ostatecznie chodziło w niej o przemianę człowieka zgodnie z jego wewnętrznym impulsem, ukierunkowanym na zdobywanie doskonałości, pozostającym w korelacji z oczekiwaniami i potrzebami społecznymi[33].

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

[32] Zob. AGSD, B-f-1, k. 2v-3r.

[33] Por. T. Kukołowicz, *Pedagogika a teoria wychowania*, w: *Pedagogika ogólna tradycja*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, s. 72-73.

odnawiać. Należy to czynić poprzez powracanie do tego, co zgodne z właściwą mu naturą, którą Bóg obdarzył go w akcie stworzenia i odkupienia. Sprzeczne z tą wizją życia i rozwoju człowieka jest kreowanie i urzeczywistnianie wizji, w której poprzez umowność, podziały, rozumowe i językowe konstrukty redukuje się człowieka o sferę duchową i abstrahuje od prawdy o jego naturze.

Dociekania Bojanowskiego dotyczące człowieka i jego natury rozwijały się na bazie troski o poznanie i zrozumienie zarówno jego istoty, jak i odpowiedniego wprowadzenia młodego pokolenia w świat. Istniejące w nim zagrożenia dla pełnego rozwoju cielesno-duchowego nie tkwiły w naturze i jej żywiołach, ale w wytworach ludzkiego rozumu i cywilizacji. Podzielał zdanie współczesnych sobie myślicieli, pedagogów, że istotą wychowania człowieka jest umiejętna pomoc w kształtowaniu jego sfery duchowej. Na tym tle jako ważne jawią się pytania o miejsce człowieka na ziemi, o proporcje między światem cielesnym a światem duchowym w świecie i w samym człowieku oraz wynikające z nich relacje i działanie człowieka w świecie. Z szacunkiem podchodził do potrzeb ciała ludzkiego z jego wymaganiami: odżywianie, zdrowy rozwój fizyczny, przedłużanie gatunku. Za wyższy uważał jednak wymiar duchowy w człowieku manifestujący się w poszukiwaniu piękna, wytworach kultury i sztuki, zdolności do poświęceń i wyrzeczeń. Szczególnie ważne jest to w wychowaniu moralnym, opartym na wartościach odkrywanych w religii, naturze i historii oraz w tych samych wymiarach urzeczywistnianych. Zdawał sobie sprawę z tego, że lekceważenie zasad moralnych stanowiących podstawy życia społecznego, demoralizacja i wynikający stąd chaos w stosunkach społecznych prowadzą do upadku społecznego. Drogą ratunku jest odrodzenie społeczne, które może się dokonać skutecznie jedynie na drodze wychowania[34]. Poszukiwania drogi realizacji tak ważnego zadania prowadził w szerokim kontekście według przekonania, że problemy społeczne rodzą się z powodu wielorakich uwarunkowań. Zaradzenie im musi zostać zorganizowane w sposób całościowy, harmonijny, systemowy.

2. Dziecko jako osoba

Zgodnie z biblijną koncepcją człowiek jest osobą od momentu poczęcia, a „życie ludzkie od chwili poczęcia powinno być szanowane i chronione w sposób absolutny. Już od pierwszej chwili swego istnienia istota ludzka powinna mieć przyznane prawa osoby, wśród nich nienaruszalne prawo każdej niewinnej istoty do życia”[35]. Było ono postrzegane i przyjmowane jako dar Boży, o czym świadczy określenie przyszłej matki jako kobiety w stanie błogosławionym. Bóg jest pierwszym Dawcą wszelkiego

[34] Zob. AGSD, B-h-1, k. 5r.

[35] KKK 2270, por. 2270-2275; Jan Paweł II *Evangelium vitae*, n. 60.

życia i Stwórcą każdej istoty ludzkiej zgodnie z odwiecznym zamysłem, jako swego obrazu i podobieństwa. Kiedy Bóg daje życie, daje je na zawsze i zawierza je miłości rodziców w ich małżeństwie i rodzicielstwie[36]. „Narodziny nie czynią człowieka z poczętej istoty, lecz poczęty i rozwijający się w łonie matki człowiek zmienia swe miejsce dotychczasowego zamieszkania, zmienia sposób oddychania i odżywienia, a także inaczej niż dotychczas kontaktuje się z otoczeniem. W niektórych kulturach wiek człowieka nie liczy się od daty urodzin, ale od jego poczęcia i dlatego do daty urodzenia dodaje się dziewięć miesięcy"[37]. Stąd już oczekiwaniu na przyjście dziecka na świat towarzyszyły religijne i kulturowe zwyczaje, wyrażające szacunek wobec tajemnicy rozwijającego się nowego życia. Każde dziecko jako osoba ma niezbywalne prawo do właściwej troski i wychowania od pierwszych dni swego życia, zawsze na miarę potrzeb i możliwości rozwojowych. To jest wizja wychowania chrześcijańskiego i pedagogiki katolickiej.

Prawdy o dziecku poszukiwał Bojanowski w religii i filozofii (wiedza o dziecku i jego wychowaniu w ogóle) oraz literaturze i zwyczajach ludowych (wiedza o dziecku wiejskim i szczegółach wynikających ze specyfiki narodu, ludu). Z nich tworzył wybór treści określających teoretyczne podstawy oraz wskazania praktyczne dotyczące dziecka i jego wychowania. Zwracał uwagę na dziecko i na dziecięctwo, w którym sprawa jego wychowania zyskuje łącznie wymiar doczesny i nadprzyrodzony. Rozumienie prawdy o dziecku, dziecięctwie, dzieciństwie prowadziło go do postawy szacunku wobec wielkiej wartości zarówno osoby dziecka, jak i tego okresu życia oraz postawy życiowej.

2.1. Dziecko jako podmiot wychowania

Nie ulega wątpliwości, że człowiek nie tylko ma prawo, ale też powinien być wychowywany od najmłodszych lat. Przekonanie o słuszności i wadze tego stwierdzenia płynie z rzetelnej odpowiedzi na pytanie „o naturę (istotę) człowieka (człowieczeństwa) i o naturę wychowania (jego istotę – czym jest, czym powinno być, kogo i jak należy wychowywać, dlaczego tak)"[38]. O kształcie i poniekąd wartości danej teorii wychowania i jej praktyki decyduje leżąca u jej podstaw koncepcja człowieka i jego działania. Wybór określonej antropologii ukierunkowuje poszukiwania istoty wychowania oraz umożliwia odpowiedź na istotne pytania o to, kogo i jak wychowywać, na jakich założeniach aksjologicznych konstruować teorię wychowania, odpowiadającą aktualnej sytuacji. W określeniu podstaw integralnej pedagogiki przed-

[36] *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II*, antologia wypowiedzi, Kraków 1985, s. 42-42.

[37] A. Jeż, *List pasterski*: *Sanktuarium troski o życie*, Tarnów, 22.08.2012 r.

[38] Por. S. Wołoszyn, *Kategoria „powinności" jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki – jak ją rozumieć?*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, RW KUL, Lublin 1997, s. 12.

szkolnej w systemie Bojanowskiego tym bardziej istotne jest postawienie tych pytań i udzielenie odpowiedzi.

Pozostawienie wychowania dziecka samemu sobie, zaniechanie działań respektujących podstawowe prawa osoby do bycia sobą, do życia, do rozwoju, wykształcenia, do doskonałości moralnej, do życia religijnego itd., jest wyrazem braku szacunku dla godności człowieka. Ograniczenie się jedynie do pielęgnacji, organizacji bezpiecznego otoczenia i spełniania zgłaszanych przez dziecko potrzeb, które rzekomo wie, czego chce się nauczyć i samo konstruuje sobie wiedzę, to zbyt mało. Działania te, jakkolwiek bardzo ważne i potrzebne, odnoszą się jedynie do strony cielesnej, a powinny być umiejętnie kierowane jednocześnie do duszy i do całej osoby dziecka. Największy wpływ na niewłaściwe postawy wywiera błędna antropologia, prowadząca do traktowania człowieka tylko w kategoriach materialnych i cielesnych. W kulturze europejskiej o korzeniach chrześcijańskich mamy bardzo wiele świadectw szacunku dla dziecka i dzieciństwa.

W sytuacji nasilających się tendencji do odmawiania należnych praw dziecku jako osobie, przy jednoczesnym głoszeniu haseł dobra dziecka, Jan Paweł II wzywał do szacunku dla prawa Bożego i naturalnego. Przekonywał, że „człowiek ukryty jeszcze w łonie matki jest w pełni osobową istotą, ku której zwraca się miłościwa i ojcowska Opatrzność Boga"[39]. Właściwym odniesieniem do osoby jest miłość, która prowadzi i umożliwia budowanie wspólnoty z innymi osobami. Uczestnictwo we wspólnocie jest dynamiczną właściwością osoby, która nie może się wyrażać w samym tylko byciu członkiem, ale musi odnosić się do człowieczeństwa każdego człowieka. To gwarantuje urzeczywistnianie bliskich relacji i spełnienie przykazania miłości, które ma wspólnotowy charakter i wyraża to, co czyni wspólnotę w pełni ludzką. Wobec wyzwań współczesności i zagrożeń szczególnie godzących we wczesne wychowanie[40] należy ochronić dzieciństwo dla dobra społeczeństwa i cywilizacji.

D. Waloszek wskazuje na konieczność rozważenia współcześnie na nowo sprawy dziecka i dzieciństwa w kontekście sporu o naturę ludzką. Od sposobu jej opisywania i wyjaśniania zależy stosunek do przyszłości, czyli do młodego pokolenia i jego kondycji. Wnika się w filozoficzne, a nawet religijne rozważania w tym sporze, jednak za podstawę poszukiwań pedagogicznych przyjmuje się rozstrzygnięcie tego, czy człowieka tworzy natura czy kultura. Rozważanie głównych teorii powstania człowieka, odnosząc je do stanowiska kreacjonizmu i ewolucjonizmu, nie prowadzi jednak do pełnego obrazu człowieka, a tym samym dziecka. Wielość teorii, koncepcji czy doktryn opisujących człowieka odwołuje się do jakiegoś aspektu czy cechy, a nie całej prawdy o człowieku. Poszukiwania pełnej charakterystyki człowieka, pomijające religijny i osobowy wymiar, nie prowadzą do sformułowania jasnego obrazu i definicji. Jedynie doktryny religijne odpowiadają na te poszukiwania, dając odpowiedzi na

[39] Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, n. 61.

[40] Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Wyd. KUL, Lublin 2000, s. 332-333.

pytania, kim i jaki jest, skąd i dokąd zmierza oraz kim i jakim powinien być i stawać się współczesny człowiek[41].

Samo podjęcie ważnego dla pedagogiki przedszkolnej problemu dziecka i dzieciństwa oraz związanych z nim niektórych rozwiązań teoretycznych i praktycznych jest bardzo istotne i zbieżne z koncepcją Bojanowskiego. Jednak z interpretacją różnic w przyjmowanych podstawach antropologicznych i wynikających stąd konsekwencji trudno się zgodzić. W niniejszej rozprawie odwołano się zatem do uniwersalnej koncepcji wychowania chrześcijańskiego i jego integralnego charakteru. Zgodnie z tym przekonaniem odpowiedzi na wyrażane kontrowersje, które powinny być podejmowane również w pedagogice przedszkolnej[42], należy szukać w integralnym wychowaniu i praktyce pedagogicznej.

Bojanowski pojmował dzieciństwo w życiu i rozwoju człowieka jako okres bardzo intensywnego rozwoju wszystkich sfer jego osobowości, ale nie jako zupełnie przemijającą fazę życia człowieka. Uważał, że dzieciństwo jest rzeczywistością dziecka, jego dziecięcym działaniem, doświadczeniem, przeżyciem, myśleniem zapisującym się trwale w biografii człowieka. Dziecko postrzegał jako podmiot rozwoju i wychowania, który ma swój status społeczny, a jego rozwój dokonuje się dzięki własnej aktywności w kontaktach ze złożoną rzeczywistością. Najważniejszym jej wymiarem są relacje osobowe, a właściwą dziecku i dominującą formą aktywności jest zabawa. Należało zatem dokładać starań, by dorośli tworzyli dzieciom odpowiednie warunki rozwojowe i wiedzieli, jak dzieci na nie reagują. Bojanowski jednak nie traktował dzieciństwa ani jedynie jako obszaru wpływów edukacyjnych rodziców, ochronki, społeczeństwa, ani tym bardziej jako polityczne, ekonomiczne i światopoglądowe przygotowanie młodego człowieka do przyszłego życia[43]. Chociaż termin „dzieciństwo" zakłada świadczenia na rzecz dziecka i oddziaływania dorosłych na dzieci, to jednak chodziło przede wszystkim o wymiar relacji osobowych opartych na miłości. Miłość natomiast zakłada wzajemność. Bojanowski dążył do wprowadzenia takiego modelu instytucji wczesnego wychowania, gdzie „wzgląd i pożytek materialny nie będzie przeważał nad moralnym"[44].

Po przeglądzie współczesnych badań nad dzieciństwem dokonanych przez badaczy reprezentujących różne dziedziny naukowe i różne podejścia badawcze dochodzimy do wniosku, że odchodzi się od rozważań nad istotą natury ludzkiej i warunkami rozwoju człowieka w dzieciństwie. Badania te wychodzą z założenia, że dzieciństwo i wyobrażenia o nim są konstruowane społecznie. Jako społeczeństwo tworzymy sobie pewien obraz, ideał dzieciństwa, w którym zawierają się przekona-

[41] Por. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza*, s. 18-24.
[42] Tamże, s. 21-22.
[43] Por. B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, WUW, Warszawa 1993, s. 11.
[44] Zob. AGSD, B-h-1, k. 20r.

nia o tym, jakie dzieciństwo powinno być. Ten społecznie dominujący obraz dzieciństwa decyduje o stosunku do dzieci i wywiera wpływ na wszystkie dziedziny życia[45].

Bojanowski prezentuje w tym kontekście inną propozycję koncepcji dzieciństwa – nie jako ideę konstruowaną społecznie czy kulturowo, lecz jako fakt odkryty w realistycznym nurcie filozofii i przyjęty z Objawienia. W antropologii chrześcijańskiej zawarta jest koncepcja człowieka, a w tym także dziecka jako osoby, z której wynika jego podmiotowy wymiar. Taka koncepcja prowadzi również do skutecznych i wspierających integralny rozwój dziecka działań edukacyjnych. Natomiast konstruowanie obrazu dziecka i dzieciństwa opartego na idealistycznym nurcie filozofii wywodzi się z błędnej antropologii. Za tym idzie formułowanie koncepcji wychowania, które nie uwzględniają pełnego ujęcia osoby ani jej integralnego rozwoju i wychowania mimo szczytnych haseł i międzynarodowych deklaracji. Poprzez zerwanie z przeszłością prowadzą one do ciągłego eksperymentowania na dziecku, dokonują reform, redefinicji ważnych dla istoty natury człowieka, tworzenia oderwanych od niej idei i wyobrażeń.

Wraz z postępującymi zmianami społeczno-kulturowymi zmieniają się również te wyobrażenia i na ich podstawie podejmuje się decyzje pedagogiczne dotyczące wspierania dziecka w jego rozwoju. Dla określenia wymiarów dzieciństwa rozważa się interdyscyplinarnie problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie[46]. Na tle ukazującym perspektywy i przemiany naukowego zainteresowania dzieckiem i dzieciństwem, z uwzględnieniem przełomów w ich percepcji, zarysowujących się w analizach naukowych, przedstawia się zagadnienia praw dziecka[47], problem krzywdzenia dziecka[48], czy gwałtowne poszerzanie się codziennej przestrzeni życia dziecka o nowe multimedia. Stają się one jednym z dominujących elementów współczesnego środowiska życia dzieci, wpływając na sumę ich doświadczeń i przeżyć. Oddziałują wychowawczo w indywidualnym procesie recepcji tych treści kulturowych przez dziecko. Problem leży w tym, że przekazy medialne ukazują dziecku świat konkurencyjny wobec świata realnego, odmienny od rzeczywistego, odrealniony, upozorowany, bardziej atrakcyjny, z jednej strony pełen sukcesów, z drugiej – okrucieństwa. Ukazywana w ten sposób wielorakość świata w olbrzymiej syntezie, za pomocą schematów i skrótów myślowych, daje względność, prowadzi do zagubienia, zdezorientowania, zagrożenia pluralizmem. Świat fikcji staje się dla dziecka bardziej realny niż rzeczywistość, w której żyje, budując zniekształcony obraz świata i własnego „ja", nie kształtuje własnej tożsamości kulturowej. Tworzy się

[45] Por. recenzję książki M.J. Kehily *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (WAM, Kraków 2008).

[46] Por. *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Impuls, Kraków 2005.

[47] M. Szczepkowska-Pustkowska, *Prawa dziecka*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Kuls-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska, WAiP, Warszawa 2009, s. 123-157.

[48] *Dzieciństwo – bolesny witraż*, red. E. Jarosz, „Chowanna" [WUŚ, Katowice] 2010, t. 1(34).

w ten sposób specyficzna świadomość medialna, prowadząca do relatywizmu poznawczego i moralnego, co z kolei wywołuje bierną postawę, ślepe naśladownictwo lub agresję. Uniemożliwia to krytyczne postrzeganie i rozumienie świata i siebie. Zmiany destrukcyjne zachodzące w dziecku pod wpływem mediów dotyczą różnych sfer jego osobowości i życia[49]. Prowadzi to do pytania, czy o takie prawa i „dobro" dziecka chcemy zabiegać, czy szczytne hasła szacunku dla podmiotowości dziecka są tu uczciwie realizowane. Wprowadzanie dziecka w świat iluzji i idei, wirtualnej rzeczywistości jest odbieraniem mu prawa i możliwości do pełnego rozwoju jego podmiotowości. Powinna się ona wyrażać w dokonywaniu autonomicznych wyborów dobra dzięki wolności oraz rozpoznaniu prawdy.

Aspekt zagrożeń dla dziecka jest istotnym wyzwaniem dla integralnej pedagogiki przedszkolnej Bojanowskiego ze względu na obecną w zakresie przedmiotu jej zainteresowań ideę ochrony. W niniejszym opracowaniu przyjęta została teza o aktualności tej idei współcześnie. Nie wystarczy bowiem odizolować i powstrzymać dziecko przed agresją, ale od najwcześniejszych lat życia i rozwoju należy je wychować do szacunku wobec innych, wyborów dobra i właściwych postaw społeczno-moralnych. Przyjęte określenia praw dzieci, w tym praw ochrony przed krzywdzeniem, odnoszą się do globalnej wiedzy zarówno o koncepcjach szczęśliwego dzieciństwa, jak i o problemie przemocy wobec dzieci. Próbują one przekonać o kulturowym i historycznym charakterze wszelkich konstrukcji dzieciństwa, także ustanawianych norm, zakazów i nakazów. W tym kontekście jawi się jako konieczność dążenie do właściwego zrozumienia i interpretacji dzieciństwa nie tylko w horyzoncie kultury i historii, ale także religii i natury łącznie. Pozwoli to na analizę dziecka i dzieciństwa w pełnym kontekście jego osobowej kondycji, życia i edukacji. Podstawą i gwarantem szacunku do dziecka ze strony rodziny i szerszej społeczności jest sam Bóg, który za pośrednictwem rodziców daje życie dziecku i obdarza je niezwykłą godnością. Poza tym religijną podstawę wartości dziecka można wyprowadzać także z racji historycznych, narodowych, a nawet ekonomicznych[50].

Bojanowski nie globalnie, ale uniwersalnie starał się poznać i zrozumieć istotę i sens życia człowieka, jego rozwoju i wychowania zgodnego z naturą. Natomiast problemy i sposoby ich rozwiązania identyfikował w aktualnym czasowo i przestrzennie kontekście społeczno-kulturowym. Zgodnie z przyjętą hermeneutyką odnowy przy zachowaniu kontynuacji należy spojrzeć łącznie na stałe i zmienne elementy koncepcji pedagogicznej i dokonać ich analizy w odniesieniu do współczesnego kontekstu. Podejście do dziecka, dzieciństwa i dziecięctwa w tym ujęciu stanowi współcześnie ważną propozycję rozumienia i interpretacji wczesnej edukacji dziecka. Możemy tu również wskazać na analogię, w której dostrzegamy, że kategoria dziecka odpowiada kategorii natury, dzieciństwa – historii, a dziecięctwa – religii jako określonym

[49] Por. J. Izdebska, *Nowe oblicza kultury dziecięcej,* w: *Wymiary dzieciństwa,* red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, s. 155-164.

[50] Por. J. Bagrowicz, *Wychowawcza opieka nad dzieckiem*, s. 34-37.

w koncepcji Bojanowskiego żywiołów wychowania. Występują one łącznie, określając różne aspekty tej samej rzeczywistości, wykorzystujemy je dla poszukiwania zrozumienia istoty integralnego rozwoju i wychowania małego dziecka oraz jego uwarunkowań.

Sposób postrzegania dziecka zmienia się w zależności od wielu czynników: gospodarczych, politycznych i religijnych, oddziałujących w danym okresie i danym miejscu. Stąd odpowiedź na pytanie, kim jest dziecko, zależy od istotnych elementów określających specyfikę danej społeczności oraz od przekonań i zwyczajów, w których dziecko dorasta. W tym celu dokonuje się porównywania różnych koncepcji panujących w różnych okresach historycznych i kulturach[51]. Bojanowski, podejmując problem dziecka w kontekście jego wychowania, odwołał się do określonej wizji człowieka i jego ludzkiej natury, mocno rozwiniętej w życiu i tradycji społeczeństwa, w jakim żył. Podstawą jego hermeneutycznej analizy dotyczącej wychowania była biblijna koncepcja człowieka jako osoby, jako dziecka Bożego. Na tej podstawie rozwijał swoją myśl pedagogiczną i budował system wychowania.

Zgodnie z hermeneutyką odnowy w ciągłości możliwa jest kontynuacja refleksji nad podstawami pedagogiki integralnej w odniesieniu do założeń Bojanowskiego oraz do współczesnych kontekstów. W tej dysertacji uwzględniono zatem rzeczywistość współcześnie pojmowanej idei praw dziecka, podmiotowości oraz respektowanie własnego statusu dzieci, do którego powinni dostosować się dorośli, a nie odwrotnie. Należy również dostrzec doniosłość interdyscyplinarnych osiągnięć w dziedzinie poznania psychicznych i poznawczych potrzeb dziecka oraz ich zaspokajania; praw, ich ochrony i przestrzegania; różnych koncepcji i modeli budowania i urzeczywistniania wychowawczej relacji dziecko – dorosły[52]. Nie dokonujemy wartościowania różnorodnych koncepcji, lecz podejmujemy próbę ukazania zobowiązania świata dorosłych wobec dzieci, respektujące ich odrębny, choć niesamodzielny status[53]. Uczyniono to nie tylko w perspektywie kulturowej, ale także w odniesieniu do chrześcijańskiej koncepcji człowieka, łącznie ujmując rzeczywistości natury, religii i historii. Wychowanie chrześcijańskie, zgodnie z nauczaniem Kościoła, dąży do stymulowania realizacji człowieka poprzez rozwój całego jego bytu, ucieleśnionego ducha, zarówno darów natury, jak i łaski, którymi został on ubogacony przez Boga. Wychowanie chrześcijańskie jest zakorzenione w wierze, która „rozjaśnia wszystko nowym światłem i ujawnia Boży zamysł odnośnie do pełnego powołania człowieka”[54].

---

[51] Zob. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005, s. 39-40.

[52] B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007; B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008; *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, red. E. Sowińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec, Wyd. KUL, Lublin 2008; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 38-58; *Wymiary dzieciństwa*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss.

[53] Por. H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 45.

[54] Por. Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, Watykan 1983, nr 21.

Dziecko można zrozumieć jedynie w perspektywie całości problematyki człowieka jako osoby, istoty jego życia, rozwoju i działania. Ze względu na swą godność jako osoba, dziecko Boże, wymaga troski szczególnej, dogłębnej jego znajomości we wszystkich wymiarach jego życia (sfera fizyczna, psychiczna, umysłowa, społeczna, moralna, duchowa – religijna). W nich ma prawo dojrzewać stopniowo od najmłodszych lat pod czułą troską dorosłych. Bojanowski patrzył na dziecko w kontekście rodziny, ludu i narodu, a więc wspólnot, w których rozwija się ono zgodnie z wartościami, jakimi one żyją. Towarzyszyło mu głębokie przekonanie, że człowiek w pełni rozwija się i dojrzewa, gdy mocno osadzony jest w konkretnej społeczności, czerpie z niej, ale także służy jej, poświęcając siebie.

Bojanowski analizował dziecko i jego rozwój w trzech obszarach i do nich wyznaczał szczegółowe płaszczyzny oddziaływania wychowawczego: „1) fizycznie, 2) umysłowo, 3) obyczajowo”[55]. Takie podejście ma uzasadnienie w integralnej wizji człowieka przyjętej w personalizmie. Należy w niej uwzględnić to wszystko, co konstytuuje człowieka jako osobę, unikając pułapki zarówno redukcjonizmu, jak i dualizmu. Gdy uda się to osiągnąć, wówczas możemy powiedzieć, że mamy do czynienia z osobą ludzką, z prawdziwym człowiekiem. Człowiek pojęty redukcjonistycznie lub dualistycznie nie jest w pełni ani osobą, ani człowiekiem. Bojanowski sięgał do dorobku myśli filozoficznej, ale punktem odniesienia było także jego wewnętrzne doświadczenie. Odniesienie to pomagało mu bardzo realnie poznawać, rozumieć i realizować działania wychowawcze. Refleksja nad sobą samym i istotą swego człowieczeństwa, poparta szeroką wiedzą, obserwacją życia i znajomością praktyki, prowadziła do budowania podstaw teorii wychowania. „Każdy doświadcza siebie, że istnieje jako ten, który rozumnie pojmuje [...]; tym samym jest bowiem człowiek, który doświadcza siebie, że intelektualnie pojmuje *umysłowo* i zmysłowo czuje *fizycznie*”[56].

Pedagogika o inspiracji chrześcijańskiej widzi w osobie dziecka poddanej oddziaływaniom wychowawczym, z uwzględnieniem jej całości i złożoności, podstawowy podmiot wychowania. Powinien on być wspomagany zwłaszcza poprzez odniesienie pełne zaufania w rozwoju swych moralnych sprawności. Łatwo o tym zapomnieć, kiedy się przywiązuje zbyt wielką wagę do samej wiedzy na niekorzyść innych wymiarów wychowania. Kościół docenia w wychowaniu wielkie znaczenie, jakie ma poznanie nowych pojęć, ale powinno ono być ożywione przyswojeniem odpowiednich wartości i wyraźnym uświadomieniem sobie osobowej odpowiedzialności, związanej z wejściem w wiek dojrzały. Przy tym należy uwzględnić różnorodne aspekty indywidualnych możliwości osoby, wpływ środowiska rodzinnego i społecznego, odbierane wrażenia i reakcje, jakie one wzniecają, kształtowanie woli, stopień rozwoju życia duchowego, wspieranego pomocą łaski[57].

---

[55] AGSD, B-h-2, k. 2r.

[56] A. Krąpiec, *Filozoficzny realizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. III, Lublin 2002, s. 543.

[57] Por. Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, n. 37-38.

Rozumienie i interpretacja współczesnych problemów dziecka oraz ich rozwiązanie w odniesieniu do koncepcji Bojanowskiego jest propozycją, jeśli nie zmiany tendencji cywilizacyjnych, to przynajmniej ochrony najmłodszego pokolenia przed ich zgubnymi skutkami. W dobie globalizacji takie rozumienie i interpretacja sytuacji oraz propozycja rozwiązań nabiera szczególnego znaczenia jako droga społecznej odnowy. Rozpoznanie problemów oraz sił tkwiących w człowieku powinno się dokonywać w perspektywie filozoficzno-religijnej. Ich rozwiązywania natomiast i wychowania należy dokonywać w odniesieniu do specyfiki konkretnego etapu życia i rozwoju człowieka, kultury i tradycji wspólnot, w których najważniejszymi są rodzina i naród. Religia motywuje i zobowiązuje do autentycznego szacunku i poszukiwania dobra osób i społeczeństw. Jedyną zasadą wszelkich wzajemnych relacji między człowiekiem a Bogiem, między ludźmi jako osobami i jako wspólnotami jest miłość.

Dziecko jako osoba jest i zawsze pozostanie dla pedagogiki chrześcijańskiej najwyższą, jedyną i niepowtarzalną wartością. Ze względu na jego osobową godność, równą wszystkim ludziom niezależnie od wieku, posiada prawa i wynikające z nich obowiązki. Zdolność realizacji obowiązków i stopień odpowiedzialności uzależniony jest od jego możliwości rozwojowych. Dorośli, kierując się dobrem dziecka, świadcząc mu należny szacunek i miłość, tworzą mu odpowiednie warunki rozwoju i dojrzewania zgodnie z jego ludzką naturą. Dziecko jest zarówno obiektem wychowawczego wpływu dorosłych – rodziców, wychowawców, nauczycieli, wspierających jego integralny rozwój, jak i aktywnym podmiotem procesu edukacyjnego. Dziecko ma prawo do życia, integralnego rozwoju i wychowania, które jest wyrazem afirmacji jego ludzkiej kondycji we wszystkich wymiarach – ciała, rozumu i ducha; indywidualnym i społecznym; doczesnym i nadprzyrodzonym.

Uniwersalne spojrzenie daje możliwość wyróżnienia tego, co stałe, niezmienne mimo zmieniających się uwarunkowań czy specyfiki okazyjnych sytuacji. Uznaje bowiem istnienie obiektywnych, niezmiennych praw natury oraz porządku wartości, których gwarantem jest Bóg. Pierwszym porządkiem jest porządek wynikający z natury, religii i historii rozwoju ludzkości, a na nim kolejno buduje się porządek ludów, narodów, rodzin i rozwoju człowieka. To wyznacza kryteria konieczności w procesie tworzenia pedagogiki przedszkolnej.

Afirmacja godności dziecka i znajomość potrzeb dzieciństwa prowadziły Bojanowskiego do refleksji nad dzieckiem i dzieciństwem w wymiarze indywidualnym i społecznym, doczesnym i nadprzyrodzonym we współczesnym mu kontekście społeczno-kulturowym. Zgodnie z jego zamiarem i perspektywą kontynuacji jego myśli pedagogicznej oraz ze współczesnym stanem wiedzy i praktyki pedagogicznej służebniczki odwołują się do tych samych horyzontów rozumienia – natury, religii i historii. W nich dziś również odkrywają środki do harmonijnego rozwoju i wychowania nowych pokoleń. Dziecko postrzegają zarówno w kontekście jego osobistej kondycji, godności, wartości i szczęścia, jak i w kontekście wartości i potrzeb rodziny, ojczyzny, Kościoła. Przykład życia i kompetencje wychowawcy oraz dobrane

przez niego metody i środki służą integralnemu rozwojowi dziecka, obejmującemu obszar fizyczny, umysłowy, społeczny, kulturowy, moralny, religijny.

2.2. Wartość dzieciństwa dla integralnego rozwoju osoby

Edmund Bojanowski był przekonany o ogromnym znaczeniu dzieciństwa, zwracał uwagę na wielką wartość i trwałość doświadczeń dziecka w całym jego późniejszym życiu. Umiejętnie rozpoznane wrodzone skłonności i indywidualne uzdolnienia dziecka rozwijane zgodnie z jego naturą stają się podstawą pełnego rozwoju człowieka. Dziecko powinno znaleźć odpowiednie warunki rozwoju we wszystkich obszarach osobowości. Kierował się znajomością psychiki i praw rozwoju oraz rozumieniem małego dziecka i obowiązku zaspokojenia jego potrzeb z wielką wrażliwością i odpowiedzialnością za jego życie. Uważał za konieczne poznanie skłonności i usposobienia dziecka, aby zgodnie z nimi wspierać je w rozwoju ku realizacji jego przyszłego zawodu jako życiowego powołania. Dziecko i dzieciństwo stanowiło punkt wyjścia, będąc źródłem wiedzy na temat całego życia osoby, jej ustawicznego rozwoju w poszczególnych etapach pielęgnacji, wychowania i formacji, czyli drogi do doskonałości poprzez ustawiczne nawracanie się. Powinno być ono wspierane przez dorosłych z miłością, szacunkiem dla całego potencjału rozwojowego i z odpowiedzialnością za ukazanie właściwej drogi przykładem własnego życia. Im młodsze dzieci, tym większą rolę w wychowaniu pełniła kobieta – matka, wychowawczyni, nauczycielka. Bojanowski szanował rodzinę jako podstawową wspólnotę, której życie, więzy i wartości były źródłem poznania i rozumienia prawdy o życiu, organizacji i doskonaleniu danej społeczności, narodu i całej ludzkości. Tu szczególną rolę odgrywali matka i ojciec, ochronka, szkoła, Kościół, państwo oraz właściwe im symbole, zwyczaje, obrzędy i praca.

Dzieciństwo jako pierwszy okres w życiu człowieka, pierwszy element historii jego życia, określane jest obszarem wpływów wiążących dziecko z instytucjami edukacyjnymi i zawiera różne treści. Okres ten, obejmujący wiek od urodzenia do 18 lat, złożony z kolejnych etapów, jest przedmiotem zainteresowań badawczych różnych dyscyplin. Dowodzą one, iż nabyte w dzieciństwie nawyki zdrowotne, higieniczne, estetyczne, ochrony ciała przed niebezpieczeństwem i traumą, przenoszą się na całe życie. W dzieciństwie kształtują się skłonności metabolizmu, umysłowe, otwartość, stosunek do drugiego człowieka, do środowiska. Wtedy też dziecko przejawia szczególną aktywność i gotowość do odkrywania świata, wrażliwość poznawczą i emocjonalną. Dzieciństwo jest okresem, w którym kształtuje się zaufanie do siebie i otoczenia, głównie przez osobę matki, przywiązanie do osób, obyczajów, poglądów[58].

Psycholodzy i pedagodzy od dawna podkreślali znaczenie środowiska, w jakim żyją dzieci we wczesnych i decydujących latach życia, oraz wielki wpływ tego okresu

[58] Por. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza*, s. 28-9.

na rozwój dziedzicznych możliwości. Czynniki oddziałujące na podstawy wczesnego rozwoju to pozytywne interpersonalne stosunki z ludźmi, zwłaszcza z członkami rodziny, stany emocjonalne, metody wychowania dziecka, wczesne pełnienie ról, struktura rodziny w okresie dzieciństwa i stymulacja ze strony środowiska. Wczesne wzory zachowań utrzymują się w wielu sferach rozwoju. W zakresie postaw, wartości, preferowanych sposobów spędzania czasu wolnego ludzie zmieniają się niewiele w toku swego życia mimo następujących wyraźnych zmian kulturowych[59]. Żeby zrozumieć znaczenie wieku przedszkolnego, należy ujmować wszystkie jego elementy, począwszy od urodzenia. Jeżeli odnosimy pojęcie wieku przedszkolnego do okresu 3-6 lat, musimy się liczyć z tym, że dziecko wchodzi w ten okres rozwojowy z zasobem bardzo ważnych doświadczeń, głęboko kształtujących jego osobowość. Doświadczeń tych nie możemy zmienić, zatem musimy zrozumieć ich znaczenie, by dobrze wspomagać dalszy rozwój dziecka. Refleksyjny wychowawca wie z własnego doświadczenia, że te „niewidoczne fundamenty" z wczesnego dzieciństwa w dużym stopniu są podstawą myślenia i wielu zachowań osoby dorosłej[60].

Bojanowski wielokrotnie podkreślał, że cywilizacja mimo rozwoju, wciąż generuje wiele negatywnych skutków, będących efektem zbyt rozumowego i materialnego wymiaru. Wyzbywając się tego, co przyjazne ludzkiej naturze i integralnemu rozwojowi osoby, społeczeństwo, mimo wysokiego poziomu ekonomicznego i organizacji życia, staje się obce, a nawet wrogie dziecku. Bojanowski w swej analizie zwrócił uwagę na powracające w dziejach podobne tendencje, polegające na popadaniu ludzkości w szkodliwe skrajności. Wynikają one ze stawiania korzyści praktycznych i materialnych ponad duchowe i obyczajowe przy jednoczesnym lekceważeniu tego, co czuje i przeżywa dziecko w swej naturalnej prostocie. Wygórowane wymagania, brak zrozumienia, pozbawienie obecności bliskich osób nigdy nie stwarzało odpowiednich warunków dla rozwoju dziecka[61]. Bojanowski proponował zatem powrót do środków prostych, lecz ubogaconych wartościami i relacjami osobowymi.

Dzieci w wieku przedszkolnym o wiele więcej wyczuwają, niż wiedzą i rozumieją. Współcześnie wskazuje się na fakt, że odczuwają one społeczną i psychiczną wartość pozycji, jaką ma rodzina, a szczególnie naturalne jej więzi między pokoleniami. Przy podupadaniu ich doniosłego znaczenia w przekazie tradycji społecznych i kulturalnych pogłębia się przepaść między nimi. Koncentracja dorosłych na budowaniu dobrostanu własnego i swoich dzieci sprawia, że skłonni są o wiele bardziej do oddalania się od ich rozumienia i rozumienia potrzeb dzieciństwa. Życie w dobrze zorganizowanym, lecz bezdusznym świecie i ignorowanie emocjonalnych oczekiwań prowadzi do smutnych diagnoz i dramatycznego opisu rzeczywistości, jak np.: „dzieci umieszczone w czynnych cały dzień przedszkolach lub szkołach, młodzież

[59] Por. E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 62-64.

[60] Zob. *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, red. T. Ogrodzińska, FRD, Warszawa 2004, s. 22.

[61] Zob. AGSD, B-h-1, k. 22r.

uczęszczająca do komfortowo wyposażonych ośrodków młodzieżowych, dorośli poprawiają swoje kwalifikacje zawodowe i zwiększają swoje szanse na rynku pracy poprzez ciągłe doskonalenie zawodowe, ludzi starych gromadzi się w domach starców i placówkach opiekuńczych"[62]. Przestrzeń zdobywania doświadczeń dla dzieci i młodzieży jest w wysokim stopniu ograniczona do sztucznego środowiska, gdzie pobiera się naukę. Proces stawania się dorosłym w porównaniu z przeszłością dokonuje się w większym stopniu chaotycznie i ułomnie[63]. Postępujące procesy społeczne tworzą dla dzieci i dzieciństwa trudną przyszłość, a stosunki między generacjami i związane z tym obowiązki i możliwości osobistego rozwoju stają się coraz bardziej abstrakcyjne i pośrednie. Potrzeba więc refleksji nad wychowaniem nowych pokoleń w kontekście antropologicznych podstaw, by zrozumieć na nowo wartość każdej osoby, a jednocześnie wszystkich podmiotów wychowania.

Obecności i miłości osób bliskich, osobowych relacji dziecka z dorosłymi, odpowiadających ludzkiej naturze dynamizmów, nie zastąpią żadne najnowocześniejsze nawet środki i komfortowe warunki. Bojanowski, dla którego ochrona osoby w rozwijającej się cywilizacji była celem dążeń, pisał: „Dopóki cała jeszcze ludzkość zostawała w swym przyrodzonym usposobieniu, wtedy i wiek dziecięcy odbierał stąd właściwsze dla siebie wrażenia. Jednakie życie harmonijne łączyło z sobą tak młodsze jak i starsze lata, tylko że w pierwszych przejawiały się drobne związki tego, co w drugich stawało się pełniejszym i wyżej spotęgowanym żywiołem"[64]. Jedną z najważniejszych metod i środków w wychowaniu zawsze pozostaje osobowy przykład i jego wpływ na osobowość dziecka.

We współczesnej kulturze multimedialnej bez możliwości porozmawiania z bliskimi i drugimi na temat tego, co zobaczyli i przeżyli, kulturowo zagubiony jest nie tylko młody człowiek, ale i wielu dorosłych. Także w środowisku naturalnym, które jest niezdrowe i nieprzyjaźnie nastawione do aktywności i obecności dziecka, nie rozwija się ono na miarę głoszonych haseł i teorii pedagogicznych, z wysoce wystandaryzowanymi programami i ich bogatą obudową. Miejsce realistycznej codzienności zajmuje nierzeczywista wiedza telewizyjna, medialna, namiastki sztucznych światów, różnorodne subkultury, w których najprędzej odnajduje się własną tożsamość, jeśli przyjmie się orientację na to, co w danym momencie jest ważne dla wszystkich. Rozpowszechniający się standard życia: „posiadać coraz więcej" przeczy idei edukacji w zgodzie z człowieczeństwem i z prawami natury, panuje wiara w bezgraniczne możliwości nauki i technologii[65]. Na miarę swoich czasów Bojanowski zawarł tę sekwencję następstw w krótkim zapisie: „Rozdział materii i ducha w cywilizacji nowoczesnej. Stąd bolesne konanie. Pauperyzm. Ochrony"[66].

---

[62] H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej,* s. 28.

[63] Por. tamże, s. 28-31.

[64] Zob. AGSD, B-h-1, k. 11r.

[65] Por. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej,* s. 31-33.

[66] AGSD, B-f-1, k. 8r.

Wychodząc z założenia, że natura człowieka nie zmienia się oraz opierając się na rozumieniu procesów rozwoju i wychowania na podstawie dziejowych doświadczeń, można stwierdzić, że dla dobra dziecka i dzieciństwa potrzeba nam powrotu do rozumienia istoty troski o nie. Troski, która powinna przejawiać się w wychowaniu jako procesie wspierania w rozwoju i wprowadzania w pełnię ludzkiego życia w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym – rodziny, ojczyzny, Kościoła i ludzkości. Zakłada to respekt dla historii i jej doświadczeń, szacunku dla jej dorobku, w którym wyraża się piękno ludzkiego ducha i jego twórczości. Spostrzeżenia i wnioski Bojanowskiego na swój sposób odkłamują także współczesne tendencje w myśleniu i praktyce, że dobrostan to sprawa standardów materialnych. Dla małego dziecka, jego prawidłowego rozwoju, ważna jest miłość i klimat, który odpowiada naturze dziecka. Potrzeba zatem całościowego spojrzenia na dziecko i jego potrzeby oraz głębokiego ich zrozumienia, czego nie dają gotowe standardy, lecz doświadczenie i wiedza budowana w wychowawczej, osobowej, właściwej człowiekowi relacji z dzieckiem. Bojanowski, by dobrze wykorzystać dostępną mu wtedy wiedzę, sięgał do doświadczenia prostego ludu. Wskazywał, że lud wyczuwał potrzebę tego, by od najpierwszych chwil życia troskliwie pielęgnować tak wewnętrzną, jak i zewnętrzną stronę rozwoju dziecka. W zwyczajach i doświadczeniach prostych rodzin odkrywał prawdę o pięknie i prawdzie przejawiających się w pojęciach wychowawczych ludu. Nad wszelkimi dobrostanami i standardami konstruowanymi rozumowo stawiał wdzięk i urok poezji, wyrażającej najgłębsze uczucia macierzyńskie, rzewną i serdeczną nutę piosenek. Nie chodziło tam o zrozumienie słów, bo „sam ich głos już zrozumiale nad kołyską dźwięczy”[67].

Stąd wyciągał wnioski dla praktyki wychowawczej i, wyprzedzając hasła odkrycia i dowartościowania dziecka i dzieciństwa, jako wzór ukazywał wielki szacunek ludu dla swego potomstwa. Przekonywał, że jedynie prostota i naturalność życia rodzinnego, macierzyńskiej troski oraz bogactwo zwyczajów, szczerze pielęgnowanych i wspólnie przeżywanych, tworzy klimat odpowiadający naturze dziecka. W prostocie zawierało się piękno, nie przeszkadzała skromność warunków bytowych. Wręcz przeciwnie, zgodnie z logiką prostoty stwarzała warunki, by pełniej wyraziła się miłość. Dzieciństwa nie trzeba ani ubóstwiać poprzez nadanie mu nieograniczonych praw, ani izolować od natury zdobyczami postępu cywilizacyjnego, gdyż i jedno, i drugie jest brakiem szacunku dla dziecka.

2.3. Dziecięctwo podstawą integralnej formacji osoby

Pojęciu dziecięctwa Bojanowski poświęcił uwagę w odniesieniu do duchowej sfery rozwoju, a wyodrębniał je w odróżnieniu od pojęcia dziecka i dzieciństwa. Dziecięctwo rozumiemy jako właściwą dziecku postawę, wyrażającą się w prosto-

[67] Por. AGSD, B-h-5, k. 36r-v.

cie, otwartości, szczerości, zaufaniu, prostolinijności. W życiu cechy te charakteryzują osoby dorosłe o dużej dojrzałości osobowej i duchowej. Pojęcie to odnosi się do procesu wychowania jako integralnego rozwoju osoby, jej formacji i kształcenia w kierunku doskonalenia i stawania się coraz pełniej człowiekiem. W odniesieniu do wymiaru duchowego dziecięctwo jest cnotą, chodzi o prostotę duchową, którą należy odróżnić od dziecinności, cechującej się infantylizmem i naiwnością. Bojanowski postrzegał prostotę jako płaszczyznę wzajemnej wymiany wartości w relacji wychowawczej między dzieckiem a dorosłym. Dorosły respektuje kondycję dziecka we wszystkich wymiarach jego rozwoju, który wspiera, szanując godność dziecka jako osoby. Jednocześnie od dziecka i w relacji z nim sam uczy się istoty piękna duchowego, które powinien w sobie rozwijać. „W ochronce obok dzieci, które zachowały nam zabytki przeszłości, mają starsi życie swe odświeżać w duchu rodzimym. – Wpływ dzieci na rodziców i starszych”[68].

Bojanowski starał się poznać i zgłębiać wiedzę o dziecku przez pryzmat wiary i nauki, zwracając uwagę na harmonię między duchem a ciałem, ich wzajemne zależności, prowadzące do rozwoju mimo sprzeczności. Treść ducha nadaje formę naturze człowieka, a wyraża się w życiu i kulturze. Wyrażał to następująco: „Życie jest to harmonijne różnorodnych żywiołów działanie, ducha i ciała. Ileż życia u ludu, gdy wszystko co go otacza ożywia. Duchem ożywia wszelkie ciało zewnętrzne i każde poruszenie ducha przyobleka w ciało, w plastyczność. Personifikuje rzeczy wewnętrzne i uduchowia rzeczy zewnętrzne. U ludu nie ma formy bez ducha i nie ma ducha bez formy. Owóż to bezprzestanne działanie niewidomego świata na świat widomy. W tym jest Poezja – jest życie – jest działanie”[69]. To, co duchowe, jest proste, chociaż niełatwe, ale to właśnie prostota jest właściwą płaszczyzną odniesień osoby w przekraczaniu ograniczeń natury, by ją uszlachetniać, zmierzając do wewnętrznego scalenia, oraz prawdy w budowanych przez nią relacjach z Bogiem, sobą samą i innymi.

Prostota jest naturalną cechą dziecka właściwą dzieciństwu. Dopiero człowiek dorosły jest zdolny podjąć refleksję nad jej istotą w wymiarze duchowym i wybrać ją jako przedmiot osobistych wysiłków w procesie samowychowania, w swej formacji. Jednak, aby człowiek był do tego zdolny, powinien być na tę drogę wprowadzany od wczesnego dzieciństwa poprzez integralne wychowanie, co zakłada okazywanie szacunku mu jako dziecku i jego dziecięctwu. W wymiarze duchowym osoby ważne jest tu kształtowanie postaw sprzyjających przyjęciu i urzeczywistnianiu w życiu wartości piękna, prawdy i dobra, w ich wysublimowanym rozumieniu i w odniesieniu do wymiaru religijnego. W kontekście pojęć dzieciństwa naturalnego oraz dziecięctwa nadprzyrodzonego dążymy do zrozumienia rzeczywistości bycia dzieckiem i dzieckiem Bożym w odniesieniu do integralnego rozwoju i wychowania osoby.

[68] AGSD, B-i-1, k. 27v.
[69] AGSD, B-i-1, k. 15v.

Wychowanie integralne zmierza do harmonijnego rozwoju dziecka, jego sfery fizycznej, umysłowej i obyczajowej (społecznej, moralnej, religijnej)[70]. Osoba wychowawczyni, kierując się dobrem dziecka, wspiera je w kształtowaniu na życie dorosłe odpowiedzialnych postaw wobec siebie samego, drugiego człowieka, ojczyzny i Boga. W efekcie człowiek, wychodząc z wieku dziecięcego, stopniowo sam w swym wymiarze duchowym ma się stawać prosty jak dziecko. Dążenie do dziecięctwa w rzeczywistości zakłada pełny i integralny rozwój i formację osoby w kontekście tworzonym przez naturę, religię i historię. Dziecięctwo to postawa serca, całej osobowości człowieka, który w każdym czasie ją pogłębia i rozwija. Droga dziecięctwa duchowego prowadzi do postawy otwartości, ufności, a u człowieka wierzącego do całkowitego zawierzenia Bogu. Cechą dziecięctwa jest umiejętność przyjmowania darów i obdarowywania innych, to również radość i realizm dotyczący prawdy o sobie, czyli o swojej wielkiej godności i ograniczoności. Dziecięctwo duchowe nie polega na słabości duchowej ani na „ckliwości", lecz jest to mocne i solidne życie chrześcijańskie. Jest to droga rozumna i trudna w swej prostocie, wymaga uległości rozumu, co jest trudniejsze niż uległość woli. Aby stać się dzieckiem, człowiek musi uprzednio wzmocnić swoją wolę, co powinno rozpoczynać się już we wczesnym wychowaniu.

Odróżniając infantylizm od postawy dziecięctwa, należy wskazać, że różnica ta ma swoje zakorzenienie w relacji dziecko – dorosły. „Antropologiczne rozróżnienie dorosły – dziecko ukazuje w człowieku wewnętrzny dialog, intymną relację pomiędzy dzieckiem a tym, który powinien się nim opiekować. Postać dziecka znajduje się w głębi człowieka – w jego duszy, postać dorosłego (opiekuna) – jak gdyby na zewnątrz, tworząc reprezentacyjno-ochronną osłonę. Im bardziej wchodzimy w głębię człowieka, tym mniejsze jest to metaforyczne dziecko – aż po bezradne niemowlę. Pedagogia chrześcijańska oparta jest na antropologiczno-teologicznym rozróżnieniu dorosły – dziecko. To, co bardzo wyraźnie przynależy do świata dziecka, to nadzieja i zaufanie. Nadzieja dziecka jest poza obszarem jego świadomej refleksji, ukryta jest głęboko i należy do jego istoty"[71]. Za znaki postawy dziecięctwa uznaje się zdolność do twórczości, zainteresowanie światem, odpowiedzialną kreatywność, co jest wyrazem dojrzałości. Postawie dziecięctwa towarzyszy umiejętność zaciekawienia otaczającym światem, ufność wobec tego, co osoba na bieżąco zastaje i przeżywa. Potrafi doświadczać miłości, co jest nierozerwalnie związane z poczuciem własnej wartości, która promieniuje poprzez proste, jednoznaczne słowa, czynności i uczucia. Osoby infantylne natomiast boją się samodzielności i ryzyka podejmowania decyzji, a ich postawa nie jest przejrzysta. Na zewnątrz są przesadnie miłymi, łagodni, a w głębi kryją dużo lęku, agresji i egocentryzmu, co budzi niepokój najbliższych. Mają trudność z zakorzenieniem i pełnym uczestnictwem w relacjach i w chwili obecnej, uciekają w marzenia[72].

[70] Por. AGSD, B-h-1, k. 14r.

[71] K. Grzywocz, *Infantylizm a postawa dziecięctwa*, „Życie Duchowe" 33 (2003).

[72] Por. tamże.

Osoba pielęgnująca swą postawę dziecięctwa w życiu dorosłym posiada postawy i przejawia zachowania pożądane w osobistym profilu i relacjach międzyosobowych, rolach życiowych i działaniu. Dla dziecka postawa prostoty jest przejawem dzieciństwa w historii jego życia jako osoby, dla dorosłego – jego dziecięctwa duchowego i wysokiego poziomu jego dojrzałości osobowej. Bojanowski pisał, że „Prostota jest owym klejnotem czystej wody, ową szczerością dziecięcą otwartą i przejrzystą, sercem na dłoni, tym, czym jest, a nie tym, czym nie jest”[73]. Nie koncentrował się na zewnętrznych przejawach piękna, jakie się z nią wiąże. Wskazał, że „istotą piękna jest zgodność treści z formą, zgodność ducha z jego zewnętrznym objawem. [...] piękno żywotne ma się rozlać na wszystkie stosunki życia”[74]. Powinno się to przejawiać w równości, która znaczy „tyle co prostota; prostota zaś znaczy tyle co szczerość, otwartość, a znowu szczerość i otwartość znaczy tyle co prawdziwość; a prawdziwość tyle co czystość, niewinność (dziewiczość, dziecięcość), skromność tyle co powściągliwość, i skromność znowu tyle co pokorność. Stąd wypada, że Religia, będąc czystą Prawdą, musi się objawiać otwarcie na zewnątrz, w życiu w uczynkach, w prostocie, w równości”[75].

W rozwoju prostoty, jako charakterystycznej cechy dziecka, Bojanowski widział podstawę do wychowania dzieci na ludzi przejrzystych, prawych, otwartych na Boga i ludzi, szczerych i odpowiedzialnych. Ukształtowanie poprzez wychowanie postaw przenikniętych prostotą było jednym z najważniejszych celów jego koncepcji. Wychodząc od cech dziecka wyrażających jego prostotę, wychowawca powinien tak wspierać jego wielostronny rozwój, by wyprowadzać go z infantylizmu ku dojrzałości i samodzielności. Rozwój prostoty w postawie dziecięctwa, czyli dojrzałej postawie chrześcijańskiej, wyraża się jako „najściślejsze, najswobodniejsze, najczystsze objawienie tego, co w człowieku jest dobre, piękne, wzniosłe, święte – jednym słowem Boskie. Prostota brana jest jako stan prawdy w swojej nagości jak może być największej w swej niewinności dziecięcej”[76].

Podkreślając wartość wczesnego wychowania, Bojanowski afirmował wartość dzieciństwa, młodości, radości. Widział w nich fundamentalne znaczenie dla kształtowania całego życia człowieka, które powinno się dokonywać w harmonijnej syntezie całej złożoności osoby, jej życia, relacji i działania. Wychowanie dziecka powinno obejmować wszystkie wymiary: sferę *bios* (natury), *ethos* (historii) oraz *sacrum* (religii). Związek tych trzech elementów Bojanowski w sposób szczególny odnajduje w ludzie rolniczym, który „w najbliższym stosunku jest do Boga: On pracuje i sieje, a Bóg wzrost daje [...]. „Duch Święty rad się zwykł rozlewać, bo z prostymi, a pokornymi rozmowa jego” [77]. Cecha prostoty przysługująca dzieciom pokrewna jest

[73] AGSD, B-f-1, k. 12v.
[74] AGSD, B-i-1, k. 78r.
[75] Por. AGSD, B-i-1, k. 78r-v.
[76] AGSD, B-k-1, k. 2r.
[77] AGSD, B-f-1, k. 12v.

cnocie niewinności, całościowości. W procesie wychowawczym należy dążyć do jej zachowania (czyli ochrony) i pielęgnacji. „Prostota to tyle co byt, a więc całość, niepodzielność oraz prawda, czyli odpowiedniość formy i treści, ideału i jego realizacji". Bojanowski określał piękno jako „zgodność treści z formą", „zgodność ducha z jego zewnętrznym objawem". Te założenia filozoficzne zastosowane w odniesieniu do koncepcji pedagogicznej prowadziły go do stwierdzenia, że „wychowanie powinno być estetyczne", gdyż „prostota – otwartość – szczerość, główna zasada sztuki – odbija się w dziecku najdoskonalej"[78]. „Prostota (wyrażające prawdę i piękno) jako ideał wychowania oznacza integralny związek wszystkich aspektów osoby, «świata ducha i świata natury», sfery *sacrum* i *profanum*. Bojanowski wymagał prostoty od ochroniarek wywodzących się ze stanu wiejskiego i czuwał, by w tym kierunku były kształtowane dzieci"[79].

W odniesieniu do religijnego wymiaru życia człowieka – chrześcijanina dziecięctwo ma jeszcze jedno ważne znaczenie. Chodzi o dziecięctwo Boże, które wskazuje na godność człowieka, jaką uzyskuje on na mocy łaski chrztu świętego. Dzięki tej łasce staje się dzieckiem Bożym, z czego wynika obowiązek rodziców dziecka i jego rodziców chrzestnych. Jest to obowiązek integralnego wychowania dziecka, czyli także w wierze, by postępując w rozwoju, z czasem sam wybrał drogę coraz pełniejszego stawania się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi. Droga ta to ustawiczne nawracanie się osoby. Bojanowski tłumaczył, że „nawrócić się mamy do dziecięcej prostoty, ale jak mędrzec, co prostotą kieruje i celuje – bez utraty zdobytego światła, bez zaparcia się osiągniętego stanowiska Ducha, tylko ten duch ma wejść w życie i przyodziać się prostotą dziecięcą"[80]. Nawracanie człowieka, czyli ustawiczne odnawianie się duchem na drodze osobistego rozwoju, polega na stawaniu się coraz pełniej człowiekiem i pogłębianiu dziecięctwa duchowego. Przykładu cech tej duchowej postawy człowieka należy szukać w dziecięcej prostocie, która u dziecka jest cechą naturalną, a u dorosłej osoby jest przejawem wielkiej dojrzałości. Jej fundament rozwija się we wczesnym wychowaniu dziecka.

Kształtowanie tak rozumianej dojrzałości osobowej ma ważne konsekwencje w życiu osoby. „Postawa dziecięctwa Bożego charakteryzuje się pragnieniem i umiejętnością budowania więzi – tworzenia wspólnoty. Dotyczy to relacji z człowiekiem, ale nade wszystko relacji z Bogiem, która – w przypadku osób infantylnych – skazana jest często na krótkotrwałą, symbiotyczną intensywność. Postawa dziecięctwa Bożego objawia się poprzez zdolność do ojcostwa i macierzyństwa. Miłosna troska o dziecko, zakorzeniona w ojcostwie Boga, prowadzi – poprzez cały proces wychowawczy – do narodzenia ojcostwa i macierzyństwa. Wewnętrzna postawa dziecka chroniona jest postawą dorosłego, który na swoich dojrzałych dłoniach poleca swoją niemowlęcą słabość Bogu. Infantylność jest «bezpłodna» i prowadzi do śmierci.

[78] AGSD, B-h-2, k. 3r.

[79] Por. T. Obolevitch, *Związek natury, religii i historii*, s. 329.

[80] AGSD, B-i-1, k. 77r.

Samotne, niezrozumiałe przez siebie i innych dziecko, nie chce stać się ojcem czy matką, ponieważ jego własne potrzeby nie zostały jeszcze zaspokojone”[81].

Dla realizacji wychowania ukierunkowanego na ochronę i wspierania rozwoju człowieka w jego dziecięctwie jako najpewniejszą widział Bojanowski drogę tradycji kościelnej. Takie wychowanie może prowadzić do rozwoju w dziecku jego naturalnego piękna i uczynienia go bogactwem osoby na całe jego przyszłe życie. Wymaga to budowania na mocnym fundamencie, jakim jest harmonijny rozwój dziecka zgodnie z jego naturą, z wykorzystaniem wszelkich dóbr kultury, które służą prawdziwemu dobru osoby, ludzkości, cywilizacji. Pierwszym zadaniem wychowania nie jest kształcenie umysłu, z pomijaniem innych sfer rozwoju, lecz harmonijne ich kształtowanie w wychowaniu moralnym. To zdobywanie kapitału na całe życie było zadaniem ważnym i podniosłym. Dokonywać się powinno w całym kontekście przeżyć, doświadczeń i wydarzeń życia codziennego i uroczystości w odniesieniu do harmonijnego łączenia wymiaru natury, religii i historii[82].

Bojanowski tworzył wybór treści na temat dziecka według pojęć ludu. W bogatej kulturze ludowej i jej elementach związanych z podejściem do dziecka odkrywamy specyficzne spojrzenie na dziecięctwo, czyli jego relacje pochodzenia i przynależności osobowej do Boga i do ludzi, co zyskuje wymiar doczesny i nadprzyrodzony. Biblijną przesłankę troski o postawę dziecięctwa duchowego stanowią słowa Chrystusa: „Kto nie przyjmie Królestwa Bożego jak dziecko, ten nie wejdzie do niego” (Mk 10,15). Stawiają one przed osobą perspektywę nadprzyrodzoności i wieczności, w których człowiek wraz z rozwojem wyzbywa się osobowościowego i duchowego infantylizmu, ale ma świadomość własnej niewystarczalności, przy jednoczesnym otwarciu się, zaufaniu i zawierzeniu Bogu – Ojcu Wszechmocnemu[83]. Jego następstwem jest także braterstwo między ludźmi, wśród których dziecko znajduje miejsce uprzywilejowane, szczególne. W tradycji ludowej nie tylko jego narodzenie, ale już oczekiwanie w rodzinie było zobowiązaniem do kształtowania w dorosłych środowiska oraz wypełnieniem obowiązków rodzicielskich zgodnie z wyznawaną wiarą. Uwzględnianie wymiaru religijnego w życiu i wychowaniu budowało postawy szacunku dla dziecka i kształtowania postawy dziecięctwa oraz stanowiło podstawę harmonijnego ładu w życiu i było wyrazem jego piękna[84].

Analizując przemiany dziejowe oraz aktualną sytuację społeczno-kulturową, Bojanowski nawiązywał do filozoficznej koncepcji piękna i estetyki i z nią wiązał pojęcie prostoty i jej rozumienia. Dochodził do wniosków ważnych dla praktyki wychowawczej drogą refleksji charakterystycznej dla współczesnych kierunków myśle-

[81] K. Grzywocz, *Infantylizm a postawa dziecięctwa*, „Życie Duchowe” 33 (2003).

[82] Zob. AGSD, B-k-4, k. 31r.

[83] Por. W. Słomka, *Dziecięctwo duchowe*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 233.

[84] Zob. AGSD, B-h-5, k. 35r.

nia[85]. W teoriach estetyki mówi się o pięknie jako własności podmiotu, jako o ekspresji i pięknie u progu myśli i wolności. Starożytni Grecy świadomie odwoływali się do piękna jako „narzędzia" formowania człowieka, a ich refleksja bazowała przede wszystkim na filozofii. Kontynuatorami tego nurtu w kulturze europejskiej byli wcześni autorzy chrześcijańscy, którzy przenieśli punkt ciężkości z namysłu filozoficznego na teologiczny. Wspólną płaszczyzną rozumienia związku między pięknem a kształceniem człowieka w starożytności zarówno greckiej, jak i chrześcijańskiej jest paideia. Refleksja filozoficzna i teologiczna w sprawie estetycznego wymiaru wychowania uległa zapomnieniu. Bojanowski nawiązał do starożytności i poddał pod uwagę analogię między Grecją a Słowianami, korzystając z aktualnego dorobku rozwijającej się teorii wychowania estetycznego. Na jej koncepcji rozwijały się kierunki pedagogicznego myślenia na temat oddziaływania piękna na człowieka[86]. Według nich jedynie sztuka daje szansę na przezwyciężenie tendencji, które kłócą się w człowieku[87].

W refleksjach o wpływie estetycznych obyczajów na moralność i o wzniosłości rozwinięte są niektóre z tych zadań, jakie założył sobie Schiller, wyrażając przekonanie, że „piękność drogę toruje do wolności duchowej"[88]. W wychowaniu estetycznym chodziło głównie o zharmonizowanie zmysłowości i duchowości, uczuć i rozumu. Dzięki ich syntezie miał się narodzić nowy człowiek, który będzie wolny, wrażliwy i moralny. Na podstawie wyciągniętych stąd wniosków Bojanowski określił zasady: „Zadaniem pierwotnego wychowania nie jest żadna szkolna nauka, tylko nauka życia. Przedniejszą zaś cząstką duchową i jedyną ochłodą ludu jest poezja, której nie tyle w jego pieśniach, powieściach, ile raczej w samym życiu jego szukać należy. Poezja też była pierwszą mistrzynią całej ludzkości i jest zawsze tak ludu żyjącego na łonie natury – jako w powszechności wieku dziecięcego jedyną mistrzynią. Wszakże dochodzimy już do jasnego przeświadczenia, że wychowanie estetyczne jest jedynie prawdziwym prawidłem wychowania"[89].

Bojanowski zwracał uwagę na prostotę jako zdolność do ekspresji piękna. Miał na uwadze osobowe piękno dane człowiekowi w jego naturze i duchowości osiągane przy współpracy z łaską oraz rozwijane przez twórczość człowieka w kulturze. Uniknął tu idealizmu dzięki jednoznacznemu odniesieniu się do myśli katolickiej. Piękno łączył z Prawdą i Dobrem, a jego istotę rozważał w ich kontekście[90]. Ideał piękna polega na maksymalnej adekwatności formy i treści, przy czym nie chodzi tylko o to, by to, co zmysłowe, doskonale wyrażało to, co duchowe, ale również o to, by duchowe

---

[85] Zob. AGSD, B-h-1, k. 19r.

[86] Autorem jednego z nich był F. Schiller (1759-1805), niemiecki poeta i teoretyk sztuki, który swoim dziełem *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka* zainicjował nurt artyzmu. Od Schillera pochodzi termin „wychowanie estetyczne".

[87] Por. F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, s. II; zob. AGSD, B-f-1, k. 13r.

[88] F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, s. 5.

[89] AGSD, B-f-1, k. 12v.

[90] Zob. AGSD, B-f-1, k. 13r.

było odpowiednio bogate w treść. Ekspresja łączy to, co zmysłowe z tym, co duchowe. Tu znajduje uzasadnienie idea świadectwa w wychowaniu, w życiu chrześcijańskim oraz troska o harmonię, zgodność myśli, słów i czynów między wartościami deklarowanymi i faktycznie urzeczywistnianymi w życiu wychowawcy.

3. Osoba i osobowość wychowawcy

Przedmiotem pedagogiki jest obszar wychowania odnoszący się do osoby. Wychowanie jest swoistego rodzaju przygotowaniem człowieka do jego trwania. Człowiek nie kieruje się instynktem, nie chodzi mu w jego egzystencji jedynie o „przetrwanie", o przekazanie życia biologicznego, lecz o trwanie życia duchowego. Wychowanie spełnia więc rolę zabezpieczającą człowieka przed zagubieniem jego ducha – głównie w wymiarze etycznym. Jego znamiennym wymiarem jest obcowanie dorosłych z dziećmi oraz jakość wzajemnych relacji. Ma ono na celu określone oddziaływanie, sprowadzające się do bycia dziecku pomocnym w jego stawaniu się dorosłym[91]. W tym kontekście pełnego wymiaru nabiera idea ochrony w najgłębszym znaczeniu, jakie Bojanowski jej przypisywał. Wyraża się ona w prawdzie, że najskuteczniej można dziecko ochronić, wychowując je integralnie. W praktyce opieki i wczesnej edukacji dziecka niezbędna jest obecność wychowawcy oraz jego dojrzała osobowość, jego zasoby duchowe i emocjonalne oraz kompetencje merytoryczne i metodyczne.

3.1. Godność kobiety i jej rola jako wychowawczyni

W procesie tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej nie można pominąć dążenia do rozumienia i interpretacji istoty misji kobiety i jej udziału w procesie wczesnego wychowania dziecka. Bojanowski wielokrotnie podkreślał, jak wielka jest godność i wynikająca z niej rola kobiety w wychowaniu potomstwa i kształtowaniu obyczajów. W celu określenia podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej konieczne jest spojrzenie na tę kwestię w świetle współczesności. Wymaga to ujęcia w pełnej perspektywie, czyli w odniesieniu interpretacji zagadnienia do horyzontów natury, religii i historii. Kwestia postrzegania kobiety i jej zadań w świecie stała się jednym z istotnych problemów współczesności. Bardzo ważne staje się antropologiczne uzasadnienie godności kobiety. Zarówno mężczyzna, jak i kobieta zostali stworzeni przez Boga jako byty osobowe. Stworzeni na obraz i podobieństwo Boże, ze względu na swoją strukturę osobową są równi w godności ludzkiej, równi

[91] Por. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, s. 19.

w człowieczeństwie. Różni są natomiast pod względem płci, według biblijnego opisu stworzenia, do istoty człowieka należy bycie stworzonym przez Boga jako mężczyzna i jako kobieta (Rdz 1,27).

Najważniejszą rolę w procesie integralnego wychowania dziecka pełni osoba wychowawczyni, która sama zintegrowana „zewnętrznie, wewnętrznie i obyczajowo", wspiera i oddziałuje przede wszystkim swym własnym przykładem. Powinna stwarzać wychowankowi kontekst dla jego pełnego i harmonijnego rozwoju, animować konkretne sytuacje ważne w całym procesie edukacji. Ma ona wspierać każde dziecko zgodnie z jego indywidualnymi zdolnościami w kontekście życia codziennego i w wydarzeniach podniosłych, w wymiarze indywidualnym i społecznym, towarzysząc mu zwłaszcza w sytuacjach problemowych. Biorąc udział w tych sytuacjach, nawiązuje do własnych minionych doświadczeń, autentycznie wyrażając we wzajemnych relacjach własne przeżycia.

Ona – osoba – wychowuje osobę z miłością i odpowiedzialnością. Czyni to poprzez osobisty przykład, przekaz wartości, podawane treści, umiejętnie dobrane metody i środki wychowania, odpowiednio dostosowane do wieku i możliwości dziecka, oraz stałą współpracę z jego rodziną. Osoba wychowawczyni, bez umniejszania jej podmiotowości, jest najważniejszą normą wychowania, a jej osobowy wpływ jest podstawową metodą w tym procesie. Wychowuje i uczy więc sama osoba. Ona wskazuje mądrość, która nie jest tylko wiedzą, i miłość, ponieważ aktywizuje osoby przez przykład i wychowanie. W tym wychowawczym spotkaniu osób wyraża się wolność i odpowiedzialność osoby. Wychowanie określa się jako proces nabycia wolności, która aktualizuje się w relacji z innymi ludźmi. Jest to „prowadzenie osoby do wolności", czyli „przyjmowania rzeczy w prawdzie i zgodnie z ich istotą. Wolność wskazuje na samodzielność, autonomię i samowystarczalność osoby w jej relacjach osobistych i wspólnotowych. Charakteryzuje ją: odpowiedzialność, dojrzałość, tolerancja i sumienie. Odpowiedzialność w pedagogice to niejako wpływ na los wychowywanego człowieka. Ma on szczególne znaczenie przy działalności społecznej, zawodowej i kulturowej"[92].

O tym, jak wielką wagę przywiązywał Bojanowski do roli wychowawczyni, świadczy jego ogromny szacunek dla kobiety, jej godności i misji jako matki i wychowawczyni[93]. Stawiał również warunek, aby wychowawczynie pochodziły z tego samego stanu i środowiska, bo tylko wtedy okażą szacunek dzieciom i ich rodzinom. Miało to sprzyjać temu, by wychowywały nie tylko poprzez słowa, lecz świadectwo życia i pracowitości, dawały przykład zachowania tradycji i pielęgnowania wartości religijnych, rodzinnych i narodowych. Każda dzięki prostocie, z pełną szczerością, oddaniem i miłością, powinna poświęcać się bezinteresownej służbie. Ona sama miała być ochroniarką, czyli tą, która ochrania w sobie, we własnym życiu wartości, realizując je, żyjąc zgodnie z nimi. Przekazując je dziecku, ochrania je w nim, ucząc życiem, jak

[92] Por. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, s. 54-55.

[93] Por. AGSD, B-f-1, k. 14r; k. 18r.

trzeba żyć. Jest więc osobowym wzorem wartości, a główną strategią jej oddziaływania wychowawczego jest strategia świadectwa. Stąd tak ważne było stawianie wymagań, jej osobista formacja i troska o jakość świadectwa, nie przez przedstawianie wartości, lecz przez życie zgodne z deklarowanymi wartościami. Bojanowski liczył się z właściwą dziecku skłonnością do naśladowania dorosłych, ich postaw i zachowań, przyjmowanych bezkrytycznie, za to z wielką wiarą i zaufaniem. Dlatego zwracał uwagę na trzy wymiary tego świadectwa, analogicznie do sfer, jakie wyznaczył w charakterystyce dziecka[94]. Świadomy tego uwarunkowania, przykład życia wartościami chrześcijańskimi, narodowymi i pracą uznał za podstawę wychowawczego wpływu służebniczek. Jest on do dziś niezastąpionym sposobem ich wpływu na dzieci, ale bogactwo osobowych relacji – skuteczne i najbardziej odpowiednie w wieku przedszkolnym – jest niezbędne we wszystkich dziedzinach ich służby ludziom.

Kościół zwraca uwagę na fakt, że dobry przykład dawany poprzez zachowanie dorosłych jest ważniejszy niż wiedza teoretyczna i ukierunkowuje dzieci najskuteczniej. Najważniejsi tu są rodzice, którzy powinni mieć świadomość, że ich przykład stanowi najlepszy wkład w wychowanie dzieci. Tylko przez przykład dzieci mogą nabrać pewności, że ideał chrześcijański jest rzeczywistością przeżywaną w obrębie własnej rodziny. Z kolei otwarcie rodziców i współpraca z innymi wychowawcami współodpowiedzialnymi za wspieranie integralnego rozwoju ich dziecka będą pozytywnie skutkować. Wiedza teoretyczna i doświadczenie rodziców pomogą dzieciom w zrozumieniu wartości i właściwej roli w życiu i społeczeństwie. Wartości moralne respektowane w rodzinie stają się łatwiej przekazywalne dzieciom. Pośród tych wartości szczególnie ważne jest poszanowanie życia od chwili poczęcia i poszanowanie każdej osoby ludzkiej, w każdym wieku i w każdej sytuacji[95].

W koncepcji Bojanowskiego ochroniarki, mając na uwadze ważną rolę rodziny, miały własnym życiem uczyć, jak należy żyć, nie tylko dzieci, ale także ich rodziców. Ich zadaniem było także dopomagać rodzicom w poznaniu, docenieniu i poszanowaniu podstawowych wartości. Jako najskuteczniejszy sposób oddziaływania wychowawczego dla dobra dzieci, rodziny i społeczeństwa Bojanowski postrzegał pomoc środowisku przez środowisko. Najważniejsi są ludzie i to oni zgodnie ze swymi predyspozycjami osobistymi, ze swymi rolami rodzinnymi, zawodowymi i obywatelskimi podejmują odpowiedzialność za wspólnotę rodzinną, lokalną, narodową i ludzkość. Kobiecie przypisywał rolę szczególną, postrzeganą jako wyraz jej godności. Wielki szacunek dla godności kobiety i jej roli jako matki i wychowawczyni odkrywał w tradycji ludowej. Także na podstawie przekazu biblijnego, dzieł literackich, zwyczajów i świadectw, postaci wielkich kobiet z historii dowartościowywał jej zaszczytną, odpowiedzialną i zawsze aktualną rolę w rodzinie i społeczeństwie. Nie zdezaktualizowała się także prawda, że „obyczaje, cnoty i wady ludu są kobiet

[94] Zob. AGSD, B-h-1, k. 1r; 2r; B-f-1, k. 10v.

[95] Por. Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, n. 50-52.

zasługą lub winą"[96]. Z szacunkiem dla dziecka i cierpliwością kobiety powinny stwarzać warunki sprzyjające jego pełnemu rozwojowi i wychowaniu, kreować rzeczywistość wychowawczą i nadawać jej właściwy kierunek. Wszystkich podejmujących się dzieła wychowania Bojanowski pozbawiał złudzenia, że szybko ukształtują idealnego człowieka, wykorzystując naukowe metody czy jedynie tworząc dobrze zorganizowane struktury. „Środki dziś rzucone mają być nasieniem, które same z siebie dalej rozwijać i zakwitać mają. Dotąd padały te ziarna na dzieci przypadkowo [...] – dziś mają być starannie zasiewane"[97]. Chodziło przede wszystkim o „wzgląd pedagogiczny", którym jest dobro osoby (dziecka, człowieka dorosłego), przekazanie jej dobrego narzędzia do własnego pełnego rozwoju, wykorzystanie wszystkich możliwości dla twórczego, choć niełatwego radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie życie.

Współcześnie wobec chaosu w wychowaniu i prób sprowadzenia go do roli wsparcia, należy uświadomić sobie, że „wychowywać znaczy rozwijać w młodym człowieku takie pozytywne sposoby zachowania, które bez naszego wpływu nie wystąpiłyby w ogóle bądź wystąpiłyby w nieodpowiedni sposób. Wychowawca musi więc mieć możliwość oddziaływania na dziecko, musi – w pewnej formie – mieć nad dzieckiem władzę. Władza ta jest fundamentem, na którym spoczywa całe wychowanie"[98]. Znaczenie władzy w wychowaniu ma wielostronne uzasadnienie. „Osobista potrzeba władzy objawia się jako władza fizyczna i psychiczna. Jednak skuteczna władza wychowawcza dorosłych leży w „duchowym" autorytecie. Im więcej ktoś ma „duchowego" autorytetu, tym mniej musi sięgać po władzę fizyczną i psychiczną, aby utrzymać konieczną w wychowaniu władzę i odwrotnie"[99]. „Duchowy" autorytet budzi i wzmacnia w dziecku jego „ja", pomaga mu we właściwy sposób być i stawać się sobą, rozwinąć takie cechy, jak: zdolność odczuwania, zaufanie, odwaga, gotowość do poświęceń, poczucie sprawiedliwości, wdzięczność, poczucie wspólnoty, wiara religijna, miłość itp. Doświadczenie pokazuje, że dzieci nie tyle są posłuszne słowom wychowawcy, ile raczej ulegają mu jako człowiekowi, dla którego mają zaufanie i uznanie. Potrafią wyczuwać, czy jego słowa są zgodne z jego życiem i działaniem. „Możemy w dziecku pobudzić i ożywić jego wewnętrzne predyspozycje, o ile tylko są one żywotne w nas samych. Tak więc miłość pozwala się pobudzić tylko właśnie poprzez miłość, zaufanie tylko przez zaufanie, uznanie tylko przez uznanie. Oddziaływanie prawdziwego autorytetu jednoznaczne jest z niewidzialnym związkiem pomiędzy nauczycielem a uczniem umożliwiającym temu drugiemu postrzeganie duchowej istoty nauczyciela jako żyjącej rzeczywistości i odczuwanie jej wartości, aż staje się to bodźcem do własnego rozwoju. To, co pobudza i wzmacnia w dziecku własne duchowe życie, to życie duchowe jego wychowawcy"[100].

---

[96] AGSD, B-i-1, k. 18r.

[97] AGSD, B-h-1, k. 19v.

[98] A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 56.

[99] Por. tamże, s. 56-61.

[100] Tamże, s. 63.

W stylu oddziaływań pedagogicznych wskazanych przez Bojanowskiego i tworzeniu integralnej pedagogiki służebniczki dążą do rozumienia istoty ich roli współcześnie. „Być autorytetem" i przez to mieć wpływ na dziecko jest przeciwieństwem „bycia autorytatywnym". Im większy jest autorytet wychowawcy, tym mniej musi on być autorytatywny, i odwrotnie. Władza należy do wychowania, ale nie jako przymus, nacisk psychiczny czy manipulacja, lecz jako wyraz mocy duchowej, będąc wynikiem szczerych starań formacyjnych wychowawcy. Autorytet duchowy nie wymaga doskonałości, ale jest budowany w szczerym uznaniu swych niedoskonałości oraz wytrwałej pracy nad nimi. „Najgłębsza wiedza o wychowaniu wyraża się we wniosku: Kiedy chcę, żeby zmieniło się moje dziecko, sam muszę się zmienić"[101]. Takie podnoszenie swego autorytetu wymaga szczerości, otwartości i chęci rozwoju.

3.2. Predyspozycje osobowościowe wychowawcy

W realizacji programu wychowania według koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego zwraca się uwagę na ważność najdrobniejszych szczegółów związanych z wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym, tak istotnym dla kształtowania zrębów jego osobowości. W działaniach wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych, harmonijnie uporządkowanych w planie dnia, tygodnia i roku, wychowawczyni powinna zmierzać do ukształtowania wychowanka otwartego na dalszy rozwój. Chodzi o to, aby w przyszłości był on zdolny do osiągnięcia pełni człowieczeństwa oraz do twórczego przekształcania rzeczywistości, w jakiej żyje. Wobec małego dziecka wypełnieniu roli wychowawcy sprzyja już sama natura kobiety.

Wychowawczyni musi być świadoma swej roli w procesie integralnego wychowania dziecka, toteż powinna wykorzystywać dla celów wychowawczych codzienne wydarzenia i sytuacje życiowe, rytm dnia, tygodnia, pór roku i roku liturgicznego. Harmonia w procesie wychowania – a w konsekwencji – harmonia w osobowości dziecka – jest możliwa jedynie wtedy, gdy sama wychowawczyni wnosi ją w codzienność życia przedszkolnego. Powinna ona posiadać dobrą znajomość praw i potrzeb związanych z naturą i rozwojem dziecka, aby dbać o jego harmonijny rozwój oraz ukierunkować działania wychowawcze w sposób integralny na wszystkie sfery dziecka – od fizycznej po duchową, zgodnie z celem wychowania. Szanując prawa dziecka i kierując się jego prawdziwym dobrem, powinna kształtować w nim odpowiedzialne postawy. Umiejętny dobór podawanych treści, metod i środków wychowania ma zawsze odpowiadać indywidualnej sytuacji dziecka z racji jego wieku i możliwości poznawanych przez obserwację i bezpośredni kontakt z nim i całą grupą.

Wychowawczyni, świadoma wartości wczesnego wychowania i osobistej odpowiedzialności za kształtowanie osobowości dziecka, powinna wciąż pamiętać, że największy wpływ na dziecko ma przykład jej życia. W kształtowaniu życiowych jego

[101] Tamże, s. 66.

postaw powinna własnym przykładem pomóc mu otworzyć się na różnorakie wzorce osobowe: biblijne, świętych, postaci historycznych, osób znaczących. Mając na uwadze wartość tego osobistego wpływu wychowawczyni na dzieci, kontaktu z nimi oraz odpowiedzi na ich potrzeby, o czym była już mowa wcześniej, Bojanowski polecał, że „wszelka nauka ma być opowiadana, a nie czytana"[102]. Wszystko to wymaga od niej ciągłej formacji i samokształcenia.

W koncepcji wychowania Bojanowskiego jednoznaczne ukierunkowanie działań wychowawczych na cel ostateczny wyznacza szerokie horyzonty i stawia wysokie wymagania wobec podmiotów wychowania. Osiąganie tego celu ma się dokonywać poprzez budowanie harmonii ducha i natury. Do realizacji tego zadania zobowiązał służebniczki, polecając w *Regule*: „Dzieci w ochronce mają być już z małości zaprawiane do spraw całego życia ludzkiego"[103]. Obowiązkiem każdej wychowawczyni jest ciągłe pogłębianie wiedzy na temat dziecka, znaczenia wieku przedszkolnego w życiu człowieka, celów i metod wychowania dzieci przedszkolnych. Ważna jest tu świadomość skutków zaniedbań i błędów wychowawczych w tym okresie życia. Istotne dla jakości i skuteczności działań wychowawczych było nadanie im charakteru służby dziecku oraz każdemu człowiekowi i nazwanie macierzyńską misją wychowania.

Sam Bojanowski jawi się tu jako przykład wychowawcy czerpiącego z całym zaangażowaniem i odpowiedzialnością z osiągnięć historii i tradycji, współczesnych sobie teorii wychowania, praktyki oraz własnego doświadczenia i obserwacji dzieci. Nawiązywał do tradycji narodowych, rodzinnych, szczególnie gdy chodzi o kształtowanie postawy patriotycznej. Przemyślał dobrze, jakie cechy powinna posiadać ochroniarka oraz jak dobierać osoby, by ich działalność w środowisku była najbardziej korzystna dla tych, którym służą. Brał pod uwagę nie tylko cechy ich osobowości, ale również wiek oraz rodzaj i sposób działania, przyjmując liczbę trzech ochroniarek za najbardziej odpowiednią liczbę osób we wspólnocie. Miała ona znaczenie symboliczne, ale zapewniała odpowiednie funkcjonowanie ochronki, obyczajowy wpływ na środowisko, wymianę obowiązków i wzajemną pomoc w pracy wychowawczej i charytatywnej. Umożliwiało to także tworzenie wspólnoty, która pielęgnuje zwyczaje w wielu złożonych sytuacjach codziennego życia, harmonijnie spajającego funkcjonowanie osób i wspólnot. W ten sposób mogły budować środowisko wychowawcze dla dzieci i ludu, którym służyły przykładem życia, swoją pracą i otwartością na potrzeby społeczności. Troszcząc się o szerzenie oświaty i kultury, pielęgnując zwyczaje i obyczaje, same podążały drogą osobistego rozwoju i formacji duchowej oraz zawodowej[104].

Od ochroniarek Bojanowski wymagał: wczucia się w „biedę" dziecka, przykładu życia, poznania i wykorzystywania indywidualnych zdolności dzieci, miłości do każdego dziecka, bezinteresowności, znajomości praw rozwojowych dziecka, głębo-

[102] *Reguły w szczególności,* § 28.
[103] Tamże, § 15.
[104] Por. AGSD, B-f-1, k. 14v-15v; k. 20r-v.

kiego życia religijnego, moralnego, patriotycznego, wrażliwości na potrzeby otoczenia, szczególnie zaś osób ubogich, chorych, bezradnych. Idea służby i ochrony miały charakteryzować służebniczki. Oprócz pewnej specyfiki właściwej osobom zakonnym wszystko, co dotyczyło predyspozycji wychowawczyni w ochronce, odnosi się do każdego wychowawcy realizującego chrześcijański ideał wychowawczy. Stałość wskazań w tej dziedzinie opartych na niezmienności natury ludzkiej oraz prawa Bożego i naturalnego formułuje Kościół w swej nauce społecznej i pedagogicznej.

Przykład życia wychowawcy nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do określonych celów wychowania, które powinno zmierzać do tego, by uczynić z wychowanka silną osobowość. W rzeczywistości jest to pomoc w stawaniu się coraz bardziej człowiekiem wolnym, czyli takim, który potrafi panować nad sobą, nie jest zniewolony przez własne słabości. Wychowanek powinien stawać się „dojrzałym uczuciowo, zrównoważonym, odpowiedzialnym, szlachetnym człowiekiem, na którego można liczyć, roztropnym, umiejącym konstruktywnie współpracować z innymi, nastawionym altruistycznie, pragnącym i potrafiącym czynić dobro, umiejącym kochać, miłującym prawdę, mającym poczucie sprawiedliwości, zdolnym do bezinteresowności, itd. Jednym słowem, pomóc mu coraz bardziej stać się człowiekiem, osiągnąć dojrzałość ludzką”[105].

Podkreślając pilną potrzebę wychowania chrześcijańskiego dzisiaj, Kościół zwraca uwagę na konieczność postaw i działań wychowawców sprzyjających współzależności procesów ewangelizacji i promocji człowieka. Wymaga to, by wychowawca w sercu i umyśle rozwinął specjalne przymioty, którymi są: wrażliwość pedagogiczna, postawa ojcowska i zarazem macierzyńska. Ważna jest umiejętność podejmowania trudu oceny tego, co dokonuje się w procesie rozwoju osoby i grupy, „zgodnie z programem formacyjnym, który łączy w rozsądną całość cele wychowawcze i wolę poszukiwania najbardziej odpowiednich środków”. We współczesnym społeczeństwie cenny i potrzebny jest przekaz treści pedagogicznych dotyczących człowieka i społeczeństwa, szczególnie zaś tych, które w ciągu wieków okazały się ważne, a które wiążą się z łaską i wymaganiami Ewangelii[106]. Wychowawcy chrześcijańscy odgrywają wielką rolę we współczesnym świecie, a należy tu podkreślić znaczenie osobowej relacji wychowawczej. „Jest ona czymś delikatnym, bo odwołuje się do wolności drugiej osoby i łagodnie nakłania ją do podjęcia decyzji. Wychowawcy nie mogą w tym zastąpić wolności wychowanka, do którego się zwracają. Propozycja chrześcijańska angażuje ludzką wolność, wzywając ją do wiary i nawrócenia. Jako szczególnie groźną przeszkodę w pracy wychowawczej Kościół wskazuje rozpowszechniony w naszym społeczeństwie i kulturze relatywizm. Nie uznaje on niczego za ostateczne, a jedynym kryterium jest własne «ja» człowieka z jego zachciankami. Mimo pozoru wolności relatywizm staje się «więzieniem», oddzielając ludzi od siebie i sprawia, że

[105] Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, s. 23.

[106] Por. Jan Paweł II, *List apostolski „Iuvenum patris” w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*, w: *Służyć wzrastaniu*, s. 123-124.

każdy zamyka się we własnym «ja». W takiej relatywistycznej perspektywie nie jest zatem możliwe prawdziwe wychowanie: bez światła prawdy każdy człowiek prędzej czy później zwątpi w wartość własnego życia i relacji, które się na nie składają, w sens wysiłków, które podejmuje wspólnie z innymi, aby coś zbudować"[107].

Bojanowski polecił siostrom: „Co do prowadzenia dzieci, zachowywać najdrobniejsze szczegóły, które są przepisane, bo nie uwierzycie, jak wielkiej w tym jest wagi każda, choćby rzecz najdrobniejsza"[108]. Polecenie to wynikało ze świadomości, czym jest wychowanie, jakie są jego cele i jaka jest z tym związana odpowiedzialność. Ukazując cele wychowania i proponując konkretne sposoby ich realizacji, wskazywał na potrzebę czy nawet konieczność odniesienia do wskazań Kościoła i wierności im. Zobowiązując służebniczki do przestrzegania tych zasad w szczegółach, chciał je uchronić przed popełnianiem ewentualnych błędów. Za negatywne konsekwencje tych błędów odpowiada wychowawca, ale ponosi je, niestety, wychowanek. Osoba, która podejmuje działania wychowawcze, nie może sobie pozwolić na ignorancję w tej dziedzinie.

Współcześnie zwraca się dużą uwagę na kształcenie kompetentnych nauczycieli wczesnej edukacji i zachęca się do spojrzenia na nich jako twórczych, autonomicznych profesjonalistów. Koncentruje się na przygotowaniu ich do funkcjonowania jako nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w nowoczesnej szkole, w kontekście zmian o charakterze globalnym i w społecznościach lokalnych. Poszukuje się nowego modelu ich kształcenia, ale niewiele mówi się o ich formacji osobowej[109].

4. Relacje osobowe i wspólnota

O potrzebie i konieczności wychowania dyskutuje się dzisiaj często i coraz częściej próbuje się zakwestionować zasadność tego odwiecznego zadania, o wielkiej wadze zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Pojawia się pytanie: Dlaczego tak się dzieje? Odpowiedź w kontekście współczesności wydaje się prosta. Obecnie w wielorakiej literaturze naukowej i poradnikowej znajdujemy różnego rodzaju recepty na wychowanie. Teoretycznie jawi się ono jako łatwe i wydaje się, że jeśli tylko wprowadzimy w życie proponowane pomysły i przykłady, osiągniemy sukces wychowawczy. Jednak w praktyce zadanie to pozostaje jedną z największych tajemnic

[107] Benedykt XVI, *Rodzina chrześcijańska wspólnotą wychowania i wiary,* „L'Osservatore Romano" 9 (2005), s. 1-2.

[108] A. Brzeziński, *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim,* s. 12.

[109] Np. J. Bonar, *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, Wyd. UŁ, Łódź 2011; W. Leżańska, *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Wyd. UŁ, Łódź 2011; A. Tyl, *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej kulturowej i społecznej*, Wyd. UŁ, Łódź 2011.

człowieka, okazuje się bardzo trudne i staje się coraz trudniejszym wyzwaniem dla rodziców i wychowawców[110]. Rozumienie istoty wychowania zostało sprowadzone do działania praktycznego, wyposażone w metody i środki udoskonalone do granic możliwości. Takie procedury i ich metodyczna obudowa rodzi oczekiwania uzyskania szybkich efektów, stuprocentowej skuteczności i przełożenia odpowiedzialności na techników i usługodawców – gdyż tak postrzegani są dziś nauczyciele i wychowawcy. Ignorowanie potrzeby i ważności praw rozwoju i wychowania oraz osobowych relacji, których one wymagają, budowanych w pełnym spektrum wartości, nie ma nic wspólnego z humanistycznym modelem badań, teorii i działań pedagogicznych.

4.1. Osobowy i duchowy wymiar relacji

Człowiek jako istota osobowa posiada w swej ontycznej strukturze element transcendentny, który przez Biblię określony jest jako „obraz i podobieństwo Boże" (Rdz 1,27). Jan Paweł II stwierdza, że wizja człowieka jako *imago Dei* zawiera konkretne wskazania dotyczące jego istoty i wolności oraz nieśmiertelności jego ducha. Człowiek dopiero w spotkaniu z „drugim" odkrywa, że jest osobą i że musi uznać taką samą, równą jego własnej godności, godność innych ludzi. To wszystko sprawia, że osoba ludzka jest istotą relacyjną, zawsze żyje w relacji z sobą, z narodem, ze światem i z Bogiem[111]. U podstaw myśli pedagogicznej Bojanowskiego leży przekonanie, że człowiek został stworzony z miłości przez Boga na Jego obraz, ale obecność grzechu zaciemnia jego pierwotną niewinność i prostotę. Nie pozostawia On jednak człowieka samemu sobie, lecz prowadząc do zbawienia, wychowuje każdą osobę w indywidualnej historii jej życia, każdą wspólnotę i całą ludzkość w jej historii.

Biblijna koncepcja człowieka i wynikająca z niej koncepcja moralności leżą u podstaw i wyznaczają kierunek i charakter poszukiwań oraz teoretycznych i praktycznych działań Bojanowskiego na rzecz wychowania. Wiedzę tę czerpał z Objawienia chrześcijańskiego, które rzuca nowe światło na tożsamość, powołanie i ostateczne przeznaczenie osoby i rodzaju ludzkiego. W tym świetle każda osoba jest przez Boga stworzona, kochana i zbawiona w Chrystusie, a realizuje siebie, nawiązując relacje miłości, sprawiedliwości i solidarności z innymi osobami, podczas prowadzenia swojej wielorakiej działalności w świecie. Gdy działanie ludzkie dąży do propagowania godności i integralnego powołania osoby, poprawy jakości warunków jej egzystencji, spotkania oraz solidarności ludów i narodów, wówczas jest zgodne z zamysłem Boga, który zawsze okazuje dowody miłości i opatrzności[112].

---

[110] Zob. J. Mastalski, *Jak dobrze wychować dziecko?,* s. 5-6; zob. też M. Dziewiecki, *Kochać i wymagać. Pedagogia Ewangelii,* Wyd. Espe, Kraków 2006.

[111] Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio"* (*O relacjach między wiarą a rozumem*), Biblos, Tarnów 1998, n. 20, s. 34.

[112] Por. Papieska Rada Iustitia Et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, n. 35.

Bojanowski, kierując się tą prawdą, odnosił się do niej konsekwentnie w swoim życiu i działaniu. W pismach dotyczących wychowania używał pojęć: „Miłość" i „miłość", co wskazuje na dwa wymiary ludzkiego życia, jego celów i wartości. W odniesieniu do Boga i Jego relacji do człowieka używał pojęcia „Miłość". Rozumiał ją jako imię Boga, najwyższą wartość, którą człowiek jest obdarowany, i jako ideał, do którego człowiek może dążyć dzięki realizacji w swoim życiu „miłości", która jest przykazaniem, a jednocześnie najbardziej godnym człowieka sposobem budowania relacji, dążeń woli i motywacji. Człowiek, mimo że nosi w sobie obraz Miłości, to jednak, pozostając wolny, nie jest na nią skazany. Chociaż niezmiennie potrzebuje łaski i miłości w jej najgłębszym znaczeniu, może jej nie chcieć, wybierając namiastki, a środki czyniąc celem swego życia. Może odrzucić Boga i Jego prawo miłości. Bojanowski nie dyskutował z tą wolną decyzją człowieka, ale tym, którzy wierzą konsekwentnie, proponował drogę rozwoju osoby i odrodzenia społecznego, którą jest wychowanie integralne. W centrum takiego wychowania jest Chrystus – prawdziwy Bóg i prawdziwy człowiek, wzór tej harmonii, do której człowiek w swoim życiu może dążyć. Jego istotą jest jednoczenie „ducha ze zmysłowością"[113]. Obejmując wszystkie aspekty życia człowieka, począwszy od natury po nadprzyrodzoność, łączy w nim to, co cielesne i co duchowe.

Ze względu na niezmienność natury człowieka, niezależnie od czasu i miejsca, tym, czego człowiek najbardziej i koniecznie potrzebuje dla życia, twórczego rozwoju i szczęścia, jest miłość, osobowe więzi i hierarchia wartości, od podstawowych po nadprzyrodzone. W nich odkrywa sens i cel swego życia oraz środki do jego osiągnięcia. Człowiek, niezależnie od tego, ile ma lat, potrzebuje Boga i potrzebuje innych ludzi, a podstawą jego rozwoju i całej ludzkości jest wychowanie. W nim realizuje się odpowiedzialna miłość, polegająca na wprowadzaniu dziecka w świat wartości, życie nimi i ich urzeczywistnianie w harmonii i braterstwie. Dokonuje się to zawsze w budowanej wzajemnie osobowej relacji między wychowawcą i dzieckiem. Zmienność natomiast zawarta jest w czasie, w kulturze, którą człowiek i ludzkość tworzy i w której zmierza do swego celu, realizując cele pośrednie, wybierając potrzebne do tego metody i środki dostępne w danej epoce i kulturze. Ich źródłem, jak to już było wielokrotnie wspomniane, pozostaje religia, natura i historia. W nich człowiek rozpoznaje zamiar Boga, który kieruje światem i ludzkim życiem, odnajduje wzorce osobowe, wartości i normy. Rozpoznaje również prawa, według których dokonuje się jego rozwój, z nich czerpie motywacje do troski o dobro własne i wspólne.

Zgodnie z przyjętą antropologią chrześcijanin powinien formować swoje życie na wzór Chrystusa. Oznacza to, że wychowaniu chrześcijańskiemu podlega całe życie ludzkie: fizyczne, duchowe, intelektualne, moralne, indywidualne, rodzinne i społeczne. W żaden sposób to go nie umniejsza, ale podnosi, ukierunkowuje i udoskonala według przykładu i nauki Chrystusa. Prawdziwy chrześcijanin, wychowany według ewangelicznego wzoru, jest człowiekiem nadprzyrodzonym, który myśli,

[113] AGSD, B-h-1, k. 21r.

sądzi i działa stale i konsekwentnie według wskazówek zdrowego rozumu, oświeconego nadprzyrodzonym światłem nauki Chrystusa. To „człowiek o charakterze prawdziwym i pięknym. Nie ten posiada solidny charakter, kto postępuje według niestałych i subiektywnych zasad, lecz ten, kto wytrwale kieruje się odwiecznymi zasadami sprawiedliwości”[114]. Takie ujęcie celu i zadania chrześcijańskiego wychowania nie niszczy ani nie osłabia władz przyrodzonych, ucząc właściwej realizacji wartości doczesnych, rozwija je i udoskonala, harmonizując je z życiem nadprzyrodzonym. Dzięki temu życie naturalne nabiera blasku i doznaje bodźców do rozwoju duchowego i wiecznego, materialnego i doczesnego. Nie jest wrogie życiu społecznemu i doczesnej pomyślności[115].

Rozwój duchowy, do którego człowiek ma prawo, ujawnia się w rozwoju jego umysłu, woli, kultury uczuć i bycia, świadomości ocen i postaw religijno-moralnych. Kultura jest czynnikiem sprzyjającym rozwojowi człowieka, dynamizującym ten rozwój. Duchowemu rozwojowi człowieka potrzeba również dostępu do oświaty i wiedzy, zawodu i pracy. Uwydatnia się to w realizacji prawa rodzin do kształcenia swych dzieci w szkołach, które odpowiadają ich światopoglądowi. Życie duchowe człowieka najpełniej uwidacznia się w jego rozwoju religijno-moralnym, za który w pełni odpowiadają rodzice. Są oni nauczycielami życia chrześcijańskiego, ubogacającymi człowieczeństwo swych dzieci. One mają prawo nauczyć się od rodziców życiowych postaw, wartościowania swego postępowania, wytrwałości i radości pracy, miłości braterskiej, wielkodusznego przebaczania, a zwłaszcza oddawania czci Bogu przez modlitwę i ofiarę ze swego życia. W umożliwianiu rozwoju życia religijno-moralnego, z rodzicami powinny współdziałać państwo i Kościół. Troska o religijno-moralny rozwój człowieka jest zadaniem Kościoła, powierzonym mu przez Chrystusa[116].

Każdy, kto wychowuje, musi działać dwubiegunowo. Z jednej strony musi zwracać się ku dziecku, wchodzić z nim w relację i dialog oraz wspierać je w wykonywaniu wymaganych od niego czynności. Z drugiej zaś – musi reagować na zachowanie dziecka albo akceptując pozytywne sposoby zachowania, albo negując takie, które uważa za niewskazane[117]. Podobnie wychowywany – wchodząc w dialog edukacyjny zwraca się ku nauczycielowi, nawiązując z nim relacje na różnych płaszczyznach, wyrażając swe potrzeby i opinie, przyjmując ocenę swego zachowania i dostosowując się do stawianych wymagań. Jest to ważny wymiar wychowania i jego integralności w kontekście horyzontów refleksji wskazanych przez Bojanowskiego. Dotyczy to określenia istoty wychowania jako procesu, który zachodząc w czasie, realizuje się zawsze w relacji osobowej między dzieckiem a dorosłym, a dla wierzących także między człowiekiem a Bogiem oraz w kontekście relacji człowieka do natury i kultury. Osobowy i chrystocentryczny wymiar wychowania jest konsekwencją respektowania

[114] Pius XI, *Divini illius magistri*, s. 72.
[115] Por. tamże, s. 72-73.
[116] Por. S. Jasionek, *Wychować człowieka*, Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 78-81.
[117] Por. A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 83-84.

faktu ludzkiego i jego rozumienia w odniesieniu do religii, natury i historii (kultury). Ostatecznie „wychowanie i pedagogikę chrześcijańską można zrozumieć wyłącznie, odnosząc ją do osoby Jezusa Chrystusa, od którego bierze ona swój początek i w którym znajduje ona swoje odzwierciedlenie, oraz odnosząc ją do na wskroś oryginalnego stosunku łączącego Chrystusa z ludzkością, wyrażającego się w przyjęciu pierwiastka ludzkiego i jego przemienianiu”[118]. W tym kontekście odniesień może dopiero budować się właściwa harmonia. Znajduje ona swój wyraz w analogiach na różnych poziomach życia człowieka i jego relacji jako zmierzanie do ładu, opartego na wartościach, które odkrywamy i realizujemy w przestrzeni ducha, natury i czasu. Stwórca świata i człowieka respektuje prawa natury i posługuje się ich procesami jako środkiem w prowadzeniu ludzkości w jej historii do ostatecznego celu. Dla człowieka w jego ziemskim życiu w wymiarze naturalnym matką jest kobieta, w wymiarze czasu, historii – ziemia, a w wymiarze duchowym – Kościół[119]. Żyjąc, rozwijając się i tworząc w świecie, człowiek nie jest w żaden sposób zniewolony przez Boga. Jako osoba obdarzona wolnością i rozumnością jest zapraszany do współpracy w dziele stwórczym i zbawczym.

Człowiek staje wciąż wobec tajemnicy, do której odkrywania i przyjmowania jest zdolny o tyle, o ile potrafi odkrywać i szanować tajemnicę własnego życia jako osoby, w wymiarze doczesnym, odpowiadającym ciału, i w wymiarze nadprzyrodzonym, odpowiadającym duszy. Jako osoba dochodzi do celu swego życia w osobowych relacjach z Bogiem, ludźmi, z sobą samym, o ile są one oparte na przykazaniu miłości bliźniego. Zakłada to wzajemną odpowiedzialność, budowaną na chrześcijańskim systemie wartości, z których podstawowymi są: „Miłość, Życie, Piękno, Prawda i Dobro, wyrażające się w myśli, słowie i uczynku”[120], w ich zgodności, czyli prostocie i prawdzie.

Człowiek potrzebuje więc wychowania, wspierania rozwoju i wprowadzenia na miarę jego indywidualnych zdolności i możliwości w świat wartości, zgodnie z którymi uczy się żyć. W tym procesie najpierw przyjmuje, a potem stopniowo staje się zdolny do tego, aby sam odkrywał coraz pełniej prawdę o człowieku, Bogu i świecie, definiował cele, kształtował postawy i relacje, podejmował twórcze i odpowiedzialne działania. Wychowanie nie jest jedynie przekazywaniem dziecku czy młodemu pokoleniu dziedzictwa poprzednich pokoleń. Jest również wzajemną wymianą wartości między osobą wychowawcy i wychowanka. Nie ujmuje to w niczym wartości podmiotowości osoby, zarówno dziecka, jak i wychowawcy. Uzasadnienie i motywację do tego wychowawca znajduje w wymiarze nadprzyrodzonym swego życia. Skoro Bóg sam oddaje się człowiekowi w miłości, prowadzi go, ochrania, wychowuje, a w osobie swego Syna cierpi za niego i w nim, objawia mu pełnię szczęścia, zaprasza do jego wybrania i przyjęcia, uzdalniając go do tego mocą swego Ducha, to

[118] Por. M. Nowak, *Specyfika, wyzwania, możliwości*, s. 31.

[119] Por. AGSD, B-k-4, k. 32r; B-i-1, k. 4r.

[120] Por. AGSD, B-i-1, k. 135v.

wychowawca nie może inaczej prowadzić dziecka w procesie wychowania. Nie może tej jedynej, niepowtarzalnej relacji wychowawczej zastąpić nawet najwspanialszymi metodami, środkami, formami, żadnym medium. Powinien dawać siebie w miłości, wykorzystując przy tym umiejętnie wszelkie możliwości, by wychowanek „stawał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi"[121]. Wtedy dziecko będzie stawało się zdolne w przyszłości podjąć troskę o swój integralny rozwój. Jest to możliwe, gdy poznaje i respektuje normy i zasady życia społecznego, pielęgnuje zwyczaje i tradycje, szanuje przeszłość i staje się coraz bardziej zaangażowane w budowanie przyszłości, identyfikuje i podejmuje swoje role w rodzinie, środowisku, ojczyźnie.

Bojanowski podjął temat ważności i wartości wczesnego wychowania dziecka, odnosząc je do wymiaru osobowego. W jego realizacji dla wychowawcy szczególnej wagi nabierają sprawy podstawowe – znajomość dziecka, prawa jego rozwoju, jego indywidualne potrzeby, możliwości i problemy, umiejętny dobór odpowiednich metod i środków wychowania oraz współpraca z rodziną. Jednak dla tych szczegółów podstawę stanowią wzorce wychodzące daleko ponad ich drobiazgowość. Wskazanie do tego czerpie z odkrycia: „jak lud pojmuje ważność pierwotnego wychowania i jak to pojęcie związane jest z życiem Dzieciątka Jezus, które jedynym zawsze jest dla ludu wzorem wychowania"[122]. Analogicznie do pojęcia wychowania Bojanowski tworzył jego ramy instytucjonalne w formie ochronek, które wspierały rodzinę w jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej i jej służyły. Stąd pisał, że „Ochrona bierze swoją nazwę od chronienia, zachowywania i szanowania świętych obyczajów rodzinnych"[123].

4.2. Wspólnotowy i społeczny wymiar relacji

Bojanowski uważał, że wychowanie „jest zachowywaniem obyczajów rodzinnych – ma charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje"[124]. Przez wychowanie dziecko, umiejętnie wspierane przez wychowawcę, poznaje i wchodzi w integralną rzeczywistość życia i rozwoju człowieka, odpowiadającą jego istocie i godności w wymiarze natury, religii i historii. Rozwija się wtedy w każdym obszarze swej indywidualności i nawiązuje relacje, buduje swą osobowość i wspólnotę oraz przejmuje sztafetę pokoleń.

Ważne jest wskazanie na związek wychowawczego posłannictwa rodziny z wychowawczym posłannictwem Kościoła. Jego wychowawczy obowiązek obejmuje nie tylko wychowanie religijne i obyczajowe, lecz także fizyczne i obywatelskie, o ile mają one związek z religią i moralnością. Kościół oddaje do dyspozycji rodzin swój urząd nauczycielski i wychowawczy, gdyż wychowawcze posłannictwo należy do Kościoła

[121] AGSD, B-h-1, k. 18v.
[122] AGSD, B-h-1, k. 1r.
[123] AGSD, B-k-4, k. 30r.
[124] AGSD, B-h-1, k. 3r.

i rodziny z naturalnego i Bożego prawa, z którego nic nie można ująć, spod którego nikt się nie wyłamie i którego żadne inne zastąpić nie potrafi[125]. „Kościół nie podlega żadnej władzy ziemskiej zarówno co do samego prawa wychowania, jak też co do wykonywania owego prawa. Ta niezależność rozciąga się również na przedmiot posłannictwa wychowawczego, na środki odpowiednie i konieczne do jego wypełniania. Dlatego też Kościół posiada niezależne prawo korzystania z innych gałęzi wiedzy i ludzkiego nauczania (które rozpatrywane samo w sobie jest dziedzictwem wszystkich: jednostek i społeczeństw), a przede wszystkim sądzenia, czy i o ile mogą być one pożyteczne lub szkodliwe dla wychowania chrześcijańskiego"[126].

W wierności tradycji kościelnej nie tylko godność dziecka zyskiwała właściwy wymiar, ale także rodzina otrzymywała wsparcie, z uznaniem pełni jej praw do wychowania dziecka oraz urzeczywistniania najwyższych wartości. Państwo i Kościół dopełniały wraz z rodziną pełną harmonię środowiska wychowawczego, w którym dziecko jako osoba mogło się integralnie rozwijać. „Jak Matka Natura, roda, rodzicielka, jest widomym, uzewnętrznionym, i pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy naocznie, która była pierwszą nauczycielką rodu Ludzkiego, tak Matka, Kościół, jest uzewnętrznionym, pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy w duchowym życiu"[127]. Ochronki Bojanowskiego, których celem było wspieranie rodziny w wychowaniu dziecka, miały pełnić rolę rodziców chrzestnych[128]. Chodziło o to, by bezpośrednio bądź pośrednio kształtować takie osobowości, które będą umiały i chciały uczestniczyć w czynnościach zbiorowych, takich jak rodzina, środowisko lokalne czy naród. Jest to ważne i pożądane, by zachować ciągłość życia kulturowego. Stąd zamiarem wychowania jako czynności był przekaz wartości, wprowadzenie osób w określony system kulturowy, kształtowanie postaw i zachowań zgodnych ze wzorami zachowań pożądanych w danej grupie społecznej. Zastanawiając się nad jego istotą, Bojanowski podkreślał charakter wychowania jako zachowania zwyczajów rodzinnych, z których wynikają obyczaje[129]. Przekazywanie obyczajów z pokolenia na pokolenie, jako formy zachowania powszechnie przyjętej w danej społeczności i popartej jej tradycją, uważał za warunek ochrony osoby i wspólnoty narodu.

Opierając się na takiej koncepcji, konstruował program organizacji działań wychowawczych w zakładanych przez siebie ochronkach. Ich zasadniczym celem było to, aby przez różnorodną aktywność instytucje te przyczyniały się istotnie do integralnego wychowania dzieci, w przyszłości ludzi zdolnych do obiektywnej i konstruktywnej samooceny. Chodziło o ukierunkowanie ich na dobro, prawdę i piękno zarówno w wymiarze doczesnym, jak i wiecznym, do podejmowania odpowiedzial-

[125] Zob. Pius XI, *Divini illius magistri*, s. 47-50.
[126] Tamże, s. 47.
[127] AGSD, B-i-1, k. 137r-138v.
[128] Zob. AGSD, B-i-1, k.137r.
[129] Por. AGSD, B-h-1, k. 3r.

nych decyzji, wymagających jasnych wyborów i rezygnacji, ważnych dla osoby i dobra wspólnego.

W tym istotnym dla życia i rozwoju osoby procesie wychowuje się całego człowieka, w pełnej perspektywie jego życia, relacji i środowiska. Jest to wyraz wizji wychowania chrześcijańskiego, które ze strony Kościoła było zawsze pojmowane w sensie integralnym. Pojęcie „integralny" zawiera w sobie nie tylko znaczenie całościowy, ale i tworzący całość. Jako takie znajduje uzasadnienie w przekazie biblijnym, tradycji wychowawczej Kościoła, w jego nauczaniu i prawie. „Ponieważ prawdziwe wychowanie powinno objąć pełną formację osoby ludzkiej, zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności, dlatego dzieci i młodzież tak winny być wychowywane, ażeby harmonijnie mogły rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym"[130]. Pierwszy z istotnych elementów integralnego wychowania dotyczy wartości, którymi należy ubogacić młodego człowieka. Powinno się to dokonywać we wszystkich wymiarach jego życia – ludzkim, duchowym, intelektualnym i zawodowym, w porządku doczesnym i nadprzyrodzonym, indywidualnym i społecznym. Drugi dotyczy wychowawców, ich twórczej współpracy między sobą, i spójności złożonego środowiska wychowawczego. W trzecim zwraca uwagę na wychowawcę jako personalny wzór wartości. Poprzez osobisty przykład, kontakt osobowy nacechowany autentyczną miłością, wywiera wpływ na wychowanka i tak jest przez niego odbierany. Czwarty element dotyczy perspektywy czasowej. Wychowanie rozpoczynające się od wczesnych lat to również taka formacja wychowanka, która zakłada, że on będzie wychowywał potem samego siebie przez całe życie i będzie czuł potrzebę ciągłego doskonalenia się. To także tworzenie odpowiednich warunków środowiskowych, uwzględniających wymiar przeszłości, teraźniejszości i przyszłości[131].

Oczywistym i pierwszym założeniem wychowania jest istnienie rozwoju ontogenetycznego. Gdyby dzieci przychodziły na świat jako jednostki dojrzałe fizycznie, psychicznie i społecznie, wychowanie nie byłoby potrzebne. Ponieważ dzieciństwo istnieje, postnatalny rozwój ontogenetyczny jest nieuniknionym faktem społecznym. W tym kontekście sprawa wychowania dziecka ma swoją wielką wagę nie tylko dla pełnego rozwoju potencjału, jaki przynosi na świat. Dzieciństwo jest w pewien sposób uwzględnione w tworzeniu społeczeństwa, a społeczeństwo też w pewien sposób zareagowało na istnienie rozwoju, jako faktu, poprzez wychowanie. Wychowanie jest zatem postrzegane jako suma reakcji społeczeństwa na fakt istnienia rozwoju. W swej społecznej funkcji pojmowane jest jako zachowanie psychobiologicznej, społeczno-ekonomicznej oraz kulturalno-duchowej struktury społeczeństwa[132].

---

[130] KPK, kan. 795.

[131] Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, s. 22-37.

[132] Por. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, s. 26-27.

Współcześnie coraz częściej spotykamy się z ideą niewychowywania dziecka w imię jego dobra i szacunku dla jego wolności. Propaguje się „filozofię amication"[133], w której eksponuje się ideę życia wolnego od wychowywania. Filozofia ta głosi, że dziecko, będąc pełnowartościową istotą, należy do samego siebie i nie potrzebuje wychowywania. Wychowawca powinien traktować je jako równorzędnego partnera, z zaufaniem, że dziecko potrafi dobrze wybierać, bo lepiej wie niż on, co jest dla niego dobre. Tymczasem, zaprzepaszczając dorobek filozofii w rozumieniu przyczyn wychowania człowieka, redukuje się jego życie o wymiar nadprzyrodzony. Pozbawia się je odniesienia do wielowymiarowego, ale zintegrowanego środowiska jego życia i rozwoju. Takiego, w którym życie osoby powstaje, nabiera sensu i wartości oraz uzyskuje swe spełnienie. Każda osoba ludzka: dziecko, rodzic, wychowawca, osoba bliska i obca są złączone wspólną naturą i jej prawami, wśród których jednym z najważniejszych praw jest prawo do życia, rozwoju i wychowania.

W kontekście osoby i wspólnoty warto odnieść się do ważnego tematu wolności dziecka i autorytetu wychowawcy. J. Maritain postawił zasadnicze pytanie: Czy edukacja, która całkowicie koncentruje się na suwerenności dziecka i która usuwa wszelkie przeszkody do pokonania, nie prowadzi do uczynienia uczących się obojętnymi i zarazem zbyt uległymi, zbyt biernie podatnymi na wszystko, co pochodzi z ust nauczyciela? Dziecko ma prawo do wychowania, do odpowiedzialnego używania wolności. Wolność dziecka jest spontanicznością natury ludzkiej i rozumnej, która ma wewnętrzną zasadę docelowego określenia jedynie w rozumie, który u dziecka nie jest jeszcze rozwinięty. Plastyczna i podatna na sugestie wolność dziecka, jeśli nie jest wspomagana i kierowana, zostaje skrzywdzona i rzucona na los przypadku. Edukacja, która na dziecko przenosi odpowiedzialność za poznawanie i wybór, zadowalając się kontemplacją rozkwitu jego instynktów, a z nauczyciela czyni uległego i zbędnego asystenta, jest bankructwem wychowania i odpowiedzialności dorosłych. „Prawo dziecka do bycia wychowywanym wymaga, by wychowawca przedstawiał dla niego autorytet moralny, a ten autorytet nie jest niczym innym niż obowiązkiem dorosłego w stosunku do wolności dziecka"[134].

Należy również brać pod uwagę prawdę o tym, że z cielesno-duchowej natury człowieka wynikają także jego uprawnienia związane z duchowym zdrowiem i rozwojem. Duchowy rozwój człowieka dotyczy jego psychiki, intelektu, dostępu do kultury i życia religijno-moralnego. Stworzony na obraz i podobieństwo Boże, obdarzony życiem duchowym, uczestniczy w tajemnicy Chrystusa, która nabiera szczególnego znaczenia w duchowym życiu człowieka. Ono jest prawem osoby i nie jest jej dane w formie wykończonej. Powinna je rozwijać, szczególnie zaś przez wychowanie, wykształcenie i dostęp do kultury, poprzez prawo do szacunku i dobrego

[133] H. von Schönebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Santorski & Co, Warszawa 2007; tenże, *Wolność od wychowania*, Impuls, Kraków 2008; tenże, *Postpedagogika*, Impuls, Kraków 2009; tenże, *Antypedagogika w dialogu*, Impuls, Kraków 2009.

[134] Zob. J. Maritain, *Dynamika wychowania*, „Znak" 43 (1991), nr 9, s. 30.

imienia, do wolności w poszukiwaniu prawdy, do swobodnej twórczości artystycznej i rzetelnej informacji. Katechizm, zastanawiając się nad fizycznym i duchowym rozwojem człowieka, który „jest syntezą wszystkich obowiązków społecznych", szanujących jego podstawowe prawa, wskazuje, że „znajduje on swe źródło w wierze w Boga, który objawia mu swoją miłość"[135].

Realizację procesu wychowywania w duchu chrześcijańskim można scharakteryzować jako organiczną całość powiązanych czynników, które służą stopniowej ewolucji wszystkich zdolności dziecka, tak by mogło ono z pomocą rodziców, wychowawców i łaski otrzymać integralne wychowanie. Uwzględnianie wymiaru duchowego nie umniejsza znaczenia żadnej innej sfery rozwoju. Przedmiotem chrześcijańskiego wychowania jest cały człowiek, czyli duch złączony z ciałem w jedności natury, ze wszystkimi swoimi władzami przyrodzonymi i nadprzyrodzonymi. Kościół poprzez papieża Piusa XI przestrzegał przed fałszywymi prądami naturalizmu pedagogicznego, który powołuje się na „rzekomą autonomię i niczym nieograniczoną wolność dziecka. Pomniejszają one albo nawet niweczą powagę i działanie wychowawcy, przypisując dziecku wyłączny prymat inicjatywy w zakresie swojego wychowania i działanie niezależne od wszelkiego wyższego, naturalnego i Bożego prawa. Gdyby jednak postulaty nowoczesnych pedagogów cechował umiar, nie można by im odmówić słuszności"[136]. Bojanowski uważał, że przyswojenie wartości duchowych, jako najważniejszych, i ich urzeczywistniane w życiu człowieka możliwe jest jedynie wtedy, gdy dokonuje się we wszystkich okolicznościach życiowych i w całościowym wychowaniu. Ważna jest każda sfera rozwoju osoby oraz pełny kontekst relacji międzyosobowych we wspólnotach i społecznościach. Chodzi o te wspólnoty i społeczności, w których osoba, uczestnicząc odpowiedzialnie, kocha, działa i dąży do ostatecznego spełnienia.

Wpływ wychowawcy i środowiska na postawę dziecka w stosunku do siebie samego i innych znajduje odzwierciedlenie w sposobie przystosowania się dziecka do życia i działania w danej społeczności i jest bardzo ważny dla jego rozwoju duchowego. Właściwe podejście do realizacji tak rozumianego procesu wychowania wymaga zrozumienia jego wielorakich uwarunkowań. Jest ono sposobem wprowadzenia dziecka w świat kultury. Analizując to zagadnienie, musimy sobie zdawać sprawę, w jakiej kulturze żyjemy i w jaką kulturę mamy wprowadzić dziecko. Małe dzieci potrzebują dorosłych, którzy pomogą im zrozumieć ich własne doświadczenia. Pewne pojęcia i sposoby rozumienia tych doświadczeń kształtują się jeszcze przed pójściem do przedszkola, bo dziecko wprowadza w świat pierwsza wspólnota, jaką jest rodzina.

Bojanowski odwoływał się do macierzyńskiego wymiaru wychowawczej relacji dziecka i dorosłych. Najważniejszą, pierwszą i naturalną relacją jest relacja dziecka z matką, ojcem i rodziną. Poszerza się ona z rodziny na szkołę, z niej na organizacje,

[135] Por. S. Jasionek, *Wychować człowieka*, s. 76-77.

[136] Pius XI, *Divini illius magistri*, s. 61.

na naród, państwo, na Kościół. Wszystkie te wspólnoty służą człowiekowi i uszlachetniają go[137]. Ogromnie ważna na początku życiowej drogi człowieka jest dobra rodzina, w której rodzice kochają się. Z rzeczywistości świata dziecko czerpie elementy kultury, z rzeczywistości stworzonej przez Boga czerpie wartości, które musi zagospodarować. Każde nowe poznanie rodzi nowe pytania, nowe problemy, a całe życie jest poszukiwaniem i żeby je zrozumieć, trzeba sięgnąć do źródła rzeczywistości, która jest w Bogu. Po rodzicach w życiu dziecka najważniejszy jest nauczyciel, gdyż kontynuuje ich dzieło wychowania. „Nauczyciel" jest najwyższym tytułem, jakim można obdarzyć człowieka, dlatego ma on pomóc drugiemu być człowiekiem, a nie tylko narzędziem. Dziecko jako byt osobowy żyjący na wieczność niesie ze sobą na zawsze to, co zaczerpnie od rodziców, od nauczyciela. Człowiek jest obdarzony wolnością do czynienia dobra, dlatego istotnym zadaniem nauczania na każdym etapie rozwoju jest wychowanie drugiego i siebie do odpowiedzialnych decyzji. Są one takimi decyzjami wtedy, jeśli zasługują na miano racjonalnych i dobrych. To dopiero czyni człowieka szlachetnym, a za czyny płynące z decyzji podejmuje odpowiedzialność wobec siebie, społeczeństwa i Boga[138]. Bóg zaprosił człowieka do współpracy w dziele stwórczym i zawierzył mu zadania, które ma wypełnić w swym życiu dla dobra innych i swego szczęścia. Skoro w swej mądrości sprawił On, że człowiek przychodzi na świat jako bezradne dziecko, to znaczy, że dał rodzicom obowiązek troski o jego rozwój i wychowanie.

Kobieta spełnia szczególną rolę we wczesnym wychowaniu zarówno jako matka, jak i wychowawczyni w instytucji przedszkolnej. Dlatego powinna być świadoma ważności odpowiedzi na pytanie: Dlaczego należy wychowywać? Odpowiedź daje nam psychologia, wskazując na trwałość wczesnego wpływu na postawy i zachowania dziecka, istotne w całym jego życiu. Uczenie się i doświadczenie, które odgrywają coraz bardziej dominującą rolę w rozwoju dziecka, można tak ukierunkować, aby prowadziły do dobrego przystosowania. Jest to przede wszystkim zadanie rodziny, ale większe grupy społeczne mogą stanowić środowisko kulturowe, w którym dziecko będzie realizowało swoje możliwości. Pozwalanie dzieciom wzrastać i robić, co chcą i kiedy chcą, jest wyrządzaniem im krzywdy. „Dzieci są zbyt niedoświadczone, aby zdawały sobie sprawę z tego, czego oczekuje od nich grupa społeczna. Kierowanie wychowaniem jest najbardziej potrzebne we wczesnych fazach uczenia się, kiedy dopiero kładzie się jego fundamenty. Jeżeli dzieci skieruje się od początku na właściwą drogę i zachęci do pozostania na niej, aż się nie przyzwyczają lub nie przekonają, że jest to najlepsza droga, wówczas jest mniej prawdopodobne, że później wybiorą złą drogę"[139]. Wczesne podstawy rozwoju szybko przekształcają się we wzory nawyków

[137] Zob. AGSD, B-i-1, k. 4r. Bojanowski zwracał uwagę na rolę, jaką pełni „Matka ziemia (Ewa) – Matka Kościół – Matka Ojczyzna".

[138] Zob. M. Krąpiec, *Wprowadzić dziecko w świat kultury* (Lublin, 11.03.2006), http://cywilizacja.ien.pl/?id=465.

[139] Por. E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, s. 65.

i przez długie lata wywierają wpływ na psychiczne i społeczne przystosowanie dziecka. Zmiany w tym, czego się ono nauczyło, należy wprowadzać jak najwcześniej[140]. Pozostaje to stałą zasadą z racji niezmiennej natury człowieka, chociaż zmieniają się czasy, style życia i wychowanie.

Problemy dotyczące potrzeby i znaczenia wychowania oraz poziomu życia społecznego nie są problemami tylko naszych czasów. Powinno ono mieć swoją jakość i wymaga odpowiednich warunków dla jego realizacji. Stąd Bojanowski nie tylko budował koncepcję teoretyczną, ale stworzył system wychowania. Aktualna jest jego refleksja o społecznym znaczeniu wczesnego wychowania dziecka dla moralnego podniesienia człowieka i ludzkiej społeczności. Dostrzegamy często w naszym życiu społecznym „brak podstawy moralnej", ale czy dostrzegamy potrzebę budowania tej podstawy poprzez wychowanie? Człowiek najpełniej rozwija się w swym człowieczeństwie, podejmując realizację wartości wyższych, duchowych – miłości, prawdy, dobra i piękna, osiągających swą pełnię w Bogu. Realizując je, dojrzewa jako osoba obdarzona godnością, wolnością, odpowiedzialnością, podmiotowością, rozumnością. Mimo tak oczywistych prawd od lat praktyka życia i wychowania zmierzają jakby wbrew logice praw rozwoju i wzrostu. Niezbędne do rozwoju człowieka jako osoby jest miłość i szacunek.

Bojanowski ubolewał nad fragmentaryzacją i laicyzacją życia, do czego niewątpliwie przyczyniały się wpływy racjonalizmu, sekularyzmu, rozwój nauk empirycznych. Demaskował ich destrukcyjny, nieprzyjazny naturze ludzkiej wpływ na właściwy rozwój zarówno jednostek, jak i wspólnoty ludzkiej. Wskazywał również na pozytywny wymiar istniejących różnic między narodami, kulturami, które mogły stawać się wspólnym dobrem we wzajemnej wymianie wartości. Porównywał je do nieskażonego rozumową cywilizacją rolniczego Wschodu, gdy cywilizacja Zachodu, przesycona i znudzona wytworami rozumu, zaczynała odczuwać „czczość i głód jakoby na wielkim przednówku – łaknienie nowych darów Bożych zaczyna się z ucisku nadolnego odzywać"[141].

Współcześnie człowiek często dochodzi do opisanego przez Bojanowskiego głodu transcendencji, tylko że nie jest on łaknieniem nowych darów Bożych. Dlatego zaspokojenia go człowiek szuka w oderwaniu od doświadczenia dziejów, sięgając do tego, co prymitywne (magia, zabobony), albo tylko tego, co wskazuje „szkiełko i oko". Widoczna jest tendencja do uciekania od kultury w prymitywne formy kultury upozorowanej. Postuluje się podjęcie badań, „w jaki sposób młodzież konstruuje poczucie sensu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych przy odrzuceniu przekonania, że istnieje jakiekolwiek niedwuznaczne, odwiecznie prawdziwe stanowisko"[142]. Rozwiązywanie problemów z tym związanych ma wymiar społeczny

[140] Por. tamże, s. 66.

[141] AGSD, B-i-1, k.131v.

[142] Z. Melosik, *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii praktyki*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, s. 22-29.

i powinno rozpocząć się od wczesnej edukacji dzieci. Inaczej w wieku dojrzewania zabraknie fundamentu, na którym młody człowiek będzie mógł budować własny pogląd na świat i osobistą formację oraz stawić opór narzucającym się stylom kulturowym.

Szczególnie ważne staje się integralny rozwój dziecka w odniesieniu nie do „jakiejś metanarracji" i synonimów, ale do osobowych wzorów Boga i ludzi. Proces ten powinien być wspierany autorytetem wychowawców, będących osobowym symbolem przekazywanych wartości. Chodzi zatem o pedagogikę wartości, a nie jedynie pedagogikę potrzeb. Uzasadnienie wymagań i ograniczeń może pochodzić jedynie z obszaru absolutnych wartości, które leżą poza osobistymi wymaganiami danej osoby. Te wartości są ponadczasowe i mogą w toku dziejów objawiać się w różnym stopniu, ale zawsze istnieją i nie podlegają kryzysom. Takie podstawowe wartości są prawdziwe, dobre, piękne i święte. Są to podstawy, które dają wychowawcy prawo, aby trwale wpływał na zachowanie dziecka, nie myląc norm społecznych z wartościami absolutnymi[143]. Niezależnie od czasu i miejsca człowiek najbardziej i koniecznie potrzebuje w całym swoim życiu dla pełnego rozwoju i szczęścia Miłości, która nadaje sens życiu, oraz miłości, która kształtuje najgłębsze osobowe więzi.

[143] Por. A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 83-89.

Rozdział V

Założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej Edmunda Bojanowskiego

Pedagogika przedszkolna, będąc subdyscypliną pedagogiki ogólnej, jest podporządkowana wszystkim twierdzeniom i prawom, którym ona podlega jako nauka. W swoich ramach spełnia kryteria naukowości: posiada własny przedmiot badań, zajmuje swoje miejsce w systemie nauk oraz posiada własny warsztat metodologiczny i system pojęć. Pedagogika jako nauka o wychowaniu systematycznie stawia i metodycznie rozwiązuje problemy związane z uczestnikami sytuacji wychowawczej, którymi są wychowanek, wychowawca i rodzice, z procesem wychowania (wczesnej edukacji), z instytucjami, w ramach których ten proces jest prowadzony[1]. Zgodnie z realistyczną teorią człowieka tak ujęta pedagogika określa czynności chronienia osoby oraz usprawniania intelektu i woli, zarazem wyćwiczenia władz zmysłowych w uważnych recepcjach i reakcjach na prawdę i dobro. Wskazuje zasady wyboru czynności, które wspierają rozwój umiejętności poznawania i więź z tym, co prawdziwe i dobre. Wskazuje także zasady i uczy wyboru czynności ułatwiających zmniejszanie złych skutków tego, co złe i fałszywe[2]. W tej koncepcji pedagogicznej są łącznie ujmowane: opieka wychowawcza, wychowanie i kształcenie.

W analizie i interpretacji podstawowych założeń, stanowiących teoretyczne i praktyczne odniesienie dla integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego, odwołano się do dorobku w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej[3]. Najnowsze tendencje w jej koncepcjach, prowadzące do pluralizmu edukacyjnego, są wyznaczane przez pojawiające się w niej nowe dyskursy. Postrzegane są one jako wartość, która daje przyzwolenie na różnorodność podejść teoretycznych i wynikających z nich różnych sposobów realizacji procesu wycho-

---

[1] Por. K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, w: *Pedagogika*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, s. 18.

[2] Zob. M. Gogacz, *Podstawy pedagogiki*, s. 23-24.

[3] Przede wszystkim: D. Waloszek, A. Klim-Klimaszewskiej, I. Adamek, B. Muchackiej, S. Guz, D. Klus-Stańskiej.

wawczo-dydaktycznego w praktyce[4]. Biorąc pod uwagę odmiany i założenia wyróżnionych dyskursów, refleksja nad integralną pedagogiką przedszkolną w ujęciu Bojanowskiego mieści się w ramach dyskursu humanistyczno-adaptacyjnego z syntezą pozostałych[5]. Zajmuje ona to miejsce ze względu na integralność podejścia do osoby ludzkiej oraz uwarunkowań jej życia, rozwoju, edukacji i działania. Ujmowana w dynamicznym systemie pedagogicznym, pozostaje w stanie tworzenia, zachowując aktualność założeń i działań wobec zachodzących przemian. Źródłem teoretycznym tego dyskursu jest personalizm chrześcijański, określający kryteria konieczności, ciągłości. Z niego wynikają kryteria dowolności, zmienności, czyli uszczegółowienie wszelkich innych założeń, oraz specyfika praktycznego wymiaru pedagogiki przedszkolnej. Jest to synteza dorobku myśli i praktyki pedagogicznej Bojanowskiego oraz tradycji ich realizacji w ciagu 160 lat w zmieniających się uwarunkowaniach społeczno-kulturowych.

1. Charakterystyka integralnej pedagogiki przedszkolnej Edmunda Bojanowskiego

Przedstawiając założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie pedagogicznym Bojanowskiego, odniesiono się do jej określenia jako interdyscyplinarnej dziedziny wiedzy. Zajmuje się ona złożonym procesem wspierającym rozwój osoby dziecka od urodzenia po rozpoczęcie nauki w szkole. Obejmuje opiekę, wychowanie i nauczanie małego dziecka, wraz z jego uwarunkowaniami i mechanizmami. Język pedagogiki przedszkolnej ze względu na zróżnicowanie i wieloznaczność wynikającą z jej interdyscyplinarności wymaga uporządkowania[6]. Jest to ważne dla budowania jej tożsamości.

1.1. Podstawowe pojęcia i kategorie

Wyodrębnienie pedagogiki przedszkolnej na podstawie kryterium rozwojowego, według etapów życia człowieka poddanego oddziaływaniom edukacyjnym, odnosi jej badania do warunków rozwoju dzieci we wczesnym rozwoju. Z tym wiąże się integralny wymiar pedagogiki przedszkolnej, wynikający z jej antropologicznych

[4] Zob. M. Kwaśniewska, *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek i in., s. 104.

[5] Por. D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. taż, M. Szczepkowska-Pustkowska, s. 46.

[6] Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza,* s. 121-127.

podstaw. Ujmuje się w niej człowieka – osobę – dziecko w perspektywie całego życia, a etap wczesnego rozwoju i wychowania rozumiany jest jako budowanie jego fundamentu. Etap wczesnej edukacji w ujęciu integralnej pedagogiki przedszkolnej obejmuje etap życia dziecka od urodzenia do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Takie podejście prowadzi do rozumienia jej jako nauki zajmującej się badaniem organizacji opieki i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym w rodzinie i instytucji[7]. Według kryterium instytucjonalnego dotyczy to konkretnej działalności wychowawczej, która odnosi się do praktycznej działalności i teoretycznej refleksji. Ujmuje całościowo działania rodziny i instytucji wczesnej edukacji, z uwzględnieniem ich specyfiki, czyli żłobka i przedszkola oraz innych ich form przewidzianych w prawie.

Integralna pedagogika przedszkolna, jako subdyscyplina pedagogiki, opiera się na założeniach antropologicznych, ontologicznych i aksjologicznych mieszczących się w filozofii i teologii chrześcijańskiej, wpisujących się w kulturotwórczą misję Kościoła katolickiego. Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Bojanowskiego jest pedagogiką katolicką[8] mieszczącą się w szerszym nurcie pedagogiki ogólnej o inspiracji chrześcijańskiej. Wskazuje ona na trwałe i stałe odniesienia, wartości i zasady, które umożliwią harmonijny i pełny rozwój osobowy. Zgodnie z przyjętą perspektywą inspiracji chrześcijańskiej w poszukiwaniu istoty, sensu, znaczenia i struktury wychowania odwołuje się do jego realistycznego ujęcia, z uwzględnieniem wszystkich wymiarów życia człowieka i podejścia interdyscyplinarnego[9].

Integralna pedagogika przedszkolna posiada system pojęć, którymi opisuje cele, funkcje i zadania, zasady, wielopodmiotowość, metody, formy i środki wczesnej edukacji. Dotyczą one wspomagania rozwoju dziecka, zapewnienia opieki, wychowania, nauczania i uczenia się w atmosferze akceptacji i bezpieczeństwa. Zawiera działalność i osobowe relacje nauczyciela i dzieci, różne sytuacje związane z zabawami, zajęciami i trybem ich życia w placówce, z uwzględnieniem rodziny, oraz czynniki warunkujące wyniki działań wychowawczo-dydaktycznych. Instytucje przedszkolne obejmują swoim zakresem szeroko pojętą opiekę nad zdrowiem, bezpieczeństwem i przygotowaniem do szkoły. Komplementarną częścią tych działań jest także pomoc rodzicom w zapewnieniu ich dzieciom opieki wychowawczej oraz doradztwo i wspieranie działań wychowawczych rodziny wobec dziecka.

---

[7] Por. *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, s. 22-23.

[8] Por. A. Rynio, *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999; taż, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wyd. KUL, Lublin 2004; M. Nowak, *Wychowanie religijne w pedagogice katolickiej XX wieku*, „Paedagogia Christiana" 2001, nr 1, s. 43-69; J. Kostkiewicz, *O potrzebie pedagogiki katolickiej jako kierunku [specjalności] edukacji uniwersyteckiej*, „Pedagogika Katolicka" 2007, nr 1; K. Czuba, *Chrześcijański system wartości fundamentem pedagogiki katolickiej*, „Pedagogika Katolicka" 2007, nr 1a; J. Zimny, *W kierunku pedagogiki katolickiej*, Stalowa Wola 2008; J. Kostkiewicz, *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, Kraków 2011.

[9] Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 230; zob. też *Wychowanie chrześcijańskie, Między teorią a współczesnością*, red. A. Rynio, Wyd. KUL, Lublin 2007.

Są to zagadnienia charakterystyczne dla pedagogiki przedszkolnej, której celem jest badanie zjawisk związanych z istotą i procesem opieki i wczesnej edukacji dziecka. Pojawia się tu pokusa koncentrowania się na praktycznym działaniu, która jest uzasadniona specyfiką, wydawałoby się, prozaicznych potrzeb dziecka. Mają one jednak ogromne znaczenie dla jakości całego późniejszego rozwoju osoby, dlatego stawia się wysokie wymagania opiekunom, wychowawcom i nauczcielom. Współcześnie nastąpiła ewolucja tych wymagań w kierunku od koncentracji na kompetencjach osobowych do przeakcentowania kompetencji metodycznych. Tymczasem potrzebne są odpowiednie proporcje w aspekcie osobowym, zawodowym i interpersonalnym, występujących łącznie i otwartych na indywidualność dziecka. Niepokojące jest to, że coraz większą rolę odgrywają bardzo wystandaryzowane procedury działań pedagogicznych, regulowane przez resorty i rynek wydawniczy, a osobowe oddziaływanie wychowawcy rugowane jest z wielu ważnych aspektów.

W klasyfikacjach wyodrębniających pedagogikę przedszkolną według kryterium wieku podkreśla się istniejącą wielość kryteriów i trudność znalezienia klasyfikacji, która zadowalałaby wszystkich. Coraz wyraźniej podnosi się postulat nie tyle dzielenia pedagogiki na nowe działy i dyscypliny, ile odwrotnie, integracji wchodzących w nią działów i subdyscyplin. Poza tym mimo rozwoju nauk zajmujących się rozwojem i wychowaniem człowieka narasta potrzeba ustawicznego poszukiwania argumentów, że dzieciństwo jest najbardziej znaczące dla przebiegu życia człowieka. Podkreśla się konieczność pogłębiania wiedzy o dziecku i dzieciństwie, stwierdzając słusznie, że „nigdy jeszcze nie wiedziano o dziecku tak wiele jak w naszych czasach, ale też żadna epoka, prócz dzisiejszej, nie wiedziała mniej o tym, kim i czym jest dziecko”[10].

W integralnej pedagogice przedszkolnej zakłada się natomiast całościowe i zharmonizowane ujęcie osoby dziecka i nauczyciela oraz wszystkich ich działań, wpisanych w całe bogactwo procesu edukacyjnego. Monitorowanie uwarunkowań tej działalności powinno prowadzić do dobrej organizacji środowiska, odpowiednich metod i wysokiej jakości środków edukacyjnych. Jednak ich skuteczność w integralnym rozwoju i edukacji małego dziecka uzależniona jest od pierwszeństwa i jakości kompetencji osobowych wychowawcy. To osoba, której celem jest pełen rozwój, a wynikające z niego potrzeby, realizowane odpowiednio do aktualnych możliwości dziecka, powinny wyznaczać właściwe proporcje działań edukacyjnych i użytych metod. Rzeczywistość tę rozpoznaje wychowawca na podstawie obserwacji, znajomości i rozumienia dziecka, jego potrzeb i możliwości rozwojowych oraz całej grupy. Na tej podstawie planuje on i realizuje proces edukacyjny.

Integralność pedagogiki przedszkolnej przejawia się także w ukazywaniu związku teorii z praktyką wychowania, którą ma ulepszać i z której się wywodzi. Powinna obejmować swoim zakresem problematykę badawczą, obejmującą poszczególne składniki działalności przedszkola i jej całość jako systemu wychowania dzieci. Po-

[10] D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza*, s. 49.

dobnie całościowo powinna ujmować poznawanie wychowanków, współpracę z rodziną i środowiskiem oraz badania w odniesieniu do opiekuna małego dziecka czy nauczyciela przedszkola. Zarówno w koncepcji Bojanowskiego, jak i we współczesnej wizji wczesnej edukacji dziecka istotnymi elementami procesu wychowania jest osoba dziecka, jego rozwój we wszystkich sferach osobowości, wspierany umiejętnie poprzez wychowawcę – nauczyciela we współpracy z rodzicami. Dokonuje się to poprzez wychowanie dziecka zgodnie z jego naturą, opiekę zapewniającą bezpieczeństwo, pomoc i ochronę przed zagrożeniami, kształcenie zmierzające do rozwijania zainteresowań poznawczych, kształtowanie nastawień i motywów poznawczych, kierowanie uczeniem się, prowadzącym do opanowywania wiadomości i umiejętności. Skuteczna realizacja tych zamierzeń możliwa jest w dobrze zorganizowanym środowisku wychowawczym, w którym priorytetem jest wymiar osobowy relacji. Na antropologicznych podstawach i wynikających z nich założeniach tworzona jest cała obudowa teorii w postaci programu opiekuńczo-edukacyjnego, rozwiązań metodycznych i organizacyjnych instytucji wczesnej edukacji.

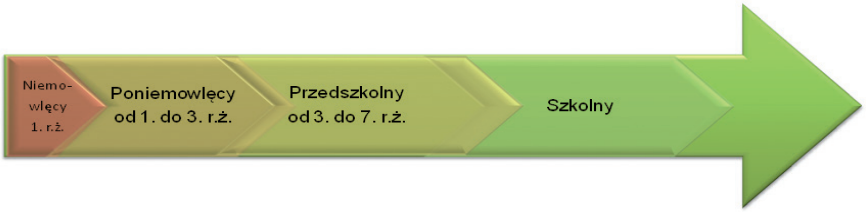
Z dokonanych badań i analiz wynika, że Bojanowski nie tworzył zupełnie nowych teorii, ale miał nowatorski pomysł wykorzystania dorobku wielu pokoleń ludzkości w dziedzinie wychowania, i to zarówno pomyłek, jak i osiągnięć składających się na konkretne doświadczenia. Dostrzegał ten wielkiej wagi proces społeczny, jakim jest wychowanie w pełnym kontekście odniesień do religii (Bóg i człowiek – dziecko Boże), do natury (człowiek – istota cielesno-duchowa w ustawicznym rozwoju i przyroda) oraz historii (czas – doczesność i wieczność; przestrzeń życia – osoba, rodzina, środowisko, naród, ludzkość, Kościół oraz twórczość człowieka – kultura, nauka, przemysł). W zależności od stopnia panującej między nimi harmonii budują one bardziej lub mniej przyjazną człowiekowi cywilizację. Bojanowski kierował się w swej refleksji i praktyce biblijną koncepcją człowieka i wynikającą stąd prawdą o istocie jego życia, celu i prawach rozwoju. Z doświadczenia dziejów ludzkości, z dorobku w dziedzinie filozofii, literatury, rozwijającej się pedagogiki i psychologii wykorzystał to, co wartościowe i odpowiednie dla specyfiki rozwoju dziecka, jego natury i środowiska jego życia. Identyfikując zagrożenia harmonijnego rozwoju dziecka oraz ich uwarunkowania, tworzył system wychowania i ochrony[11]. Odpowiada on integralnemu ujęciu człowieka, jego rozwoju i wychowania, a tym samym również integralności pedagogiki przedszkolnej.

Integralność pedagogiki przedszkolnej zakłada, że przedmiotem jej badań jest dziecko we wczesnym etapie jego życia i rozwoju, czyli od narodzin do czasu rozpoczęcia edukacji szkolnej[12]. Tak też w niniejszej rozprawie rozumiane jest pojęcie

[11] Por. AGSD, B-h-1, k. 16v.

[12] Bojanowski, zainspirowany przez Cieszkowskiego, podjął myśl tworzenia ochron wiejskich jako instytucji nastawionych na wychowanie małych dzieci. Obydwu łączyło głębokie przekonanie, że „dla ludu nie tyle potrzebne są wiadomości i wyłączne rozwinięcie umysłu, ile jest potrzebne od samego niemowlęctwa – przywyknięcie do porządnego i normalnego życia, moralne i praktyczne

„wiek przedszkolny". Jest to ujęty w sposób całościowy, integralny okres życia, rozwoju i edukacji, poprzedzający rozpoczęcie przez dziecko edukacji w szkole podstawowej. Obejmuje ono zatem to wszystko, co w opiece i edukacji małego dziecka dokonuje się „przed szkołą". Istotna jest tu świadomość, że dotyczy drogi rozwoju tej samej osoby, wymagając jej znajomości, ciągłości i kontynuacji działań na kolejnych etapach. Uwzględnianie specyfiki poszczególnych etapów jest konieczne, ale żaden z nich nie może być traktowany bez powiązania z pozostałymi. Na żadnym z nich nic się nie kończy, ale powinno się zmieniać na rzecz rozwoju, dojrzewania i wzrostu właściwych danemu etapowi możliwości, cech, funkcji, umiejętności, postaw i innych wymiarów osobowości dziecka we wszystkich sferach jego pełnego rozwoju.



Rys. 5. Ciągłość drogi rozwoju osoby w okresie dzieciństwa[13] (oprac. własne)

W rozwoju refleksji nad pedagogiką przedszkolną i tworzeniu jej teoretycznych podstaw nie zawsze ujmowany jest pełny kontekst osoby, jej rozwoju i działania oraz uwarunkowań jej życia i aktywności. Zawężano zakres zainteresowań pedagogiki przedszkolnej do zajmowania się problematyką wychowania w instytucjach przedszkolnych dzieci od 3. do 7. roku życia i dostarczania teoretycznych podstaw do ich praktycznej działalności. Nie eksponowano rodziny i jej właściwego miejsca w tym kontekście, lecz działalność tych instytucji na rzecz dziecka miała służyć potrzebom społeczeństwa. Miało się to zarazem łączyć z zadaniami polityki społecznej w różnych jej dziedzinach. Zaznaczano przy tym różnicę w rozumieniu terminów „wychowanie w przedszkolu" i „wychowanie przedszkolne", którymi posługuje się pedagogika przedszkolna. W integralnej pedagogice przedszkolnej używa się pojęcia

rozwinięcie ducha, w religii, w dobrych przykładach i w naturalnym wykształceniu dobrych obyczajów źródło swe mające. Pierwsze wrażenia, pierwsze przykłady, pierwsze nawyknięcia są stanowcze na całe życie. Zapobieżenie więc nałogom, przytłumienie zdrożnych popędów przez usunięcie powodujących okoliczności, rozwinięcie zdrowych i poczciwych obyczajów – słowem obudzenie ludzkiego, a nie zwierzęcego życia od samej kolebki rozpocząć się powinno. Tego tylko Ochrony dokonać są w stanie. Bo jak wyłączne oświecenie jest dziełem i zadaniem szkół, tak normalne wychowanie jest dziełem i zadaniem Ochron. Ich potęga, ich wpływy, gdzie tylko założonymi zostały, są jawne; od nich więc, i od nich tylko spodziewać się należy zarodu regeneracji ludu naszego" (por. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 10-11).

[13] A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 25. Etapy opierają się na kryterium biologicznym. Hurlock i Zimbardo okres życia i rozwoju dziecka do 6. roku życia określają jako wczesne dzieciństwo.

„wychowanie przedszkolne" jako odnoszące się do całościowego ujęcia wczesnego dzieciństwa. Termin ten oznacza proces wczesnego wychowania dziecka – od urodzenia do czasu rozpoczęcia nauki w szkole. Dla rozumienia jego istoty i wartości ważne są podstawy antropologiczne istotne dla właściwego rozumienia rozwoju osoby. Natomiast pojęcie „wychowanie w przedszkolu" odnosi się do etapu, kiedy dziecko uczęszcza do przedszkola[14] oraz do ogółu instytucji stanowiących szczebel wychowania przedszkolnego, w którym się ten proces dokonuje. Należy je dopełnić pojęciami „wychowanie w rodzinie" i „wychowanie w żłobku", gdyż stanowi ich kontynuację i dopełnienie.

Każde dziecko w wieku przedszkolnym ma indywidualną drogę rozwoju, rozumianego jako następujące po sobie zmiany zmierzające w kierunku „zwiększonej złożoności i dojrzałości w coraz wyższą fazę, przy czym każda z nich charakteryzuje się odrębnymi właściwościami"[15]. Wychowanie dziecka realizowane w rodzinie i placówkach – żłobku, przedszkolu, jako ważny element wczesnej edukacji dziecka powinno zapewniać integralność i kontynuację we wszystkich stanowiących ją wymiarach. Zarówno w jego rozumieniu, jak i praktycznej realizacji nie można popadać w skrajności, lecz ze względu na indywidualne potrzeby i możliwości rozwojowe należy kierować się dobrem każdego i wszystkich dzieci w danej grupie wiekowej. Wychowanie powinno być tak rozumiane i organizowane, by z jednej strony zapewnić dziecku przestrzeń aktywności i wolności, w której może przejawiać swój wielki potencjał rozwojowy i twórczy, ciekawość świata, potrzebę działania, a także realizować odkrywane przez siebie możliwości itd. Z drugiej zaś strony powinno być umiejętnie wspierane i ukierunkowywane przez nauczyciela we wzajemnej relacji i dialogu edukacyjnym. Tak pojęte i zorganizowane wychowanie pozwala stopniowo uczyć dziecko podejmowania decyzji, dokonywania słusznych wyborów i brania za nie odpowiedzialności, negocjowania warunków działania, co prowadzi do wyzwalania istotnych cech człowieczeństwa.

Takie podejście do wychowania dotyczy metodycznego wymiaru działań opiekuńczych i edukacyjnych. Pojęcie instytucji przedszkolnych obejmuje żłobek, przedszkole i inne formy, przewidziane w aktualnych rozwiązaniach prawnych. Jakkolwiek są one klasyfikowane, powinny służyć wspieraniu rodziny we wspomaganiu rozwoju i wczesnej edukacji dziecka. Takie rozumienie pojęć znajduje uzasadnienie w teoretycznych ujęciach i w rozwiązaniach praktycznych, systemowych, legislacyjnych, z poszerzającym się wciąż zakresem pojęcia wychowania przedszkolnego. Coraz częściej obejmuje się nim wychowanie dzieci w całym okresie życia, poprzedzającym ich naukę w szkole, a więc w wieku niemowlęcym, poniemowlęcym i przedszkolnym. Wyraża się to w dążeniu do całościowego ujmowania problematyki małego dziec-

[14] Zob. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, s. 14.

[15] M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 194.

ka, inaczej mówiąc wczesnego dzieciństwa, jako zespołu zagadnień rozwiązywanych przez system edukacji i politykę społeczną.

Wobec złożoności i wielowymiarowości wczesnego wychowania i jego uwarunkowań w instytucjach przedszkolnych wskazuje się na tendencję stosowania współcześnie zamiast terminu „wychowanie przedszkolne" termin „edukacja początkowa". Używa się go także zamiast edukacji przedszkolnej po to, aby zaznaczyć ciągłość rozwoju i edukacji małego dziecka. Natomiast „termin educare (ang. *educate* – wychowywać, nauczać, *care* – opieka), aby podkreślić dwie najważniejsze jej funkcje, tzn. edukację i opiekę. Pojęcie: małe dziecko oznacza dziecko od urodzenia do ukończenia pierwszego etapu kształcenia elementarnego"[16].

W niniejszej rozprawie używa się pojęcia „wczesna edukacja", obejmującego wspieranie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jednak rozumienie pojęcia „edukacja" wymaga doprecyzowania, a edukacja przedszkolna zdominowana przez wczesnoszkolną[17] – należnego dowartościowania. „Edukacja" jest pojęciem szerokim i różnie definiowanym, ale w integralnej pedagogice stanowi bardzo ważny element jej integralności. W niektórych definicjach edukacja oznacza wychowanie jako kształcenie człowieka, obejmujące aspekty: intelektualny, psychologiczny, moralny. Celami edukacji są: uczenie przystosowania do życia w społeczeństwie, kształtowanie wolnego i osobistego sądu[18]. Chodzi o wszelkie działania lub doświadczenie, które ma wpływ na kształtowanie umysłu, charakteru i sprawności fizycznej człowieka. Edukacja rozumiana jest tu jako proces, w którym społeczeństwo świadomie przekazuje zgromadzoną wiedzę, umiejętności i wartości z pokolenia na pokolenie. To intencjonalny przekaz wzorów wartości i zachowań, ideałów i wzorów postępowania z pokolenia na pokolenie[19].

W strukturze pojęć pedagogicznych w pojęciu edukacji wyróżnia się wychowanie i kształcenie. W kształceniu zaś nauczanie i uczenie się[20]. Takie ujęcie edukacji trafnie określa harmonijny system oddziaływań określonych przez Bojanowskiego w jego koncepcji pedagogicznej, wyrażonej poprzez ideę ochrony. We wczesnej edukacji dziecka potrzeba skuteczności i pożytku w wymiarze jego integralnego, har-

[16] Zob. M. Karwowska-Struczyk, *Pedagogika przedszkolna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, s. 221-222.

[17] Takie podejście widoczne jest nie tylko w praktyce edukacyjnej, ale także proporcjach problematyki i treści w pozycjach podejmujących temat wczesnej edukacji. Zob. np. *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Wydaw. Libron – Filip Lohner, Kraków 2011; *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg,Wydaw. Libron – Filip Lohner, Kraków 2011; *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

[18] *Multimedialna encyklopedia powszechna PWN*, Edycja 2010.

[19] Por. H. Grabowski, *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Impuls, Kraków 2000.

[20] Por. K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, s. 27.

monijnego rozwoju, wymaga ona określenia celów i odpowiednich proporcji działań edukacyjnych. Należy także zastosować właściwe im formy i metody, co wymaga oddzielenia praktyki opieki i wychowania od praktyki kształcenia. Pojęcie „kształcenia" obejmuje kolejno bardziej szczegółowe pojęcia uczenia się i nauczania, sprowadzając ogół oddziaływań występujący w definicji edukacji do czynności nauczyciela, układających się w proces kierowania uczeniem się. „Uczenie się jest procesem nabywania względnie trwałych zmian w szeroko rozumianym zachowaniu (wiadomości, umiejętności, nawyki, postawy) w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości (doświadczenia i ćwiczenia). Nauczanie natomiast jest procesem kierowania uczeniem się uczniów w toku planowej pracy nauczyciela z uczniami"[21].

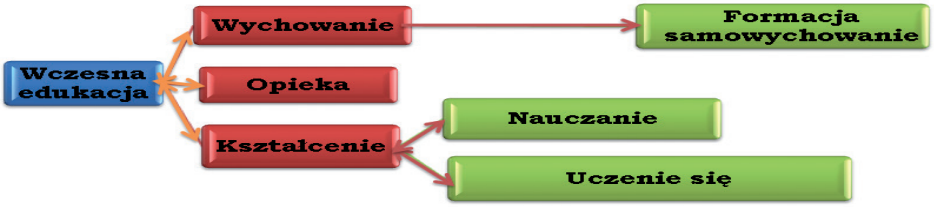
Ważnym elementem edukacji dziecka w wieku przedszkolnym jest opieka jako ogół działań podejmowanych wobec dziecka w celu zaspokojenia jego codziennych potrzeb oraz pełnego rozwoju jego osobowości. Jest ona powiązana z wychowaniem, które służy jego aktywizacji i usamodzielnianiu się. Osoby lub instytucje podejmujące opiekę ponoszą pełną odpowiedzialność moralną i prawną za powierzone im dziecko[22]. Opieka dotyczy przede wszystkim zdrowia i bezpieczeństwa w sferze biologiczno-fizycznej. Wszystko jednak wpisane jest w jeden proces rozwoju i wychowania tej samej osoby. W takim kontekście działania te mają swój porządek i zależności, w których się wzajemnie dopełniają w spiralnej drodze realizacji zadań, zakładających powtarzanie, poszerzanie i utrwalanie treści edukacyjnych w relacji wychowawczej.

W koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego realizacji najwyższego celu wychowania, jakim jest stawanie się obrazem i podobieństwem Boga, służy proces, który określamy mianem formacji. Formacja to głębszy wymiar wychowania, to proces świadomego dążenia do duchowej doskonałości w całej złożoności integralnego rozwoju osoby. W definicji wychowania jako aktu osobowego osadzonego na spotkaniu osób, „wychowanie i formacja to dwa korespondujące ze sobą zjawiska i żadne z nich nie posiada znaczenia bez drugiego. Nie istnieje formacja bez koniecznej pomocy, jaką jest wychowanie, ani też nie istnieje wychowanie, które nie byłoby zorientowane na formację. [...] Wszelkie wychowanie jest pomocą w osiągnięciu celu, jakim jest formacja"[23]. Formacja jest kolejnym etapem wychowania o coraz bardziej samodzielnym i świadomym zaangażowaniu osoby w kształtowanie swej osobowości oraz wyrażanie się w życiu i działaniu. Jest procesem, który dokonuje się w dorosłym życiu, lecz jego podstawy rozwijają się od najwcześniejszych lat szczególnie w wymiarze rozwoju duchowego. Innym pojęciem oddającym jego znaczenie jest pojęcie samowychowania, czyli świadomego kształtowania samego siebie. Stąd strukturę pojęć określających rzeczywistość wczesnej opieki i edukacji dziecka w integralnej pedagogice przedszkolnej Bojanowskiego można przedstawić następująco:

[21] Por. tamże, s. 24-28.

[22] Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny,* s. 199.

[23] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej,* s. 286.



Rys. 6. Rozumienie pojęcia wczesnej edukacji w integralnej pedagogice przedszkolnej (oprac. własne)

Są to procesy, które od wczesnego dzieciństwa występują łącznie, w odpowiednich proporcjach, dostosowanych do indywidualnych możliwości rozwojowych dziecka. Odniesiono się tu także do kryterium rozwojowego we wczesnych etapach życia człowieka, poddanego oddziaływaniom edukacyjnym. W integralnej pedagogice przedszkolnej rozumienie używanego współcześnie pojęcia „wychowanie przedszkolne" obejmuje opiekę i edukację dziecka w całym okresie jego życia poprzedzającym podjęcie nauki w szkole. Wraz z upowszechnianiem różnych form wczesnej edukacji, jak np. żłobki, oraz mając na uwadze problemy wychowawcze rodziców, zasadne jest takie postrzeganie dziecka i badanie warunków sprzyjających jego integralnemu rozwojowi w pedagogice przedszkolnej. Ogół działań podejmowanych w nich wobec dziecka określono jako opiekuńczo-edukacyjne, biorąc pod uwagę wskazaną wewnętrzną dynamikę ich złożoności. Początkowo dominuje pielęgnacja, stopniowo poszerza się ona o opiekę i wychowanie, a w nim coraz więcej miejsca zajmuje uczenie się i nauczanie. Nie brak także stopniowego rozwoju podstaw samowychowania i formacji. Im bardziej rozwijają się kolejne działania, tym mniejszą rolę zaczyna odgrywać pielęgnacja, opieka, aż do ich stopniowego zanikania wobec zdrowej, samodzielnej i dojrzałej osoby. Wszystkie te czynniki powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka.

Wraz z postępującymi przemianami w praktyce i teorii edukacyjnej oraz ich szerokich uwarunkowań pojawiają się wciąż nowe zagadnienia, które wpływają na modyfikacje szczegółowych wymiarów przedmiotu pedagogiki przedszkolnej. W latach 80. zwracano uwagę na specyficzne funkcje pedagogiczno-społeczne przedszkola, rolę mediów w życiu małego dziecka, rodzaje działalności i zabaw dzieci oraz etapy twórczości plastycznej w wieku przedszkolnym według nowych zasad ich podziału. Podjęto problem wychowania zdrowotnego, społeczno-moralnego, estetycznego i umysłowego jako stanowiące w pedagogice przedszkolnej główne dziedziny wychowania w przedszkolu. Jednak w rzeczywistości zawsze wychowanie traktowano jako proces całościowy, w którym poszczególne obszary wydzielić można tylko w drodze teoretycznej[24]. Współcześnie przyjmuje się, że pedagogika przedszkolna, jako subdyscyplina pedagogiki ogólnej, zajmuje się wspomaganiem rozwoju dzieci w wieku

[24] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, s. 10-11.

3-6 lat w różnych formach instytucji przedszkolnych. Takie możliwości stwarzają obecne rozwiązania prawne. Za istotę tej dziedziny naukowej natomiast uznaje się poszukiwanie podstaw filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych, potrzebnych do interpretacji zjawisk związanych z wczesnym wychowaniem i formułowania wytycznych do praktycznego oddziaływania na rozwój małych dzieci[25].

Integralna pedagogika przedszkolna Bojanowskiego ma charakter systemowy, interpretuje zjawiska związane z opieką i wczesną edukacją dzieci. Zmierza do rozumienia dziecka, jego potrzeb i praw rozwoju, ukierunkowania ku dobru w perspektywie całego życia osoby w wymiarze indywidualnym i społecznym, doczesnym i nadprzyrodzonym. Zajmuje się ona wspomaganiem rozwoju dziecka w okresie jego wczesnego dzieciństwa, poprzedzającym podjęcie nauki w szkole, realizowanym w różnych formach instytucjonalnych. Rozpatruje je w kontekście ciągłości etapów edukacyjnych na drodze rozwoju tej samej osoby (rys. 7.), z uwzględnieniem pierwszeństwa i jednoczesności wychowania w rodzinie.

Rys. 7. Ciągłość etapów edukacyjnych na drodze rozwoju osoby (oprac. własne)

Różne przewidziane prawem i mocno wystandaryzowane formy instytucjonalne wspomagają rodzinę w wypełnianiu jej funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Posiadają właściwą sobie specyfikę ze względu na stadium rozwoju dziecka oraz jego potrzeby i możliwości. Niezbędna jednak jest świadomość, iż dziecko na danym etapie edukacyjnym przygotowuje się do przyszłych zadań, a przechodząc na kolejny etap, niesie ze sobą bagaż doświadczeń, które już wywarły na niego swój wpływ. Pozostając nadal w nieukończonym rozwoju, wymaga widzenia go i traktowania w całej perspektywie jego życia oraz zawsze w kontekście jego rodziny. Respektując potwierdzoną przez psychologię i doświadczenie prawdę o ważności wczesnego wychowania dla całości życia człowieka, podstaw do koniecznej kontynuacji i poszerzania działań, należy poszukiwać w rozumieniu potrzeb dziecka i dzieciństwa. Oddziaływania edukacyjne powinny optymalnie wspierać rozwój dziecka zgodnie z jego naturą. Nie chodzi tu o pajdocentryzm ani naturalizm. Na tym etapie rozwoju dziecka odpowiedzialność za jego wychowanie ponoszą dorośli. To oni powinni wiedzieć, kim jest dziecko, co jest dla niego ważne i dobre, do jakiego celu je prowadzą. Oni także powinni poznać indywidualne możliwości i potrzeby dziecka, by je rozwijać i by wy-

[25] Por. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, s. 103.

chowywać, „co znaczy wyprowadzać z samego siebie, by wprowadzać w rzeczywistość, prowadzić ku pełni, która sprzyja rozwojowi osoby". Proces ten zachodzi dzięki spotkaniu dwóch wolności, wolności dorosłego i dziecka. Wymaga on otwartości ze strony dziecka i tego, by dać się prowadzić do poznania rzeczywistości, oraz ze strony wychowawcy, który powinien być gotowy złożyć dar z siebie. „Dlatego bardziej niż kiedykolwiek potrzebni są autentyczni świadkowie, a nie zwykli dystrybutorzy reguł i informacji; świadkowie, którzy potrafią widzieć dalej niż inni, ponieważ ich życie obejmuje sfery bardziej rozległe. Świadek to ten, który jako pierwszy żyje tym, co głosi"[26]. We wczesnym rozwoju dziecko w żadnym wymiarze nie powinno być pozostawione samo sobie, nawet w najbardziej luksusowo i według standardów zorganizowanych i urządzonych warunkach materialnych i instytucjonalnych.

W pluralizmie świata i rzeczywistości społecznej, który zawsze generuje różnice, Bojanowski wskazywał na konieczność wykorzystania ich do budowania harmonii, unii, braterstwa, czego wzorem i obrazem jest jedność powszechnego Kościoła. Wymiarem podstawowym nie jest tu powierzchowność i przypadkowość, w których różnice dzielą, lecz głębsze i fundamentalne więzi jedności budowane na podstawie wartości najwyższych, z których płynie motywacja do budowania jedności w różnorodności. Z upływem czasu zmieniają się warunki, w jakich człowiek żyje, dokonują się przemiany związane z szeroko rozumianym rozwojem i postępem. Nie zmienia się jednak natura człowieka i wynikające z niej najgłębsze potrzeby dotyczące celu i sensu życia, szacunku i uznania, miłości, przynależności i bezpieczeństwa. Nie zmienia się również prawo Boże, a tym samym cele i zasady ludzkiego życia i rozwoju.

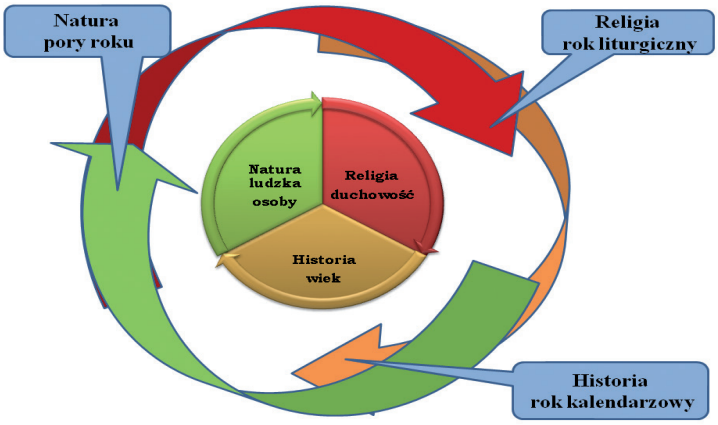
W rzeczywistości odniesionej do tajemnic religii, natury i historii można opisać człowieka w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym, określić cel i sens jego życia, normy moralne i społeczne, motywacje praktycznych działań. Używając współczesnego języka i nawiązując do obecnego dorobku, możemy powiedzieć, że Bojanowski budował pedagogikę otwartą, stanowiącą syntezę i ujmującą wartość różnorodnych koncepcji i stanowisk. Podstawą do systematyzacji, przyjęcia pewnych stałości, źródeł jedności i możliwości porozumienia między nimi stała się idea pełnego i harmonijnego rozwoju i wychowania dziecka. Stworzył on postawy pedagogiki transcendentnej, która w swoich założeniach jest inspirowana chrześcijaństwem, czyli teologicznie rozumianą i uzasadnianą transcendencją. Uwzględnia ona także potrzebę duchowego rozwoju człowieka w odniesieniu do tajemnic wiary i wartości absolutnych, transcendentnych, oraz odwołuje się do realistycznie pojętej refleksji pedagogicznej. Prowadzenie namysłu nad istotą procesu wychowania, nad jego przesłankami antropologicznymi, aksjologicznymi i ontologicznymi wzmacnia duchowo dotychczasowy wysiłek edukacyjny nauczycieli i wychowawców[27].

---

[26] Benedykt XVI, *Wychowanie młodzieży do sprawiedliwości i pokoju,* Orędzie na XLV światowy dzień pokoju 1 stycznia 2012 r., n. 2.

[27] Por. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna*, s. 8-12.

W podobnym kontekście Bojanowski odwoływał się do religii, która stała się podstawą do określenia właściwej perspektywy dla życia i wychowania, a więc jego celu, zasad, hierarchii wartości. Treść Objawienia zawarta w Piśmie św. jest źródłem wiedzy na temat człowieka – osoby, jego relacji z Bogiem i innymi ludźmi, celu i sensu jego życia i działań. Ona nadaje tę transcendentną perspektywę w wychowaniu, bez której zmierza ono do próżni wartości[28]. Bojanowski ukazał osobowe odniesienie: „Jezus Chrystus jest środkowym punktem tak historii, jak i żywiołów wychowawczych"[29]. Może zatem „rozwijać się w kierunku osobowości, czyli w kierunku opanowania i niezależności, właściwych duchowi, mocą którego istnieje, co wymaga ofiary z siebie, wysiłku ku osobistej doskonałości i ku miłości"[30]. Dalej odwołał się do natury, która będąc dziełem Boga i pozostając pod Jego opieką, jest źródłem wiedzy na temat rozwoju człowieka i ludzkości, jego praw i uwarunkowań dotyczących osoby i jej cielesnego wymiaru. Prawo naturalne, które jest wieczne i niezmienne, to prawo oparte na wspólnej dla wszystkich ludzi naturze. Odnosił się też do świata przyrody, który człowiek przekształca i w którym żyje zgodnie z jej rytmem. Historia natomiast jest płaszczyzną celów, wzorców, ideałów i społecznych odniesień w wychowaniu realizowanych na przestrzeni czasu, uwzględniającą przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w perspektywie wartości religijnych i narodowych.



Rys. 8. Wymiary integralności osoby i rzeczywistości jej życia w kontekście natury, religii i historii (oprac. własne)

Bojanowski cenił wspólnotę, miał świadomość, czym jest Kościół, i doskonale rozumiał w nim swoją rolę. Cenił wartość ojczyzny i znał swoje obowiązki wobec niej, które realizował na miarę swych możliwości. Ujmując integralność osoby i i rze-

[28] Por. tamże, s. 95-97.
[29] AGSD, B-i-1, k. 135v.
[30] Zob. J. Maritain, *Dynamika wychowania*, „Znak" XLIII (1991), nr 436 (9), s. 30-31.

czywistości jej życia w kontekście tych komplementarnych tajemnic (natury, religii i historii), w których znajdują uzasadnienie ideały i działania, uważał, że powinna tu panować pełna harmonia zamierzona w już dziele stworzenia. Ma ona swe analogie najpierw w samym człowieku, następnie w jego działaniu, w życiu społecznym, narodowym, a przekazywana jest w tajemnicy wychowania. To poprzez wychowanie i w nim człowiek rozwija się integralnie, poznaje prawdę i uczy się realizować dobro w swoim życiu, kształtuje się jego osobowość, nawiązuje odpowiedzialne relacje, przechodzi od wychowania do samowychowania i formacji. Stopniowo staje się zdolny do przejmowania odpowiedzialności za siebie, innych i za ojczyznę.

Człowiek, który rozwija się integralnie, odkrywa, poznaje i respektuje w swoim życiu ten porządek, budując właściwe relacje z Bogiem, drugim człowiekiem i samym sobą, szanując i troszcząc się o wspólnotę i świat, w imię odpowiedzialności w sposób twórczy go przekształca. Rytm tej harmonijnie złożonej rzeczywistości jest naturalnym środowiskiem, w którym może się urzeczywistniać pełny rozwój osoby. Przedmiotem szczególnej troski i dociekań Bojanowskiego stała się sprawa wczesnego wychowania dziecka, które stanowi podstawę pełnego rozwoju osobowości. Ze swoją wizją wychowania i nowatorskimi rozwiązaniami organizacyjnymi wpisał się w nurt rodzącej się w XIX w. pedagogiki wieku przedszkolnego. Jest ona oparta na wielkim szacunku dla dziecka i dzieciństwa oraz trosce o jego integralny rozwój i wychowanie dla dobra osoby i społeczeństwa.

1.2. Przedmiot badań, zadania i funkcje integralnej pedagogiki przedszkolnej

O naukowym statusie pedagogiki przedszkolnej rozważa się w kontekście dyskusji o naukowości pedagogiki w ogóle, biorąc pod uwagę stan badań i teorii w tej dziedzinie. Pedagogika przedszkolna jako subdyscyplina pedagogiki stanowi jej rozwinięcie i uszczegółowienie, uwzględniające problemy wczesnej edukacji dzieci. Tkwi w nurcie myślowym współczesnej humanistyki, co oznacza konieczność spojrzenia na jej przedmiot z możliwie szerokiej perspektywy. Jest to konieczne dla właściwego ujęcia teoretycznego oraz jego praktycznego zastosowania w integralnym rozwoju i wychowaniu dziecka.

Pedagogika jako nauka posiada swój materialny przedmiot badań oraz aspekt, pod kątem którego rozpatruje badane rzeczy, czyli przedmiot formalny. Materialnie przedmiotem badań integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowawczym Bojanowskiego jest integralny rozwój osoby w perspektywie całego jej życia, dokonujący się przez wczesne wychowanie (edukację), czyli człowiek – dziecko we wczesnym etapie rozwoju, wychowanek. Już pedagogika przedszkolna, zajmująca się integralnym rozwojem człowieka, powinna uwzględniać ukierunkowanie tego procesu rozwojowego na jego kres, którym jest doskonały stan człowieczeństwa, podobieństwo do Stwórcy. Dlatego jej przedmiotem formalnym jest „dobro rozwojo-

we człowieka realizujące się w przyszłości, nastawione ku przyszłości, dzięki czemu człowiek może się w pełni doskonalić i osiągnąć kres procesu rozwoju. Ta pełnia człowieczeństwa staje się więc praktycznym celem do osiągnięcia przez wychowanie, a równocześnie normą oceniającą, czy proces rozwoju przebiega właściwie, czy też odbiega od celu"[31]. Przedstawiając integralną pedagogikę przedszkolną jako subdyscyplinę pedagogiki, skoncentrowano się zatem na określeniu antropologicznych podstaw i istotnych elementów wczesnego wychowania. Poza badaniem prawidłowości rozwoju człowieka, poszerzaniem jego możliwości życiowych na poszczególnych etapach wychowania przedszkolnego ma ona za zadanie opisywać, wyjaśniać i rozumieć różnorodne formy złożonej praktyki edukacyjnej.

Złożoność współczesnej rzeczywistości wychowania oraz obecność w przedmiocie badań pedagogiki zjawisk związanych z rozwojem człowieka i z pomocą wychowawczą w tej dziedzinie wymaga dążenia do syntezy różnych koncepcji pedagogiki jako nauki empiryczno-analitycznej i humanistycznej, zorientowanej teoretycznie i praktycznie. Chociaż każda posiada swą specyfikę, to jednak koncepcje te nie są rozłączne, lecz w znacznym stopniu zbieżne[32]. Pedagogika naukowo interesuje się wszystkimi rodzajami wychowania i jest wszechstronną nauką o całej rzeczywistości wychowawczej, której istotę stanowi całożyciowy rozwój człowieka. Obejmuje także wszelkie tak dodatnie, jak i ujemne wpływy jednych ludzi na drugich oraz wpływy środowiska[33].

Analiza pism Bojanowskiego dotyczących teoretycznych podstaw wychowania prowadzi do wniosku, że już wtedy odpowiedział on na artykułowany dziś „apel o wzbogacenie dyskursu światopoglądowego w pedagogice ogólnej o perspektywę antropologiczną"[34]. Prawdę o ludzkiej naturze przyjmował za podstawę dochodzenia do sformułowania wniosków dla praktycznej działalności edukacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym. Wychodził od ogólnych przesłanek filozoficznych i religijnych dotyczących rozumienia istoty człowieka, człowieczeństwa, ludzkości. Współbrzmi to z formułowanymi współcześnie postulatami, by w obszarze problemowym pedagogiki podejmować jak najbardziej ogólne i uniwersalne aspekty ludzkiej kondycji i rozwoju człowieka. Przedmiotem zainteresowań powinno być nie tylko to, „na czym polega wychowanie przedszkolaka, maturzysty, kobiety, dyplomaty, Polaka czy Europejczyka". Podstawą do tych szczegółowych rozważań powinna być wiedza i rozumienie tego, „na czym polega edukacja człowieka w ogóle, każdego człowieka i wszystkich ludzi – bez względu na jakiekolwiek relatywizacje historyczne, geograficzne i społeczno-kulturowe bytu ludzkiego". Za centralną kategorię antropologii pedagogicznej uznany powinien być „człowiek jako taki, każdy człowiek i wszyscy

[31] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 39.

[32] Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, s. 12.

[33] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 33-34.

[34] R. Schulz, *Pedagogika jako nauka o człowieku: próba dookreślenia idei*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Impuls, Kraków 2004, s. 115.

ludzie, bez jakiejkolwiek relatywizacji, jeśli chodzi o jego status, miejsce lub okres życia"[35].

Przedmiot integralnej pedagogiki przedszkolnej znajduje swe właściwe ujęcie ze względu na respektowanie jego mocnego związku z przedmiotem filozofii, który nie tyle rozszerza, ile pogłębia pedagogiczną interpretację rzeczywistości. Związek pedagogiki z filozofią ma konsekwencje w ujmowaniu przedmiotu pedagogiki, który leży w polu zainteresowań nauk społeczno-kulturowych, humanistycznych. „Filozofia zakreśla pewien horyzont możliwości i dopuszczalności pedagogiki, która stanowi wyraz filozoficznego «widzenia» człowieka, jednocześnie domaga się antropologicznego spojrzenia «w głąb» doświadczeń ludzkich, antropologicznej ich interpretacji"[36]. Różnorodność filozoficznych i psychologicznych koncepcji człowieka we współczesnym świecie prowadzi w tym zakresie do wielu różnych poglądów i niejednokrotnie sprzecznych ocen. W procesie analizy podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej od początku konsekwentnie wykorzystywane są elementy współczesnej humanistyki w kontekście filozofii chrześcijańskiej. Filozofia, religia i pedagogika dają podstawy dotyczące znajomości istoty człowieka i praw jego rozwoju. Jest to szczególnie ważne we wczesnym wychowaniu, gdyż już na tym etapie rozwoju i wychowania dziecka buduje się fundamenty dorosłości. Pedagogika, będąc nauką realną, bada wycinek świata doświadczalnego, w którego centrum znajduje się człowiek. Filozofia natomiast pyta o przyczyny i warunki świata empirycznego oraz formułuje cele wychowania. Antropologia filozoficzna pyta o człowieka jako całość, analizując na nowo wyniki nauk szczegółowych. Religia poszerza zakres poznania i rozumienia rzeczywistości człowieka o wymiar nadprzyrodzony. Pedagogika staje się sztuką rozumienia i interpretowania ludzkiej egzystencji, czyli jej hermeneutyką[37].

Ważnym założeniem integralnej pedagogiki przedszkolnej Bojanowskiego jest określenie, że przedmiotem jej badań jest małe dziecko jako osoba, z uwzględnieniem perspektywy różnych etapów życia i rozwoju, od narodzin do śmierci. Zajmuje się ona także opieką oraz procesami edukacyjnymi, czyli wychowaniem, kształceniem i ich wielorakimi uwarunkowaniami. Integralna pedagogika przedszkolna zajmuje się człowiekiem w okresie wczesnego dzieciństwa, wspomaganiem jego integralnego rozwoju i edukacji w kontekście całości i we wszystkich wymiarach życia osoby ludzkiej. Uwzględnia także pełny kontekst wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań jej procesu rozwoju i edukacji. Daje podstawy do określania zasad i metod tej działalności oraz form pracy z dziećmi. Interesuje się różnymi jej kontekstami, badając warunki opieki i wczesnej edukacji dziecka, jego funkcjonowania w różnych środowiskach i instytucjach wychowawczych. Zajmuje się nią w kontekście działań opiekunów i nauczycieli przedszkolnych, ich kształcenia i warsztatu zawodowego, poziomu kompetencji, skuteczności ich działań. Bada funkcjonowanie instytucji

[35] Por. tamże, s.115.

[36] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, s. 21.

[37] Por. tamże, s. 15-18.

przedszkolnych, ich organizację, realizowane funkcje i zadania. Bada i wyjaśnia praktykę w kontekście oddziaływań nieformalnych w wychowaniu małych dzieci w rodzinie i relacjach rówieśniczych oraz pozainstytucjonalne edukacyjne oddziaływanie mediów, środowiska i jego kultury. Ważnym obszarem badań pedagogicznych są także polityczne, społeczne i kulturowe uwarunkowania wczesnej edukacji, odkrywanie nierówności w dostępie do edukacji i diagnozowanie zaburzeń rozwoju, innych zjawisk towarzyszących praktyce wczesnego wychowania oraz działań kompensacyjnych i korekcyjnych. „Wiek przedszkolny jest też czasem, kiedy najskuteczniej i najłatwiej można niwelować różne braki w rozwoju, wynikające z tego, że okres ten jest pierwszym i zasadniczym etapem tworzenia się deficytów i zaburzeń w rozwoju na skutek uwarunkowań środowiskowych. Zaniedbanie tego wymiaru edukacji przedszkolnej prowadzi do zróżnicowanego poziomu rozwoju, a następnie trudności w opanowaniu podstawowych umiejętności i trudności w nauce szkolnej”[38].

Z przedmiotem badań pedagogiki przedszkolnej, obejmującym proces kierowania rozwojem dziecka, łączą się jej zadania jako dyscypliny naukowej. Zadania koncentrują się na wymiarze instytucjonalno-społecznym. Polegają one przede wszystkim na dostarczaniu praktyce wiedzy, służącej jej doskonaleniu i wspomaganiu skuteczności podejmowanych działań pedagogicznych. Obejmują także gromadzenie wiedzy o wychowaniu w instytucjach przedszkolnych przez rzetelne opisywanie dostrzeganych zjawisk oraz uogólnianie stwierdzonych faktów i wykrywanie związków między nimi. Przedstawia prawidłowości procesów wychowawczych polegających na kierowaniu rozwojem dzieci i wyciąga wnioski, jak należy organizować działalność pedagogiczną w środowisku wczesnej edukacji. Ukazuje jej cele, funkcje, treści, zasady, sposoby planowania, a także skuteczne metody i formy pracy z dziećmi. Określa umiejętności pedagogiczne i cechy osobowe opiekuna i nauczyciela. Należy tu także wymienić wchodzące w zakres zainteresowań pedagogiki przedszkolnej badania nad skutkami działalności różnego typu form wychowania przedszkolnego[39]. Nie są to jednak wszystkie ważne zadania integralnej pedagogiki przedszkolnej.

Analiza sposobów prowadzenia badań w zakresie wczesnej edukacji dziecka wskazuje, że koncentrują się one na głównych rodzajach badań użytecznych w odniesieniu do żłobka i przedszkola oraz innych ich form. W integralnej pedagogice przedszkolnej konieczne jest także uwzględnianie w badaniach procesu wychowania małego dziecka w rodzinie, realizowanego przez rodziców oraz opiekunki dziecięce czy niańki. Jednak aby lepiej zrozumieć istotę i wagę wychowania dziecka do 6. roku życia, należy uświadomić sobie, że w tym właśnie okresie formują się różne aspekty jego osobowości. Bojanowski, będąc przekonany o tym, że rozwój człowieka rozpoczyna się od poczęcia i trwa do końca życia, zwracał uwagę na to, jak ważne jest jego wczesne wychowanie. Wprawdzie we współczesnym mu czasie nie podejmowa-

[38] S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 21.

[39] Por. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej,* red. M. Kwiatowska, s. 47-48.

no tematyki prenatalnej w takim wymiarze, jak dzisiaj, i zajmowano się rozwojem dziecka po jego urodzeniu. Jednak bogaty materiał opisujący zwyczaje, obrzędy ludu, zebrany przez Bojanowskiego pod tytułem notatek *Dziecko według pojęć ludu*[40], ukazuje, jak wielkim szacunkiem otaczano macierzyństwo i czas oczekiwania na narodziny dziecka. Znaczenie i wartość tego okresu życia były oczywiste i respektowane jako prawo naturalne i prawidłowości rozwoju człowieka. Słuszność tego przekonania o ważności wczesnego wychowania potwierdzają późniejsze badania i teorie naukowe, m.in. psychologia rozwoju dziecka E. Hurlock[41] czy teoria indywidualnego rozwoju osobowości człowieka E. Eriksona[42]. Wskazują one na fakt, że wczesne lata życia wpływają decydująco na rozwój dziecka, a im wcześniejszy etap w rozwoju, tym większe jego znaczenie[43].

Ze względu na znaczenie wczesnego rozwoju w całej edukacji człowieka zgodnie z koncepcją integralnego wychowania zakłada się, że zakres zainteresowań integralnej pedagogiki przedszkolnej powinien obejmować następujące etapy:

- stadium noworodka (od narodzin do 2. tygodnia życia), kiedy dziecko przystosowuje się do nowego środowiska poza łonem matki;
- niemowlęctwo (od 2. tygodnia do 2. roku życia), gdy bezradne niemowlę uczy się kontrolować swoje mięśnie, polegać coraz bardziej na sobie, pragnie być coraz bardziej niezależne;
- wczesne dzieciństwo (od 2. do 6. roku życia) – wiek przedszkolny, dziecko poszukuje sposobów uzyskania kontroli nad środowiskiem i stara się nabyć umiejętność przystosowania społecznego[44].

Biorąc pod uwagę umowność podziału okresu wczesnego dzieciństwa i opierając się na kryterium biologicznym, najczęściej wyróżniane są następujące etapy:

– niemowlęcy – pierwszy rok życia,
– poniemowlęcy – od 1. do 3. roku życia,
– przedszkolny – od 3. do 7. roku życia[45].

Znajdują one odzwierciedlenie zarówno w teoretycznych podstawach, jak i ich praktycznej realizacji. Inne periodyzacje wczesnego dzieciństwa wynikają z aspektu podjętych analiz oraz ich konsekwencji praktycznych. Przyczyniają się także do ujmowania szczegółowych zagadnień ważnych dla integralnego podejścia[46]. Bez względu na przyjęte kryteria z każdym stadium wiążą się inne uwarunkowania we-

[40] Por. AGSD, B-h-5, k. 13r-36v.

[41] E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.

[42] E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

[43] Por. E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, s. 62-63.

[44] Por. tamże, s. 85.

[45] A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, s. 25.

[46] F.G. Zimbardo natomiast wyodrębnia we wczesnej fazie cyklu życiowego stadium niemowlęctwa, trwające od narodzin w prawidłowym terminie do ok. 18 miesiąca życia. Główne elementy charakterystyki: lokomocja, podstawy języka, społeczne przywiązanie. Drugim stadium jest wczesne dzieciństwo – od 18 miesięcy do ok. 6 lat. Główne elementy charakterystyki: dobrze opanowany ję-

wnętrzne i zewnętrzne działań opiekuńczych i wychowawczych, odmienne potrzeby rozwojowe dziecka i zadania, jakie mają do spełnienia rodzice, opiekunka/wychowawczyni w żłobku, nauczyciel w przedszkolu.

Realizacja wskazań koncepcji wczesnego wychowania Bojanowskiego w ochronkach – przedszkolach i podejście do dziecka opierały się na aktualnych osiągnięciach psychologii, medycyny, pedagogiki. W podręczniku „do kształcenia osób oddających się wychowaniu małych dzieci" wyrażono przeświadczenie, że „prawidła higieny i pielęgnacji dziecka są prawie wspólne dla całego okresu dziecięctwa i nie można wyobrazić sobie skutecznej pracy nad wychowaniem fizycznym dziecka nieco starszego, nie poznawszy praw i potrzeb niemowlęcia. Poznanie zwłaszcza tych ostatnich jest kamieniem węgielnym całokształtu wiedzy z tej dziedziny, inaczej byłaby ona niezupełną, byłaby częścią wyrwaną z całości, zgubionym ogniwem jednego łańcucha"[47]. Śledząc bieżący dorobek nauki i praktyki, ważny dla właściwej troski o rozwój małego dziecka i zbieżny z ujmowaniem dziecka i warunków jego edukacji przez Bojanowskiego, służebniczki aktualizowały swą pracę pedagogiczną w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych. U jej podstaw leżało przekonanie i wiedza: „Czas pierwszego dziecięctwa trwa od przyjścia na świat dziecka aż do ukończenia sześciu lat życia t.j. chwili, w której rozpoczyna się obowiązek uczęszczania do szkoły. W czasie tym dokonują się szybko i z wielkim nasileniem energii życiowej zasadnicze zmiany w ustroju dziecięcym dotyczące tak jego strony fizycznej, jak i duchowej. Z tego też powodu jak i ze względów natury społeczno-wychowawczej da się usprawiedliwić dalszy podział dziecięctwa na pomniejsze okresy [...]. W tym okresie można jeszcze wyróżnić dziecko małe t.j. od 1. roku do mniej więcej 3 lat życia. Powyżej lat 3. jest dziecko w ścisłym znaczeniu słowa w wieku przedszkolnym, w którym może już uczęszczać do ochronki czy też ogródka dziecięcego"[48].

Wymienione wyżej zagadnienia wyznaczają sposób postępowania badawczego, który powinien być dostosowany do przedmiotu badań, jeżeli mają one dostarczyć danych prawdziwych, wzbogacających wiedzę teoretyczną i wiedzę użyteczną praktycznie, metodycznie. Powinny liczyć się przede wszystkim z wiekiem oraz odpowiadającymi mu indywidualnymi potrzebami i możliwościami rozwojowymi dziecka. Rozumienie przedmiotu badań pedagogiki przedszkolnej ulegało przeobrażeniom i przyjmowało specyficzny charakter ze względu na filozoficzną podstawę. Nie można pominąć tu roli światopoglądu, od którego w żadnym wychowaniu nie da się odejść. W związku z tym od tego zależy, czy i w jakim znaczeniu edukacja będzie ukierunkowana na osobę, w znaczeniu podmiotowym, czy przedmiotowym, bądź na

---

zyk, zróżnicowanie płciowe, zabawy grupowe, kończy się ono gotowością do podjęcia nauki szkolnej. Por. P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie,* PWN, Warszawa 2001, s. 159.

[47] Por. S. Progulski, *O higienie, odżywianiu i pielęgnacji dziecka do lat sześciu,* w: *Podręcznik dla ochroniarek*, Lwów 1920, s. 7-8.

[48] Tamże. „Wyróżniano: po urodzeniu się aż do mniej więcej 2 tygodni jest dziecko noworodkiem, – do 1. roku życia oseskiem – od tego czasu aż do ukończenia 6. roku jest dzieckiem w okresie bawienia się" (S. Progulski, *O higienie,* s. 8).

jakiś aspekt osoby, interes społeczny czy polityczny, wymiar instytucji, przedszkola itd. oraz jak będzie rozumiane miejsce i rola rodziny w tym procesie.

1.3. Synergia praktyki i teorii pedagogicznej

Praktyka pedagogiczna stanowiła dla Bojanowskiego podłoże do weryfikacji poznanych teorii i koncepcji wychowania. Służyła także budowaniu takiej teorii, która otwarta na pełny rozwój dziecka i jego dobro w perspektywie całego jego życia odpowiadała społecznej bazie i założeniom wyrosłym z polskiej tradycji. Starał się swój system obudować teoretycznie, co inspiruje do dalszych przemyśleń i pomocne jest w rekonstrukcji jego teorii we współczesnych warunkach. Można ją budować dziś na nowo, odnosząc się do stworzonego przez Bojanowskiego i z czasem wzbogaconego praktyką przez służebniczki systemu wychowania w ochronce.

Z rozwojem teorii i praktyki coraz wyraźniej jawiła się potrzeba „kształcenia wychowawczyń do nowo zakładających się instytutów, a nawet sposobienia praktycznie uzdolnionych nianiek do domowego prowadzenia dzieci. Wpływ więc ogólny, jakiego dawniej wszystkie teorie pedagogiczne na wychowanie wieku dziecięcego wywrzeć nie zdołały, rozszerza się teraz widocznie za pośrednictwem publicznych tego rodzaju instytucji”[49]. Bojanowski zauważał problem ogromnej przepaści między niejedną teorią wychowania a praktyką pedagogiczną. Własnej koncepcji nie tworzył więc, opierając się na intuicji i rozważaniach spekulatywnych, oderwanych od praktyki pedagogicznej i związanych z nią faktów. Nie zamierzał też tworzyć teorii mającej ambicje natychmiastowego zaspokajania konkretnych potrzeb i rozwiązania problemów społecznych. Nawiązując do ogólnych konstrukcji interpretacji dziejów wychowania, ogarniających całość zjawisk pedagogicznych w szerokiej perspektywie czasowej, zmierzał w kierunku koncepcji mniej ogólnej, wyjaśniającej i porządkującej zjawiska wychowawcze dotyczące wczesnego wychowania dziecka w jego środowisku. Zwracał uwagę na wartość wyprowadzenia tejże teorii z własnych doświadczeń, obserwacji, poznawania i rozumienia praktyki wychowawczej w ochronkach. Twierdził, że w nich weryfikuje się „niejedna wybujała teoria i odwrotnie znów, niejedno uprzedzenie przeciwko najistotniejszym zasadom wychowania znika, skoro takie (ochrony) okazały tu pożądaną skuteczność w praktyce”[50]. W ten sposób, opierając swoją teorię na mocnych i stałych podstawach, otworzył ją jednocześnie na ciągłe tworzenie w konfrontacji z uwarunkowaniami praktyki edukacyjnej.

Dokonując analizy relacji, związków i odrębności teoretycznej wiedzy pedagogicznej i praktyki edukacyjnej, S. Palka dochodzi do wniosku, że „obie odmiany pedagogiki uzależnione są od praktyki pedagogicznej”[51]. Zarówno pedagogika teo-

[49] AGSD, B-h-1, k. 12v.

[50] Por. AGSD, B-h-1, k. 12v.

[51] S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wyd. UJ, Kraków 2003, s. 42.

retycznie, jak i pedagogika praktycznie zorientowana, jako związane z praktyką, są społecznie użyteczne, co nie obniża ich poznawczego znaczenia. Kategoryzacja ta nie jest zatem rozłączna, co w dużym stopniu zależy od intencji teoretyków, którzy mogą dystansować się od praktyki, tworząc konstrukty w imię pedagogiki naukowej, bądź badaczy, którzy chcą służyć ulepszaniu praktyki. Zależy to też od praktyków ze względu na ich przygotowanie do przetwarzania wiedzy w praktyce pedagogicznej. W odniesieniu do koncepcji pedagogiki prezentowanej w niniejszej rozprawie ważna jest właściwa jej orientacja metodologiczna. Jest ona formułowana jako nauka o edukacji człowieka, pojmowanej jako łączne realizowanie wychowania, kształcenia i formacji w perspektywie całego jego życia[52]. „Tak kreowana pedagogika posiada swoją autonomię naukową, chociaż poznawczo współdziała z innymi naukami humanistycznymi i społecznymi, ma swoją odrębność teoretyczną, posiada jednak powiązania z praktyką"[53].

Charakteryzując zatem pedagogikę w ujęciu Bojanowskiego, postrzegamy ją zgodnie z jej integralnym wymiarem. Jawi się ona jako nauka nie tylko teoretyczna, wyjaśniająca badane zjawiska w uogólniony sposób, ale także praktyczna, rozwiązująca problemy szeroko pojętej praktyki pedagogicznej i wskazująca na jej szczegółową dziedzinę, czyli zainteresowania pedagogiki przedszkolnej. Nie neguje funkcji generalizującej i komunikatywnej teorii pedagogicznych, ale za równie ważną uważa użyteczność głoszonych przez nie twierdzeń w odniesieniu do wymiaru indywidualnego i społecznego. Twierdzenia te nie miałyby większej wartości, gdyby nie zapewniały praktycznych korzyści, wyrażających się w różnych wskazaniach skutecznego postępowania pedagogicznego, jego celów i uwarunkowań. W pedagogice i jej subdyscyplinie, jaką jest pedagogika przedszkolna, docenianie funkcji praktycznej tworzonej teorii podnosi jej wartość poznawczą i przydatność dla konkretnej praktyki pedagogicznej[54].

Poddawanie przez Bojanowskiego weryfikacji teorii w praktyce służyło wzmacnianiu jej przewidywalności z założeniem dynamiki i otwartości koncepcji wychowania. W związku z tym jej autor koncentrował się nie tylko na rozwiązywaniu szczegółowych kwestii, ale również na poszukiwaniu ich fundamentów. Było to tym ważniejsze, że dążył do tworzenia teorii mniej zakresowo rozległej, bo dotyczącej edukacji dziecka w wieku przedszkolnym, podstawowej dla całego życia osoby. Celem wychowania jest urzeczywistnianie siebie według Bożego obrazu i podobieństwa w perspektywie doczesnej i nadprzyrodzonej. Wobec godności osoby dziecka i tak pojętego celu wychowania pozbawienie teorii wychowania możliwości przewidywania prowadziłoby do tego, że nie miałaby ona większego znaczenia praktycznego i stałaby się bezwartościowa. Bojanowski zmierzał więc do tworzenia teorii

[52] Por. tamże, s. 37-43.

[53] Tamże, s. 40.

[54] Por. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2004, s. 86.

pełniącej służebną rolę wobec praktyki, podobnie jak praktyka spełniała wobec niej funkcję kontroli, oraz jej ustawicznej ewaluacji i rozwoju. Wykorzystanie budowanej przez niego teorii wychowania przedszkolnego do kontynuowania jego pedagogiki dzisiaj jest wiarogodnym sprawdzianem skuteczności praktycznych działań wychowawczych realizowanych od ponad 160 lat przez służebniczki.

Wczytywanie się w myśl Bojanowskiego i uczestnictwo w jej praktycznej realizacji umożliwia tworzenie teorii pedagogicznej w odniesieniu do osobistych doświadczeń zarówno w dziedzinie edukacji, jak i postrzegania oraz rozumienia współczesnych uwarunkowań. Stanowią one inspirację nie tylko do głębszych dociekań teoretycznych, lecz również ukazania argumentów na temat strategii badawczej. W ten sposób można zapewnić styczność teorii pedagogicznej z faktami obserwowanymi lub w inny sposób doświadczanymi w praktyce pedagogicznej w ochronkach i w miarę obiektywnie poddawać je głębszej teoretycznej interpretacji. Służebniczki podzielają przekonanie, na jakim opierał się również Bojanowski, że teorii pedagogicznych nie można tworzyć bez odwoływania się do praktyki wychowawczej, której z kolei nie można dobrze zrozumieć bez teorii. Są one nierozłączne, bo teoria abstrahująca od faktów staje się bezużyteczna, a praktyka ignorująca teorię skazana jest na błędy i brak rozumienia zasadności podejmowanych działań wychowawczych oraz bezmyślne rozwiązywanie napotykanych problemów.

Integralna pedagogika przedszkolna w systemie Bojanowskiego jest jedną z propozycji sposobu rozumienia i rozwiązania określonych problemów dotyczących wczesnej edukacji dziecka w żłobku, przedszkolu i innych ich formach. Sam zdawał sobie sprawę z tego, że pomocna ona będzie służebniczkom jako narzędzie pracy wychowawczej, które wymaga od nich odpowiednich umiejętności i sprawności życiowych. Chociaż stworzył ściśle określone zasady i reguły pracy wychowawczej, to osobiście był przekonany o konieczności zaangażowania się służebniczek w ich twórcze przestrzeganie i realizację. Już na etapie budowania systemu wychowania pokazał, że to właśnie teoria ciągle powinna być otwarta na aktualne potrzeby i problemy wynikające z warunków życia i potrzeb dzieci, ich rodzin, społeczeństwa, narodu, Kościoła i świata. Ustawiczna refleksja nad podejmowanymi działaniami i ich teoretycznymi uzasadnieniami wynika z podkreślanej przez Bojanowskiego potrzeby twórczego ich wcielania w życie. Skuteczność i poprawność tego typu strategii zakłada znajomość przez służebniczki obszarów ciągłości i zmienności w dziedzinie zjawisk i działań edukacyjnych, stanowiących istotę ich działalności pojmowanej jako misja oraz determinacja wiernej i twórczej kontynuacji pierwotnych założeń. Określenie najwyższego celu wychowania jako stawanie się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi wyznaczyło szeroką perspektywę poszukiwań rozumienia teorii i praktyki pedagogicznej, umożliwiającej jego osiągnięcie w życiu wychowanków i również wychowawców.

W wielości ofert wychowawczych współcześnie kierowanych do rodziców i instytucji oświatowych wartościowe może okazać się przedstawienie tej propozycji. Przekonanie o jej wartości jest uzasadnione doświadczeniem służebniczek, które

ją z powodzeniem realizują. Zakłada to pełne uczestnictwo w działaniu ukierunkowanym na dobro dziecka i społeczeństwa oraz stałą refleksję nad jego jakością i adekwatnością. Zasadność przedstawienia tej propozycji potwierdza również wielkie zapotrzebowanie społeczne wynikające z zaufania, identyfikacji z wartościami, celami i zasadami, na jakich zbudowana jest teoria i praktyka wczesnej edukacji we współczesnych ochronkach. Przekonanie o wartości i konieczności powrotu do tego, co stałe i sprawdzone w tradycji, oraz jasna deklaracja odniesienia do egzystencjalnych prawd odnoszących się do aktualnej sytuacji człowieka zagubionego w świecie, staje się szczególną potrzebą naszych czasów.

Wśród rozwijających się nurtów pedagogiki krytycznej, emancypacyjnej, stawianych pytań o edukację, jej kształt i warunki, w jakich ma być realizowana, oraz udzielanych na nie odpowiedzi, dostrzega się wielką lukę, którą powinny wypełnić odpowiedzi oparte na wartościach niezmiennych. Taki wniosek jest sprowokowany przez Z. Melosika, który słusznie zauważa: „Szukamy «edukacji adekwatnej», zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki – takiej, która posiada realny wpływ na młode pokolenie i która może stanowić źródło zmiany społecznej. «Adekwatność» oznacza w tym kontekście nic innego, jak «wrażliwość» na otaczającą nas rzeczywistość i jej przemiany oraz otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również na nowe idee. To z kolei wiąże się ze stałą gotowością do rezygnacji z istniejących dotąd nawyków myślenia, do kwestionowania własnych «konceptualnych schematów»[55].

Jako odpowiedź na ową „adekwatność" przedstawiona zostaje w niniejszej dysertacji propozycja pedagogiki, która jest odwołaniem do przeszłości, ale jednocześnie jest otwarta na nowe propozycje i idee, jednak z zachowaniem jej tożsamości. Oparcie jej na wielkiej narracji chrześcijańskiej pozwala uniknąć niestałości i dać możliwą odpowiedź na opisane przez Melosika problemy: „Rzeczywistość, w której żyjemy, nie jest już monolityczna i jednoznaczna, staje się niejednorodna i sfragmentaryzowana, pełna tysięcy «małych» sprzecznych ze sobą narracji. Trudno jest w niej odnaleźć się i trudno jest ją opisać, a najtrudniej jest odpowiedzieć na pytanie, jak(im) być? w jaki sposób żyć? jak wychowywać? A jednak – jako pedagodzy – musimy podjąć te problemy, ponieważ stanowią one istotę pedagogiki – jako teorii i praktyki"[56].

Trudno nie zgodzić się ze słusznością postawionych pytań i udzielonej odpowiedzi, podobnie jak z opisem z perspektywy pedagogicznej tendencji kulturowych, które stanowią bardzo ważne i jedno z najistotniejszych „wyzwań" dla współczesnych nauk o edukacji[57]. W takim kontekście niezbędne, a wręcz konieczne staje się ukazanie pedagogiki jako nauki humanistycznej, nauki o ludzkiej duchowości, w której odniesienie do natury i historii jest oczywiste. Duchowość rozumiana tu

[55] Z. Melosik, *Edukacja a przemiany kultury*, s. 18.

[56] Tamże.

[57] Tamże, s. 18-28.

jest jako rzeczywistość będącą podstawą i istotą tego, co gwarantuje szacunek dla ludzkiej godności i prawdziwą troskę o dobro osoby. Ta troska wyraża się w odniesieniu do prawdy o ludzkim życiu, jego rozwoju i szczęściu. Kryzys w tej dziedzinie jest szczególnie dotkliwy i brzemienny w skutkach we współczesnym świecie i jego kulturze, co ma swoje implikacje w pedagogice w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Stając wobec zagadnienia prawdy, stawia się pytanie: Jeśli nie istnieje kryterium prawdziwości, to jaki sens ma określanie jakiejkolwiek nikczemności jako zło, skoro wskutek powszechnej relatywizacji wartości urosła obecnie do rangi zachowania akceptowalnego? Pogrążenie w zwątpieniu, kiedy wszystkie tradycyjne pewniki wydają się obalone, a subiektywizm, jako przyczyna rozkładu, doktryna głosząca kult odkrycia własnej jaźni, wychodzi od jednostkowej świadomości, co wiąże się z niebezpieczeństwem równoprawnego traktowania wszystkich poglądów. Wtedy odpowiedź na powyższe pytanie staje się kwestią indywidualnych przekonań, przez co społeczeństwo traci moralne oparcie dla swych wyborów, których jedynym kryterium jest tyrania większości[58].

Czy koniecznie trzeba się zgodzić na bieg i narzucające się negatywne wpływy współczesnej kultury, dyskursów, prądów myślowych, mediów? Co zatem można zrobić, by dobrze wykorzystać osiągnięcia ludzkiej myśli i twórczości, a skutecznie stawiać opór złu, jakie niesie z sobą współczesna cywilizacja? Czy człowiek musi się zgodzić na przyjmowanie tego, co wbrew jego tęsknotom i potrzebom prowadzi do banalizacji życia i porzucenia wartości wyższych na rzecz standardów, wydajności pracy, wskaźników jakości, ocen ekspertów oraz dominacji techniki nad kulturą, konsumpcji nad twórczością?

Aby nie ulec pesymizmowi i wspierać się w pełnym rozwoju poprzez wychowanie nowego człowieka, pokolenia osób, można wrócić do stałych wartości, zasad i praw zawartych w religii, naturze i historii człowieka i ludzkości. Bojanowski również musiał zmierzyć się z problemami swoich czasów, które dzięki zaangażowanej postawie potrafił rozpoznać, interpretować i rozumieć, wykorzystując wszystko, co służyło dobru. Wyraźnie jednak dystansuje swoją pedagogikę od założeń pozytywistycznych ideologii i naturalizmu, a otwiera ją na wymiar duchowy i podmiotowy, poszukując inspiracji wychowawczych w naukach humanistycznych i filozofii. Zakłada troskę o wysoką świadomość historyczną i kulturową oraz otwartość na otaczającą człowieka rzeczywistość.

Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Bojanowskiego jest konkretną propozycją nie tylko dla służebniczek prowadzących wczesną edukację dzieci według jego założeń, ale na pewno dla wielu, którym zależy na wychowaniu dojrzałych kobiet i mężczyzn, uczciwych obywateli i dojrzałych chrześcijan. Można odnosić się do stanowiącego jej mocne podstawy chrześcijańskiego systemu wartości, który ma ogromne znaczenie dla rozwoju osoby i społeczeństwa.

---

[58] Por. F. Fernandez-Armensto, *Historia prawdy*, Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 182-183.

2. Wychowanie a edukacja w integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie Edmunda Bojanowskiego

Określając założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej, podjęto analizę podstawowego procesu, jakim jest rzeczywistość wychowania małego dziecka. Analizie poddano również działania realizowane jednocześnie i związane z nią – nauczanie, opiekę i ochronę (profilaktykę). Występując łącznie, tworzą one rzeczywistość wczesnej edukacji, w której dominuje wychowanie, co wskazuje na specyfikę przedmiotu integralnej pedagogiki przedszkolnej. Chodzi o rozpatrywanie oraz definiowanie natury zjawisk edukacyjnych na tle i w powiązaniu z ogólniejszymi zjawiskami bio-socjo-kulturowymi. Na obecnym etapie rozwoju myślenia pedagogicznego zadanie to nadal przybiera najczęściej postać konstruowania różnych wizji, koncepcji, modeli wychowania i budowy określonych światopoglądów edukacyjnych[59].

2.1. Wymiary integralnego ujęcia wychowania

W integralnej pedagogice przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego należy postawić kluczowe pytania: Co to jest wychowanie? Czym jest wychowanie? I udzielić na nie rzetelnej odpowiedzi. Zostały one zasygnalizowane w kontekście rekonstrukcji sytemu ochronkowego z koncepcją wczesnego wychowania dziecka. Pozwala to zaprezentować współczesną perspektywę rozumienia i interpretacji określonego przez Bojanowskiego pojęcia i rzeczywistości wychowania. Ujmował je w perspektywie całego życia osoby oraz w kontekście relacji osobowych i wielorakich odniesień (do świata natury, religii i historii). Zakładał umiejętne wspieranie harmonijnego, pełnego rozwoju dziecka od najwcześniejszych chwil jego życia zgodnie z najwyższym celem wychowania[60]. Pozostając zawsze aktualnym, wymaga on dzisiaj określenia warunków i drogi integralnego wychowania dziecka. W tych poszukiwaniach ważna jest odpowiedź na postawione wyżej pytania, czemu służy analiza ontologicznych podstaw pedagogiki otwartej i wychowania[61].

W koncepcji Bojanowskiego wczesne wychowanie jest budowaniem podstaw osobowości dziecka i wspieraniem go we wprowadzaniu na drogę samodzielnej i odpowiedzialnej troski o własny rozwój. Od początku jednak rozwój ten, dokonujący się dzięki wychowaniu, a dalej formacji, jest ukierunkowany na jasno określony cel najwyższy. W takim ujęciu celu leży istota otwartości systemu pedagogiki integralnej, szczególnie na etapie edukacji przedszkolnej. Zgodnie z przyjętą przez Bojanow-

[59] R. Schulz, *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej,* w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, s. 24.

[60] AGSD, B-h-1, k. 18v.

[61] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 231-294.

skiego antropologią w wychowaniu ważny jest cały człowiek jako osoba, dziecko Boże, i ważne jest całe jego życie.

Bojanowski zakładał ujmowanie zarówno potrzeb i możliwości małego dziecka, jak i wszystkich aspektów złożonej rzeczywistości, w której ono żyje i rozwija się. Zwracał uwagę na konieczność dowartościowania tego okresu życia człowieka jako jego fundamentu. Wychowanie należy ujmować całościowo jako proces kształtujący uczucia, wolę, charakter, umiejętność współżycia społecznego dziecka, wymaga także znajomości i zrozumienia przebiegu jego rozwoju psychicznego. Wychowawca, organizując działalność dziecka i stwarzając sytuacje wychowawcze, powinien wykorzystywać jego rosnące zaciekawienie światem i respektować postawę wnikliwego badacza, który pokonując trudności, pragnie poznać zmysłami wszystko, co go otacza. Realizuje ważne zadanie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w procesie jego wychowania od pierwszych lat życia[62]. Bazując na działaniu, które mobilizuje dziecko do wykonywania nowych czynności, poznawania nowych sytuacji, drogą ćwiczeń w rozwiązywaniu coraz trudniejszych zadań wychowawca świadomie i celowo podejmuje trud kształtowania czynności psychicznych, takich jak: spostrzeganie, myślenie, wzbogacanie zasobu słownego; wyrabia nawyki, nowe sprawności i umiejętności.

Życie emocjonalne związane jest nierozerwalnie z rozwojem duchowym, umysłowym i ruchowym. Wyłączenie któregoś z tych elementów byłoby sztuczne i niezgodne ze zrozumieniem istoty rozwoju psychoruchowego dziecka oraz jego integralnego wychowania. Kształtowanie spostrzeżeń wzrokowych, słuchowych, mowa i myślenie zależne są od rozwoju ruchowego dziecka. Wychowawczy wpływ na rozwój i kształtowanie uczuć, woli, charakteru związany jest w okresie przedszkolnym z kontaktami społecznymi w trakcie zabaw zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Właściwe postawy wobec osób, świata przyrody i kultury kształtowane są w odniesieniu do wartości, których przekaz i urzeczywistnianie jest nieodzownym elementem harmonijnego rozwoju osoby i jej wychowania.

W procesie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym występują elementy uczenia się, które trudno ściśle rozgraniczać. W każdym działaniu wychowawczym zawarte są ćwiczenia utrwalające nabyte umiejętności, przekształcanie się doświadczeń w wiedzę. Stanowi to przeważnie treść procesu uczenia się, począwszy od naśladowania, w którym dokonuje się spostrzeganie wzorów postępowania. Uczą one odróżniania pojęcia dobra i zła, zachęcają dziecko do właściwych zachowań i wpływają na kształtowanie postaw oraz określonych czynności i ich utrwalanie poprzez ćwiczenie się w ich wykonywaniu. To badawcze nastawienie do świata powinno być dla dobra dziecka podtrzymywane przez rodziców i wychowawców. Należy go rozwijać przez odpowiednio dobrane bodźce, czyli zabawki i przedmioty odpowiednie do wieku dziecka. Ważne jest tu również stwarzanie warunków dla aktywności dziecka

[62] Zob. K. Lubomirska, *Znaczenie wczesnego wspomagania rozwoju w procesie wychowania człowieka*, w: *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie czesnej edukacji*, red. W. Puślecki, s. 101-107.

przejawiającej się w zabawie, w czynnościach dnia codziennego, którymi powinni kierować rodzice, a w żłobku czy przedszkolu wychowawcy. Wszystko powinno się dokonywać z uwzględnieniem indywidualnych cech dzieci, wyrażających się w ich wieku, stanie zdrowia, uzdolnieniach, skłonnościach i zainteresowaniach.

Integralne ujęcie rozwoju i wychowania osoby ludzkiej służy zachowaniu równowagi, polegającej na proporcjonalnym rozwoju wszystkich sfer z uwzględnieniem nie tylko doczesnego wymiaru ludzkiego życia, ale także nadprzyrodzonego. Otwiera on człowieka na wartości najwyższe w perspektywie wieczności. Wierność tym wartościom i wynikającym z nich zasadom życia i postępowania zakłada troskę o integralny rozwój i wychowanie osoby ludzkiej. „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał»; aby więc poprzez wszystko co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem”[63].

Budowanie motywacji dokonuje się w wychowaniu religijnym jako jednym z istotnych elementów wychowania integralnego. Należy podkreślić, że jest ono takim i spełnia właściwą rolę, gdy dokonuje się w kontekście całościowego i harmonijnego rozwoju osobowości człowieka. Wprowadza go w relacje z Bogiem jako Stworzycielem, Ojcem i Zbawicielem oraz prowadzi do relacji z innymi ludźmi respektującymi prawo miłości i zasady wynikające z wiary katolickiej. Zyskuje ono charakter konfesyjny, jednoznacznie określający jego tożsamość i zasady, na których wyrasta i spełnia się, ale w żadnym wymiarze nie jest zamknięte na szacunek dla innych konfesji. Ważnym jego wymiarem jest zyskiwanie przez wychowanków stałego uzasadnienia swego postępowania na co dzień nie tylko w motywacji pragmatycznej, lecz także w motywach natury religijnej. Stąd oprócz pragmatycznego postrzegania świata i wynikających z tego wartości osoba staje się otwarta także na wymiar nadprzyrodzony i uczestniczy w nim poprzez przyswajanie i realizację właściwych mu wartości[64]. Unika więc redukowania swego rozwoju o jakąkolwiek możliwość doskonalenia swej ludzkiej natury i zyskuje tym samym równowagę między tym, co zewnętrzne, przygodne, zmienne, a tym, co duchowe, stałe; między rozumem i wiarą; harmonię cielesno-duchową. „Równocześnie przyjmuje się, że to, co sprzyja wzrostowi dojrzałości, to zarazem służy religijności i na odwrót – to, co jest głównym przedmiotem wychowania religijnego, wywiera konstruktywny wpływ na w pełni dojrzałe życie człowieka”[65]. Na uwagę zasługuje tu uwzględnianie owej wzajemności, która może być budowana jedynie w kontekście właściwego rozumienia całości konkretnych rzeczywistości i zjawisk w odniesieniu do tworzących je części, z respektem dla ich odrębności. Bojanowski przyjmował takie podejście za podstawę organizacji

[63] Jan Paweł II, Przemówienie w UNESCO, 2 czerwca 1980, n. 12, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, red. M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, RW KUL Lublin 1988, s. 51-68.

[64] Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 299-300.

[65] Tamże, s. 299.

wszelkich działań wychowawczych[66]. Z pomocą przychodzi tu filozofia i religia, z ich realistyczną wizją człowieka i świata.

Przyjęte przez Bojanowskiego podstawy światopoglądowe i filozoficzne prowadzą do realizacji wychowania chrześcijańskiego w pedagogii katolickiej. Zgodnie z realizmem filozoficznym jego podstawą jest życie nadprzyrodzone w Bogu, które opiera się na naturze i kulturze ludzkiej. Przetwarza ona i uszlachetnia przyrodę i materię, powodując przy tym przemianę wewnętrzną człowieka i jego uświęcenie jako dziecka Bożego. Łaska uzupełnia i doskonali naturę człowieka, który współpracuje z nią w historii swego życia. Wspierany jest w dzieciństwie przez wychowanie, by w życiu dorosłym w sposób wolny, świadomy i odpowiedzialny dążył do osobistego rozwoju, działając na rzecz dobra społecznego. Taka koncepcja wychowania, łącząc w sobie wiedzę naukową z filozoficzną i teologiczną, ma charakter uniwersalny. Realizm filozoficzny przenosi dualizm na stosunek świata stworzonego do Boga Stwórcy, od którego pochodzi tak duch, jak i materia, prawa nimi rządzące oraz ich harmonia. Wyraża pogląd, że pierwiastek duchowy formy organizuje bierną materię, dlatego też ma wyższość nad nią. Typ filozofowania realistycznego stara się pogodzić krańcowe przeciwieństwa idealizmu i materializmu[67].

Ze względu na swą cielesno-duchową strukturę człowiek posiada potrzeby i możliwości związane z duchowym zdrowiem i rozwojem. Rozwój ten dotyczy jego psychiki, intelektu, dostępu do kultury i życia religijno-moralnego. Czynnikiem sprzyjającym i dynamizującym rozwój człowieka jest kultura, wspomagająca go w integralnym rozwoju. W niej mobilizują się siły, które stanowią o duchowym wymiarze ludzkiej egzystencji. Dlatego rozwój duchowy ujawnia się w rozwoju jego umysłu, woli, kultury uczuć i bycia, świadomości ocen i postaw religijno-moralnych. Należy jednak pamiętać, że wzrost duchowy człowieka w wymiarze religijnym także postępuje dzięki temu rozwojowi kulturalnemu, lecz się z nim nie utożsamia[68]. Istotnym wymiarem wychowania integralnego w inspiracji chrześcijańskiej jest potrzeba skupienia się wychowania na rozwoju i wyzwoleniu indywidualnej osoby[69]. Odnosi się do różnicy między osobą, która jest czymś najszlachetniejszym w naturze, rządzącej za pomocą rozumu swoimi czynami, a indywidualnością, mającą swoje korzenie w materii. Człowiek, będąc jednością czynników materialnych i duchowych, jest także jednością wypływającą z połączenia indywidualności, podlegającej wpływom materii, oraz osobowości duchowej, wolnej od nacisku natury[70].

Na błędną formę dowartościowania indywidualności wskazuje J. Maritain, mając na uwadze indywidualność zamiast osobowości, w tej sytuacji sprowadza się wychowanie i postęp człowieka do wyzwolenia materialnego *ego.* Wychowawcom, którzy

---

[66] Por. AGSD, B-h-1, k. 15r-v.

[67] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 88-93.

[68] Por. S. Jasionek, *Wychować człowieka*, s. 77-78.

[69] J. Maritain, *Dynamika wychowania*, s. 30.

[70] Por. S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, s. 30.

popadają w ten błąd, wydaje się, że przynoszą wolność osobie, która dąży do ekspansji i autonomii. Negowanie przy tym zarówno wartości wszelkiej dyscypliny i ascezy, jak też konieczność czynienia wysiłku na rzecz osobistej doskonałości prowadzi do tego, że „człowiek zamiast się spełniać, rozprasza się i dezintegruje”[71].

Dla uniknięcia błędu należy dokonać rozróżnienia między „osobowością” a „indywidualnością” jako dwóch różnych aspektów tego samego ludzkiego bytu, nazywanego zamiennie jednostką lub osobą. Rozróżnienie to i jego znaczenie powinno być starannie zrozumiane, gdyż ten sam cały człowiek jest jednocześnie osobą z racji duchowego istnienia swej duszy i jest jednostką z racji materii, sprawiającej, że ludzie różnią się między sobą. Ma to istotne znaczenie dla wychowania człowieka. Mylenie osobowości z indywidualnością prowadzi do uznania zwykłego rozrostu indywidualności za rozwój osobowości. Człowiek może rozwijać się w kierunku osobowości, która oznacza wewnętrzność w samym sobie, czyli w kierunku opanowania i niezależności, właściwych duchowi, mocą którego istnieje. Ta jego „wewnętrzna autonomia rośnie w miarę, jak życie rozumu i wolności zapanowuje nad życiem instynktu i pożądań zmysłowych, co wymaga ofiary z siebie, wysiłku ku osobistej doskonałości i ku miłości”. Może jednak też rozwijać się w kierunku jednostkowości, czyli w kierunku poddania się skłonnościom, które są w nim obecne z racji materii i dziedziczności. Wtedy indywidualność, czyli rozrost materialnego *ego,* polega na „pozostawieniu swobody irracjonalnym popędom, jakie w nim tkwią. Tak więc czyniąc się ośrodkiem wszystkiego, *ego* rozprasza się w rzeczywistości wśród niskich żądz czy nieodpartych namiętności i podporządkowuje się ostatecznie determinizmowi materii”. Niewłaściwym podejściem w kwestii rozróżnienia między osobowością i indywidualnością jest także, kiedy pojmuje się je rozdzielnie. Przekonanie, że nosimy w sobie dwa oddzielne byty: byt jednostki i byt osoby, prowadzi do despotycznej koncepcji wychowania i ludzkiego postępu. „Wychowanie zabijające jednostkę, prowadzi do zabicia także osoby. Zamiast autentycznej osobowości ludzkiej, noszącej znamię tajemniczego oblicza swego Stwórcy, jawi się tu maska człowieka konwencjonalnego lub też świadomości produkowanej seryjnie”[72].

---

[71] J. Maritain, *Dynamika wychowania*, s. 30.

[72] Zob. cały akapit w J. Maritain, *Dynamika wychowania*, s. 30-31. Ten sam kierunek wyznacza Kunowski, zwracając uwagę na pedagogikę indywidualności, która idąc w ślad za Nietzschem, Tołstojem i E. Key, dąży do wyzwolenia jednostek od społeczeństwa i zwrócenia ich do siebie w kierunku jakiegoś hipermoralnego nadczłowieka, co w konsekwencji doprowadza jedynie do rozproszenia duchowego jednostki. Natomiast w pedagogice charakteru, która wychowanie charakteru stawia na gruncie religijnym, zmierza do ześrodkowania w charakterze człowieka za pomocą etycznych żądań społeczeństwa, duchowych sił jednostki. Indywidualność jest rozproszeniem, charakter zaś i oparta na nim osobowość jest koncentracją. To przeciwieństwo między rozproszeniem duchowości a skoncentrowaniem jej, zaznaczające się w odśrodkowej pedagogii indywidualności i w dośrodkowym wychowaniu charakteru, wciąż się utrzymuje. Pedagogika indywidualności rozwinęła się w idealistyczną pedagogikę osobowości twórczej, w personalizm kultury, a pedagogika charakteru przekształciła się w realistyczny personalizm chrześcijański. Por. S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, s. 44-45.

Integralne wychowanie jest długotrwałym całożyciowym procesem zmian zachodzących i kumulujących się w wychowanku. Tworzy on ciągły postęp kolejnych zmian, ściśle ze sobą związanych stadiów. W wychowaniu następuje ewolucyjny rozwój, powolne rozwijanie się człowieka w ten sposób, że każdy następny stan staje się coraz bardziej doskonały i lepszy od poprzedniego. To „proces doskonalenia się człowieka aż do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, które św. Tomasz scharakteryzował jako stan naturalny cnót, usprawniający władzę człowieka pod kierunkiem rozumu do postępowania moralnego na poziomie godnym istoty ludzkiej”[73]. Kierunki rozwoju, który jest rozwojem ilościowym i jakościowym, dotyczą zmian zachodzących w sferze somatycznej, fizycznej, psychicznej i duchowej. Rozwój ilościowy nazywa wzrostem lub rozrostem, jak np. rozrastanie się funkcji psychicznych. Rozwój jakościowy natomiast nazywa się dojrzewaniem, które polega „na całkowaniu, centralizowaniu zróżnicowanych dotychczas części składowych, które zaczynają łączyć się w całość, tworząc nowy układ rozwiniętych już składników. Całkowanie rozwoju nazywa się technicznie integracją (łac. *integer* – całkowity)”[74].

Jako przejaw zagrożenia dla integralności wychowania wskazuje się na tendencję sprowadzania wychowania do wykształcenia, do przekazywania wiadomości i umiejętności, albo jeszcze dalej idąc, do konstruowania przez dziecko wiedzy i na tej bazie rozwijanie umiejętności. Tego rodzaju ograniczenie wychowania jest wspierane ogromnym postępem technicznym, który domaga się coraz bardziej wykwalifikowanych pracowników, gdy chodzi o wiedzę i umiejętności techniczne. W edukacji, już od jej wczesnego etapu, następuje koncentracja właśnie na takim przygotowaniu młodego pokolenia, co kryje w sobie realne zagrożenie. Wiedza i umiejętności techniczne nie są dobre ani złe, ale mogą być wykorzystane w dobrym lub złym celu. „Trzeba więc przede wszystkim wychować, tzn. tak ubogacić osobowość młodego człowieka, by on chciał i umiał wykorzystać swą wiedzę i umiejętności techniczne dla dobra ludzkości, a nie by skuteczniej czynić zło; dla służby bliźniemu, a nie do egoistycznego wykorzystywania go”[75]. Nie negując zatem również tego elementu edukacji, należy mu przyznać właściwe miejsce i proporcje ze względu na rozumienie istoty osoby ludzkiej i jej integralny rozwój.

2.2. Wychowanie integralne w koncepcji Edmunda Bojanowskiego

Wizję integralnej pedagogiki przedszkolnej budujemy w odniesieniu do podstaw integralnego wychowania, czy może raczej harmonijnego, jak rozumiał i określał je Bojanowski. Ważne zatem jest jego rozumienie w kontekście dorobku współczesnej filozofii przez pedagogikę i przez Kościół. Integralne wychowanie w ujęciu Boja-

[73] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 181-182.

[74] Por. tamże, s. 183-184.

[75] Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, s. 19.

nowskiego jest takie tylko wtedy, gdy obejmuje wspieranie osoby w jej rozwoju we wszystkich obszarach łącznie – fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym, moralnym i religijnym, bez redukowania któregokolwiek z nich.

W kontekście integralnej pedagogiki przedszkolnej według koncepcji Bojanowskiego zwrócona jest uwaga na podstawy wychowania wynikające z antropologii chrześcijańskiej. Zjawisko wychowania nie było dla niego sztucznym tworem cywilizacji, ale zakorzeniało się w istocie człowieka i świata. Szukał zatem pierwotnych możliwości i uwarunkowań rozwoju człowieka w trzech ważnych wymiarach wychowania, dotyczących jego życia i rozwoju – „fizycznie, umysłowo i obyczajowo"[76]. Na podstawie refleksji i dzieła Bojanowskiego można stworzyć definicję wychowania jako dynamicznej rzeczywistości, w której stopniowo, proporcjonalnie do możliwości dziecka, następuje „harmonijne kojarzenie się zgodne wszelkich żywiołów przeprowadzone w najdrobniejsze cząstki"[77]. Chodzi tu o odpowiedzialne działania wychowawcze w przestrzeni napięć wytworzonej przez łącznie występujące żywioły natury, religii i historii.

Wychowanie w rozumieniu Bojanowskiego to rzeczywistość wieloaspektowa, złożona, jak złożoną jest rzeczywistość człowieka. Służy ono przede wszystkim rozwojowi osoby i wspieraniu jej w drodze do osobistego szczęścia, które przekracza granice doczesności. Osiąga się je w pełni jedynie w relacji do innych osób i wspólnot, które są środowiskiem jego życia i rozwoju we wzajemnej odpowiedzialności. Celem wychowania jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka, zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym.

We współczesnych analizach ujęcia wychowania przez Bojanowskiego zwraca się uwagę na akcentowanie przede wszystkim wychowania religijno-moralnego. Chociaż pozostawało ono zawsze na ważnym miejscu, nie eliminowało to jednak wykorzystania w nim również elementów ówczesnych trendów pedagogicznych, zwłaszcza tych, które nie kolidowały z etosem wyznawanym przez Bojanowskiego. Umiejscawia się go w nurcie pedagogiki katolickiej, w której podmiotem oddziaływań jest cały człowiek, we wszystkich sferach rozwoju osobowości. Głównym celem wychowania jest więc integralny rozwój dziecka. Wbrew twierdzeniom nie przebiega to jednak identycznie jak w pedagogice świeckiej, w której mówi się o wszechstronnym wychowaniu, chociaż uwzględnia się to, że odmienne są tu tylko pryncypia ducha wychowania. Współczesne holistyczne ujęcie człowieka jako jedności psychofizycznej, który „doświadcza świata «całym sobą», rozwija swoje możliwości rozumienia i działania w procesie całościowej integracji bodźców zewnętrznych i wewnętrznych przeżyć", nie koniecznie zawiera pełne ujęcie osoby. Dlatego wysuwanie tezy „o początkach ta-

[76] AGSD, B-h-2, k. 1r, 2r.

[77] Por. AGSD, B-i-1, k. 135r.

kiego właśnie traktowania dziecka w wychowaniu już u E. Bojanowskiego”[78] wymaga określenia elementów holistycznego ujęcia człowieka.

Rozważając istotę wychowania także w świetle zasad wiary, Bojanowski wyznaczył mu cel najwyższy, którym jest stawanie się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi. W tym kontekście dążył do rozumienia, w jaki sposób dokonuje się wychowanie człowieka. Potwierdzenie i uzasadnienie tej samej drogi dał Sobór Watykański II, który podkreślił to, że wszyscy chrześcijanie mają prawo do wychowania chrześcijańskiego, które zmierza do pełnego rozwoju osoby ludzkiej. Ochrzczeni, stopniowo wprowadzani w misterium zbawienia, stają się coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary. Zwłaszcza przez uczestnictwo w liturgii powinni uczyć się czcić Boga i stawać się zdolnymi do prowadzenia własnego życia według nowego człowieka, doskonaląc się wewnętrznie i troszcząc się o wspólnotę Kościoła[79].

W sensie wąskim Bojanowski rozumiał wychowanie jako świadome i celowe działanie zmierzające do osiągnięcia postępujących i utrwalających się zmian w osobowości wychowanka. Mają one charakter zmian rozwojowych otwartych na stały rozwój, szczególnie zaś, gdy dotyczą sfery duchowej człowieka. Wychowawca ma wyprowadzić dziecko ze stanu natury poprzez rozwijanie zapisanego w niej potencjału, ale nie tylko do wyższej kultury, lecz w kierunku ideału, którym jest podobieństwo do Stwórcy. Prowadzi do tego poprzez rozwijanie osobowości dziecka, jego zdolności poznawczych, umysłowych, a także postaw społeczno-moralnych i charakteru. Wychowanie dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli stanowi dobro każdej osoby i całego społeczeństwa. Wymaga to wszechstronnego rozwoju, całościowego ujęcia rzeczywistości życia i działania człowieka, bo dopiero wychowanie poszczególnych osób może przekształcić także całe społeczeństwo. Bojanowski w tym kontekście realizował pracę u podstaw, stąd najdrobniejsze szczegóły wpisane we wczesne wychowanie powinny być rozważone, podjęte i realizowane w odpowiedzialności za przyszłość.

Właściwemu, pełnemu i harmonijnemu wychowaniu nie sprzyja przeakcentowanie któregokolwiek z aspektów rzeczywistości ludzkiej – ani sfery naturalnej, ani rozumowej, ani duchowej. Dopiero ich dynamiczna harmonia, pozwalająca im wzajemnie dopełniać się, tworzy odpowiednie warunki, by właściwie pojmować wychowanie i realizować je dla integralnego rozwoju dziecka i ludzkiej społeczności. W ten sposób Bojanowski wyróżnił „trojakie strony wszelkiego kształcenia, w których nie tylko czasowe, ale i logiczne następstwo ich przebija, a mianowicie kształcenie: 1) fizyczne (zewnętrzne), 2) moralne (wewnętrzne), 3) obyczajowe (społeczne) – mające zadanie praktycznego zastosowania dwóch powyższych”[80].

Bojanowski nakreślił chrześcijańską wizję wychowania, w której z biblijnej koncepcji człowieka wynika konieczność wychowania integralnego, bo tylko takie

[78] I. Adamek, *Przygotowanie dzieci do szkoły*, s. 37.

[79] Por. *Gravissimum educationis,* n. 2, s. 18.

[80] Por. AGSD, B-h-1, k. 14r.

wychowanie służy pełnemu rozwojowi osoby ludzkiej i osiągnięciu przez nią celu ostatecznego. W tej koncepcji ważne jest wszystko, co stanowi o ludzkiej godności dziecka Bożego – jego wymiar doczesny i nadprzyrodzony, dusza i ciało. W żadnym aspekcie jego ludzkiej struktury, możliwości i potrzeb nie może być zaniedbany ani sam nie może zlekceważyć prawdy, że podlega prawom wzrostu i rozwoju. Wychowanie, które jest dziełem miłości, stawia przed wychowawcą i odpowiedzialnymi za nie instytucjami zadanie zapewnienia wszelkich potrzebnych warunków gwarantujących mu najwyższą jakość. Należy wykorzystywać postęp nauk psychologicznych i pedagogicznych, aby pomagać wychowankom w harmonijnym rozwijaniu wrodzonych zalet fizycznych, moralnych i intelektualnych. W stopniowym nabywaniu coraz większego poczucia odpowiedzialności za właściwe kształtowanie własnego życia i dążenie do prawdziwej wolności ważne jest takie wspieranie wychowanka, by dążył do celu przez nieustanny wysiłek oraz przez odważne i wytrwałe przezwyciężanie przeszkód[81].

Na wczesnym etapie życia i rozwoju człowieka istnieje potrzeba szczególnej troski o integralne wychowanie. Bojanowski, poszukując wskazań dla budowania harmonii w samym człowieku, by dojrzewając był zdolny budować ją także wokół siebie, zwracał uwagę na konieczność wychowania zgodnie z naturą. Wyodrębnione trzy sfery kształcenia i wychowania wynikały z uznania prawdy o człowieku zawartej w filozoficznych podstawach. Człowiek jest istotą naturalną i społeczną; jeśli chce, a wcześniej został do tego wychowany, może być istotą moralną. Staje się nią, słuchając pochodzących ze swego wnętrza wezwań, aby rósł i dojrzewał jako osobowość i rozwijał miłość bliźniego, uświadamiając sobie słuszność takiego postępowania. Moralność jest wszędzie tam, gdzie jest miejsce dla prawdziwych duchowych przeżyć: dla rozpoznanej miłości i miłości poznawania, w wolności i odpowiedzialności za siebie. Jako istota naturalna człowiek próbuje przeforsować swoje egoistyczne pragnienia, natomiast jako istota społeczna dąży do tego za pomocą środków prawnych. Dopiero jako istota moralna przezwycięża w sobie egoizm, działa odpowiedzialnie, traktuje bliźnich z otwartością, zrozumieniem, uwzględnia ich życzenia, otacza ich miłością i poświęca się prawdzie bez względu na osobiste życzenia[82]. Motywacja religijna otwiera osobę w tych wymiarach na nieskończone możliwości rozwoju i doskonalenia w perspektywie celu ostatecznego.

Bojanowski w procesie wychowawczym konsekwentnie postrzegając dziecko w trzech obszarach („fizycznie, umysłowo i obyczajowo”[83]) wyznaczał do nich szczegółowe płaszczyzny oddziaływania. Takie integralne wychowanie to z jednej strony świadomy rozwój wszystkich trzech obszarów, z drugiej zaś strony równie świadoma integracja każdego z nich z dwoma pozostałymi: w tym, co fizyczne, powinno wyrażać się to, co duchowe, i rozświetlać się to, co umysłowe; to, co duchowe, powinno

[81] Por. *Gravissimum educationis,* n. 1, s. 18.

[82] Por. A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 11.

[83] AGSD, B-h-2, k. 2r.

dawać wiadomości o stanie zewnętrznym i być przeniknięte przez to, co umysłowe; a to, co umysłowe, powinno być zakorzenione zarówno w tym, co zewnętrzne, jak i w tym, co duchowe. Syntetyczne spojrzenie na wszystkie te trzy zasady nie wyklucza jednak hierarchicznego ich wartościowania[84].

Wczesne wychowanie ma wymiar indywidualny i społeczny. Ukazując je jako niezbywalne prawo i potrzebę człowieka oraz podstawowe zadanie społeczne, Bojanowski wskazywał na jego szerokie historyczno-społeczne uwarunkowania i konsekwencje. Unikał tu skrajności, opierając działalność pedagogiczną zarówno na oddziaływaniu środowiska społecznego, jego historii, tradycji, kultury, jak i na wrodzonych zadatkach osoby. W takim kontekście widział człowieka, cel, sens i wartość jego życia, jego kondycję fizyczną i duchową, środowisko jego życia i działania. Odniesienie do kulturowych uwarunkowań nie zacieśniało uniwersalnego podejścia do sprawy wychowania człowieka i nowych pokoleń, ale czyniło je realnym i możliwym do wprowadzenia. Praktyka z kolei stawała się źródłem doskonalenia teoretycznych podstaw opartych na mocnych podstawach filozoficznych.

Pogłębieniu rozumienia istoty koncepcji integralnego wychowania Bojanowskiego służą zbieżne z nią założenia określone m.in. przez M. Gogacza. W tej perspektywie współcześnie można dążyć do rozumienia zakresu wychowawczego wpływu, prowadzącego do zmiany i ochrony zmierzającej do zachowania. Wpływom działań wychowawczych podlega przedmiot wychowania i teren działań pedagogicznych. Istnienie i istota człowieka, przejawy istnienia oraz dusza i ciało w ich elementach strukturalnych powinny być otaczane szacunkiem, okazywanym na każdym etapie jego rozwoju i edukacji. Czynności takie, jak chronienie i utrwalanie relacji istnieniowych, usprawnianie i doskonalenie intelektu i woli oraz wspartych na nich odpowiednio poznania i decyzji czy związanych z rozwojem ciała i zmysłów zespoły cech są niezbędnymi elementami integralnego wychowania osoby[85]. Werbalizację w języku filozofii syntezy teoretycznych i praktycznych intencji i rozwiązań wychowawczych Bojanowskiego stanowi definicja całościowego wychowania. Dotyczy ona przede wszystkim ujęcia wychowania od strony jego skutku, czyli jego intelektualnego i moralnego wymiaru. Wychowanie rozumiane jest jako „zespół nieustannie podejmowanych czynności powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem, co usprawnia nas w mądrości i doskonali w nas wolność. Dominująca w nas mądrość i wolność przejawiająca prawość woli powodują integrację osobowości w swoisty ład w działaniach dzięki temu, że wszystkimi działaniami kieruje intelekt, usprawniony w mądrości, już wierny istnieniu, prawdzie i dobru osób”[86].

We wczesnym wychowaniu dziecka takie usprawnianie intelektu dokonuje się w kontekście troski o najdrobniejsze szczegóły dotyczące pełnego harmonijnego roz-

[84] Por. A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 16.
[85] Por. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, s. 18.
[86] Tamże, s. 23.

woju każdej sfery zgodnie z naturą człowieka. Chodzi o ukształtowanie jego człowieczeństwa na płaszczyźnie naturalnej, społecznej i moralnej przez rozwijanie predyspozycji fizycznych, intelektualnych i moralnych. Należy przy tym zauważyć, że harmonia nie jest osiągana przez równouprawnienie tych trzech grup. Tylko dzięki temu, że działanie praktyczne i rozumowe planowanie podporządkowuje się moralnym wartościom i dążeniom, człowiek osiąga właściwy moralny kształt swojego życia. Takie całościowe wychowanie i kształcenie dziecka powinno dokonywać się od najwcześniejszych lat jego życia. To z kolei wymaga jasnych i konkretnych reguł, określonych przez pedagogikę, która „wyznacza sposoby osiągania wewnętrznej integracji wszystkich działań człowieka, stawania się realnie osobą rozumną i wolną, która przez swoją mądrość współtworzy wspólnotę osób mądrych, szczególnie dziś potrzebnych narodom i kulturze”[87]. Rodzic i wychowawca na tym etapie wspierania rozwoju dziecka i jego integralnego wychowania podejmuje moralną odpowiedzialność za wprowadzenie dziecka na drogę jego integralnego rozwoju, by w przyszłości było zdolne do przejęcia odpowiedzialności za własne życie i dążenie do doskonałości[88]. Ta koncepcja daje podstawy i uzasadnienie dla istotnych elementów wychowania integralnego i uwzględniania w nim idei ochrony.

Istotne elementy wychowania w tym kontekście dają odpowiedź filozofii na zasadnicze pytania: Kogo i po co wychowywać? Jak wychowywać? Wychowuje się ludzką osobę na wieczność. Wychowawca kształtuje człowieka na wieczność, będąc wychowawcą siebie i innych, kształtuje tym samym ludzką rodzinę. Tego powinien uczyć się z życia. Człowiek jako byt osobowy rozwija się poprzez aktualizację swych władz, takich jak rozum i wola. Ich rozwój w wychowaniu jest usprawnieniem ludzkich sił w działaniach skierowanych ku dobremu. Domaga się obecności innych osób, które są związane relacjami międzyludzkimi, tworząc społeczeństwo. Aby człowiek mógł działać po ludzku, trzeba uszlachetnić jego ludzkie poznanie przyporządkowane rozpoznaniu prawdy, wyborowi dobra i działaniu. Roztropność uszlachetnia człowieka w używaniu rozumu, co koordynuje całe jego życie, poddając je pod działanie rozumu. Natomiast umiarkowanie uszlachetnia życie uczuciowe człowieka, uczucia przyjemnościowe, które należy wprząc w życie rozumowe. W wychowaniu trzeba pamiętać o przeszłości, troszczyć się o dobre rozeznanie teraźniejszości i kształtowanie życia na przyszłość[89].

Bojanowski rozumiał wychowanie także jako ważne zadanie społeczne, do którego wypełnienia i on sam czuł się wewnętrznie zobligowany. O takiej roli wychowania mówi się również współcześnie, gdy „chodzi o włączenie jednostek w życie wspólnoty, to znaczy we wspólny wysiłek tworzenia własnej przyszłości, przepojony

[87] Tamże, s. 27.

[88] Por. tamże, s. 24.

[89] Por. M. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, Fundacja Servire Veritati, IEN, Lublin 2010, s. 26-29, 37-47.

troską o wartość podstawową, jaką jest istnienie człowieka w świecie”[90]. Na istotny problem współczesności zwraca się uwagę w rozumieniu wychowania jako sumy reakcji społeczeństwa na fakt istnienia rozwoju, wskazując na dwa wymiary kryzysu. Pierwszy to kryzys wychowania, dotyczący codziennego współżycia pokoleń, i kryzys kształcenia, dotyczący „możliwości jednostki w znalezieniu i kształtowaniu własnej tożsamości w samodzielnym kontakcie ze światem”[91]. Drugim kryzysem jest kryzys wychowania, który wynika dziś z utraty znaczenia najbardziej elementarnego społecznego układu międzypokoleniowego. Starsi, dorośli, dorastający i dzieci „sprawiają wrażenie, że nie tylko nie potrzebują siebie nawzajem, ale mają wręcz sprzeczne interesy, a dzieci w związku z rozwojem miast, cywilizacji są izolowane od świata dorosłych”[92].

Bojanowski wskazywał również na szerokie kulturowe i historyczno-społeczne uwarunkowania i konsekwencje wychowania. Unikał tu jednak skrajności, nadając w wychowaniu właściwe proporcje zarówno w akcentowaniu oddziaływania środowiska społecznego, jak i opierania się na wrodzonych zadatkach osoby. Proces wychowania zmierza do kształtowania osobowości człowieka i do jego społecznego rozwoju. W przekazywaniu systemu wartości, norm, wzorów zachowań, obowiązujących we współżyciu z innymi ludźmi, oraz umiejętności niezbędnych dorosłej osobie bardzo ważne jest oddziaływanie środowiska społecznego, osób, instytucji. Wychowanie w instytucji musi być dobrze zaplanowane i zorganizowane, by spełniła ona swą misję budowania tożsamości osoby od najmłodszych lat jej życia. Oparcie go na modelu rodzinnym stwarzało możliwości do pielęgnowania w nim wielorakich relacji międzyosobowych, także międzypokoleniowych.

W procesie integralnego wychowania, rozumianego jako postęp, następuje interpretowanie i porządkowanie kultury ludzkiej w świetle wiary, porozumienia między stworzonym przez człowieka światem kultury a światem religii. Wszystko to powinno następować łącznie i harmonijnie w procesie rozwoju osobowego. Nie są to dwie różne czy równoległe drogi, lecz zgodność czynników wychowawczych, połączonych w zamierzeniach wychowawców i w duchu wolności współpracujących w wychowaniu dzieci[93]. Dokonując rozróżnienia między osobowością i indywidualnością, pojmuje się je łącznie w życiu i wychowaniu człowieka. Szanując godność osoby ludzkiej, respektuje się potrzeby rozwojowe, wpisane w jej wymiar duchowy i cielesny, nadprzyrodzony i doczesny, to, co wspólne naturze ludzkiej i co właściwe niepowtarzalnej, indywidualnej kondycji konkretnej osoby.

---

[90] S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wyd. UW, Warszawa 1988, s. 184.

[91] H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, s. 26.

[92] Na problemy w tej dziedzinie zwraca uwagę Dauber w swoich refleksjach nad podstawami pedagogiki humanistycznej. Por. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, s. 27.

[93] Por. W. Cichosz, *Chrześcijańskie porządkowanie kultury w świetle wiary i rozumu*, w: *Kultura chrześcijańska w zjednoczonej Europie*, red. T. Sikorski, A. Dymer, Wyd. Centrum Edukacyjnej Archidiecezji Szczecińsko-Kamieńskiej, Szczecin 2007, s. 24.

2.3. Wychowanie a wczesna edukacja dziecka

Bojanowski, ujmując wychowanie całościowo, dążył do rozumienia jego istoty z teologicznego, filozoficznego i społeczno-kulturowego punktu widzenia, co było konsekwencją przyjętej koncepcji człowieka. Z tych założeń oraz ze specyfiki wychowania małego dziecka wynika konieczność jego widzenia i rozumienia w szerokim kontekście działań i uwarunkowań. Polega ono bowiem nie tylko na kierowaniu rozwojem dziecka i pobudzaniu tego procesu, ale także wymaga działań opiekuńczych, pracy wyrównawczej, usuwania lub łagodzenia stwierdzonych u niego zaburzeń. Złożoność ta i jednocześnie harmonijna synteza rzeczywistości rozwoju i wychowania dziecka znajduje opis i wyjaśnienie w pojęciu o dużym stopniu ogólności i niejednorodności, jakim jest pojęcie edukacji. To podstawowe pojęcie w pedagogice obejmuje ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych. Dokonują się one w instytucjach wspierających rodzinę w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej wobec dziecka na wczesnym etapie jego integralnego rozwoju.

W kontekście współczesnych tendencji należy na nowo rozważyć ujęcie koncepcji wczesnego wychowania dziecka w systemie integralnej pedagogiki przedszkolnej w zaprezentowanym wyżej pojęciu wczesnej edukacji. Istoty pojęcia edukacji i związanych z nią zjawisk pedagogicznych nie odniesiono w niniejszej rozprawie tylko do ważnych czynników rozwoju, jakimi są oświata lub kształcenie zawodowe, ale do pełnej formacji osoby. W związku z tym pierwszym wymiarem działań edukacyjnych i ich celem jest wspomaganie rozwoju, prowadzenie do wzrostu we wszystkich sferach ludzkiej osobowości. Ażeby wychowywać, trzeba zatem wiedzieć, kim jest osoba ludzka, znać jej naturę. Drugim ważnym wymiarem edukacji jest ochrona osoby przed zagrożeniami dla jej pełnego rozwoju. Ich poważnym źródłem jest rozpowszechniająca się relatywistyczna wizja ludzkiej natury, która stawia wyzwania przed wychowaniem, zwłaszcza moralnym. Takie ujęcie wymaga od wychowawcy odpowiedzialności i świadectwa życia, poprzez które powinien formować w powierzonych mu wychowankach dojrzałe człowieczeństwo. Uleganie relatywizmowi uniemożliwia szerzenie edukacji w wymiarze uniwersalnym, a poprzez to wszyscy stają się bardziej ubodzy. Odbija się to negatywnie na skuteczności metod i środków pedagogicznych wspierających osoby w pełnej realizacji ich człowieczeństwa[94].

Nie chodzi zatem o określanie rzeczywistości wychowawczej terminem „edukacja", który od dawna kojarzy się z instytucjami oświatowymi, albo w odniesieniu do działań na rzecz podniesienia poziomu wykształcenia jednostek czy grup społecznych. Przyjęte w integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie Bojanowskiego pojęcie wczesnej edukacji łączy kształcenie i kształtowanie[95] oraz opiekę wychowaw-

[94] Zob. Benedykt XVI, *Caritas in veritate*, n. 61.

[95] Por. D. Stępkowski, *Przedmowa tłumacza*, w: D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, Wyd. UKSW, Warszawa 2008, s. 7-9.

czą. Edukacja dziecka przedszkolnego dokonuje się na bazie integralnego wychowania, którego istotę wychowawca powinien poznać i zrozumieć, by w tym kontekście właściwe miejsce znalazły inne jego elementy, takie jak: opieka, kształcenie umysłu czy ćwiczenie sprawności ciała. We wczesnym wychowaniu, które jest budowaniem fundamentów dla całego przyszłego rozwoju osoby, szczególnej wagi nabiera respektowanie podstawowych praw życia determinujących rozwój ducha, ciała i umysłu, uczuć i emocji, woli i dążeń, coraz wyższych form działania, które prowadzą do lepszej równowagi między człowiekiem a otaczającym światem. Działania ogólnorozwojowe realizowane w przedszkolu odnoszą się do realizacji zadań określonych jako opiekuńcze i wychowawczo-dydaktyczne, czyli edukacyjne.

Pojmując edukację jako ogół oddziaływań służących formowaniu się, czyli zmienianiu, rozwijaniu zdolności życiowych człowieka[96], należy zwrócić uwagę na ich różnorodność. Mogą one być instytucjonalne i indywidualne, świadome i nieświadome, systematyczne i niesystematyczne, przygodne i zaplanowane. Służą rozwijaniu osoby w konkretnym, określonym kierunku według kryterium wobec niej zewnętrznego albo bez obranego wcześniej celu. Natomiast zdolności życiowe człowieka mogą dotyczyć wielu obszarów jego funkcjonowania: intelektualnego, emocjonalnego, interpersonalnego, motywacyjnego, fizycznego. Dlatego złożoność tego pojęcia uszczegółowia wychowanie i kształcenie. Wychowanie tym się różni od kształcenia, że oddziałuje na osobowość wychowanka, a więc na jego potrzeby, emocje, motywację, relacje międzyludzkie, a kształcenie zasadniczo dotyczy poznawczej sfery psychiki człowieka. Chociaż kształcenie także wpływa na rozwój osobowości, to jednak nie jest on jego zasadniczym celem.

W podjętej ostatnio reformie systemu oświaty nie definiuje się pojęcia edukacji. Mówi się o edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jako „edukacji najmłodszych uczniów, która powinna umiejętnie splatać naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły. Ten cel przyświecał twórcom nowej podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego oraz podstawy programowej wychowania przedszkolnego opisującej, jak przedszkole przygotowuje dziecko do podjęcia nauki szkolnej"[97]. Pojęć „edukacja przedszkolna" i „wychowanie przedszkolne" używa się zamiennie. Mówiąc o edukacji, uwzględnia się udział dziecka w zajęciach w danej formie instytucji przedszkolnej poza domem rodzinnym. W jej ramach dziecko ma uczyć się i bawić z rówieśnikami pod opieką nauczycielki i w ten sposób poznawać otaczający je świat oraz doskonalić swoje umiejętności. Temu celowi mają służyć inne formy wychowania przedszkolnego i przekonać do edukacji przedszkolnej tych, którzy dziś preferują pozostawianie małych dzieci przez cały dzień w domu[98]. Wska-

[96] *Pedagogika.* red. B. Milerski, B. Śliwerski, s. 54.

[97] Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. I, MEN 2009, s. 12.

[98] Por. *Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach. Informator Ministerstwa Edukacji Narodowej. Informator 2008/2009,* Warszawa 2008, s. 7.

zując na najważniejsze zadania MEN dotyczące edukacji przedszkolnej, wymieniono „upowszechnienie edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku 3-5 lat i zagwarantowanie każdemu dziecku co najmniej rocznej edukacji przedszkolnej przygotowującej do nauki w szkole oraz zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez realizowanie całej podstawy programowej we wszystkich formach organizacyjnych wychowania przedszkolnego, a także dostosowanie form wychowania przedszkolnego do potrzeb lokalnego środowiska". Dzieci mają mieć zapewnioną możliwość korzystania „z prawa do dobrze zorganizowanej i umożliwiającej ich indywidualny rozwój edukacji przedszkolnej"[99].

Zachowano pojęcie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale akcentuje się przede wszystkim takie cele i działania, które służą przygotowaniu do nauki szkolnej. Jest to słuszne i potrzebne, ale prowadzi do koncentracji na efektach kształcenia, nie dowartościowując pełnego rozwoju osobowości dziecka. Ukazuje się perspektywę edukacji nieco zawężonej w perspektywie bogactwa osoby ludzkiej. W integralnej pedagogice przedszkolnej odwołano się do rozumienia edukacji nie tylko jako oświaty, ale także jako pełnego rozwoju i wychowania dziecka od pierwszych lat życia. Realizacja takiego pełnego ujęcia nie stoi w sprzeczności z celami określonymi w podstawie programowej, tym bardziej że podkreśla się, iż działania edukacyjne, w tym również szczególnie istotne na tym etapie oddziaływania wychowawcze, stymulowanie rozwoju intelektualnego i społecznego dziecka, przynoszą najlepsze rezultaty właśnie w okresie przedszkolnym. Uważa się również, że ten okres jest też najlepszy na zapobieganie ewentualnym trudnościom w nauce. Natomiast postawy i umiejętności, które małe dzieci wynoszą z przedszkola, procentują w szkole lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym. Deklaracje zapewnienia lepszego dostępu najmłodszych dzieci do edukacji, jako najskuteczniejszy sposób na wyrównywanie szans edukacyjnych, są słuszne i pożądane współcześnie[100]. Propozycja ujęcia zawartego w integralnej pedagogice przedszkolnej dopełnia te zamierzenia działaniami edukacyjnymi we wszystkich wymiarach życia osoby. Szczególnie chodzi o zwrócenie uwagi na zapewnienie właściwych proporcji wychowania w sferze emocjonalnej, moralnej, duchowej oraz o respektowanie wymiaru transcendencji, uwzględniając założenia antropologiczne.

Bojanowski, określając w swoim systemie złożony proces edukacyjny, mianem „nauki", tłumaczył, że nie ma to być żadna szkolna nauka, ale nauka życia. Wychowanie ujmował razem z kształceniem jako podstawę rozwoju dziecka, których celem jest budowanie fundamentów dla całego jego życia. Kształcenie w tym kontekście miało na celu jego rozwój intelektualny (umysłowy), a wychowanie – jego rozwój moralny (obyczajowy). W edukacji przedszkolnej występuje duży stopień integracji procesu wychowania i kształcenia, połączonych z działaniami opiekuńczymi i pro-

[99] Por. tamże, s. 7-8.

[100] Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej*, s. 14.

filaktycznymi. Treści kształcenia zintegrowane z treściami wychowania realizowane są we wszystkich sytuacjach związanych z pobytem dziecka w placówce – z zabawą, samoobsługą, pracą, zajęciami dydaktycznymi. Powiązane z całym systemem pracy wychowawczej z dziećmi i wieloraką aktywnością dziecka oddziałują na całą jego osobowość, mają charakter wychowawczy. W tym procesie uczenie się prowadzi do nabywania przez dzieci wiedzy o sobie, o świecie, nowych pojęć i umiejętności.

Na etapie edukacji przedszkolnej przeważa zdobywanie przez dziecko doświadczeń i uczenie się w sposób okolicznościowy, mimowolny i niezamierzony. Nauka pod kierunkiem nauczyciela obejmuje umiejętności praktyczne, przydatne w codziennym życiu, dzięki którym dziecko stopniowo usamodzielnia się, oraz treści kształcące zawarte w programie wychowania. Bardzo ważne w refleksji teoretycznej i działalności praktycznej jest zrozumienie wartości i komplementarności działań wychowawczych i kształcących (uczenie i uczenie się) w poczuciu bezpieczeństwa. Obecność nauczyciela wchodzącego w relację dialogu z każdym dzieckiem i z grupą, jego osobisty przykład oraz świadczenie opieki, udzielanie pomocy to kontekst prawidłowo realizowanego procesu edukacyjnego. Dominujące jest w nim wychowanie i wpisane w nie kształcenie z wyważonym zakresem nauczania i rozwiniętym zakresem uczenia się. Głównym skutkiem kształcenia jest stopniowe poznawanie i rozumienie prawdy o świecie, przygotowanie dziecka do zmieniania otoczenia i kształtowanie swych zachowań i postaw, a w przyszłości własnej osobowości. Głównym skutkiem wychowania jest nawiązywanie prawidłowych relacji osobowych.

Ta złożoność procesu edukacyjnego znalazła odzwierciedlenie w zalecanych warunkach realizacji obecnie obowiązującej podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Autorzy w trosce o prawidłowy rozwój psychoruchowy oraz przebieg wychowania i kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym zalecili konkretne proporcje zagospodarowania czasu przebywania w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym. Zwrócono uwagę na konieczność zadbania o odpowiednią ilość czasu poświęcanego na zabawę swobodną przy niewielkim udziale nauczyciela, gry i zabawy ruchowe, zajęcia sportowe, obserwacje przyrodnicze, prace gospodarcze, porządkowe i ogrodnicze, na różnego typu zajęcia dydaktyczne według programu wychowania, na czynności opiekuńcze, samoobsługowe, organizacyjne i inne. Wymienienie tych różnych czynności dzieci i nauczyciela jest obligatoryjne, podobnie jak proporcje ich realizacji.

Należy zauważyć, iż zgodnie z regułami hermeneutyki ważne jest odpowiednie spojrzenie na całość, określoną mianem edukacji przedszkolnej, na którą składa się wychowanie, kształcenie, opieka i profilaktyka. Całość w badaniach hermeneutycznych nie występuje jako zbiór części, lecz jest od nich istotowo uzależniona. Jeśli z całości wypada jakaś część, całość musi przeformułować siebie w nową jakość. Na tę nową jakościowo formułę całości wpływają wszystkie jej części, również przeobrażając same siebie w zupełnie nowym kontekście całości. Zgodnie z zasadą spiralnego podejścia buduje się również własne doświadczenie tej rzeczywistości edukacyjnej, by w jej formalnej strukturze wzajemności części i całości dokonać zarówno inter-

pretacji poszczególnych sytuacji wychowawczych, jak i całości procesu. Zrozumienie części (wychowanie, kształcenie, opieka) możliwe jest tylko w horyzoncie całości (wczesna edukacja – ochrona). Całość, jako odrębna jakość, daje się uchwycić rozumieniu dzięki poznaniu tworzących jej samodzielność części, które są ze sobą ściśle powiązane, warunkując nawzajem sens własnego istnienia w ramach całości.

Bojanowski nie określał proporcji w ilości czasu przeznaczanego na realizację poszczególnych działań edukacyjnych. Polecał realizować wszystkie aktywności połączone w harmonijną całość, z uwzględnieniem potrzeb i możliwości dzieci, pory roku, specyfiki środowiska i ochronki. Osobowość i aktywność małego dziecka wzbogaca się i kształtuje przede wszystkim w kontakcie z dorosłymi, którzy w procesie wychowania we wczesnym dzieciństwie powinni umiejętnie kierować jego aktywnością. Wychowawca wspomaga wysiłki dziecka, wychodzi naprzeciw jego inicjatywie, okazuje pomoc w razie potrzeby, włącza się w jego działalność, udziela wyjaśnień, uczy. Interakcja aktywności dziecięcej i oddziaływań pedagogicznych w kierowaniu samorzutną działalnością dzieci była od dawna uwzględniana w edukacji dzieci we wczesnych latach. W tym zakresie nagromadzono już wiele bardzo cennych doświadczeń praktycznych, mimo to kierowanie spontaniczną działalnością dzieci tak, aby nie tłumić ich własnej inicjatywy, nie należy do zadań łatwych[101].

Wychowawca wspomaga rozwój dziecka i kieruje jego procesem, wspierając rodziców w tym ważnym zadaniu. Aby zrozumieć dziecko, wspomagać jego integralny rozwój, wprowadzać je w świat wartości, wyrównywać braki i zaniedbania, należy położyć nacisk na jego całościowe poznanie. Ważny jest tu sposób myślenia, odczuwania, rozwiązywania problemów, dostrzegania dziecka jako kompetentnego w zakresie odpowiednich do jego możliwości działań i doświadczeń, jego trudności i zaniedbań. Należy widzieć dziecko w kontekście i formie jego relacji i środowiska. Z takiego punktu widzenia dzieci nie są problematyczne, lecz mogą znajdować się w problematycznej sytuacji. Bardzo ważną rolą nauczyciela w edukacji przedszkolnej jest poznanie dziecka i udzielenie odpowiedzi na pytania: Kim dziecko jest? Jaki ma zasób wiedzy, doświadczeń i umiejętności? Jakie przejawia zdolności i zainteresowania? Ku czemu dąży? Z jakiego środowiska przychodzi? Jakie przejawia trudności i problemy? Jakie występują zaniedbania i mikrouszkodzenia? Stanowi to punkt wyjścia szeroko pojętej pracy edukacyjnej i wyrównawczej[102].

W systemie Bojanowskiego chodziło o nauczanie i uczenie się dziecka, ale nie na modłę szkolną, czyli nie metody podające, pamięciowe, klasowo-lekcyjne, autorytarne, lecz przez doświadczenie, działanie i poznanie odpowiadające możliwościom rozwojowym dziecka. Nauczycielka poprzez własny przykład wpływała na kształtowanie właściwych postaw i ochraniała przed złymi wpływami oraz dbała o bezpieczeństwo dzieci. Prowadziła ich systematyczną obserwację w celu wspierania rozwoju ich zdolności, kierując się we wszystkim nie tylko kompetencjami, ale

[101] Por. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej,* red. M. Kwiatowska, s. 46-47.

[102] Por. S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa*, s. 22

też miłością. Znajomość dziecka i skłonności właściwych jego naturze w połączeniu z kompetencjami i wiedzą nauczyciela powinny prowadzić do umiejętnego wspierania dziecka w jego twórczym rozwoju. Stanowisko Bojanowskiego bliskie jest wielu współczesnym tendencjom w pedagogice przedszkolnej. Rola nauczyciela wyrażała się w takim organizowaniu sytuacji wychowawczych, by wszystkie wrodzone zdolności dziecka zostały zaktywizowane i włączone w zdobywanie wiedzy i doświadczeń ważnych dla jego rozwoju i całego przyszłego życia. Przy czym to, czego dziecko się nauczyło w sensie wiedzy i umiejętności, mimo iż było wspierane przez nauczyciela, stanowiło jednocześnie ekspresję siebie, która dokonywała się w zabawie i poprzez zabawę. Określał to jako proces tworzenia dziecięcej kultury, która w formie zabawy była przekazywana następnym pokoleniom, a nie jedynie przelotną czynnością bawienia się[103].

Integralne podejście do wczesnej edukacji dziecka wymaga rozumienia i właściwej interpretacji, która odnosi się do znajomości natury dziecka i jej respektowania. Obecnie takiego podejścia wymaga się w edukacji przedszkolnej, co po dostosowaniu form poszczególnych działań pedagogicznych, z zachowaniem podstaw określonych przez Bojanowskiego, pozostaje nadal aktualne. Napisany na podstawie jego koncepcji pedagogicznej program wychowania przedszkolnego jest zgodny z obowiązującą postawą programową[104]. Jego realizacja, zgodnie z zasadami przyjętymi w integralnej pedagogice przedszkolnej, odpowiada stawianym w niej wymogom oraz zapewnia realizację celów wczesnej edukacji aktualnie do wyzwań współczesnej rzeczywistości teoretycznej i praktycznej.

W prezentowanej przez Bojanowskiego koncepcji zawierają się elementy współcześnie promowanego nurtu w edukacji, jakim jest konstruktywizm. Różnice wyrażają się jednak w odmiennym podejściu do koncepcji człowieka oraz wynikających stąd motywacji, celów i zasad wychowania, nauczania i uczenia się. Można wyróżnić szereg istotnych punktów wspólnych dla obydwu podejść odnośnie do celów, ale odmiennie rozumianych i interpretowanych ze względu na podstawy wynikające z przyjętej koncepcji człowieka. Stawianie „na aktywnego ucznia i nauczyciela organizującego mu atrakcyjne środowiska uczenia się"[105] jest wspólną intencją, podobnie jak jego rola inspirująca myślenie dziecka poprzez pytania[106] i zachęcanie do podejmowania decyzji w sytuacjach codziennego życia, służących kształtowaniu woli, podejmowaniu decyzji dla dobra innych[107]. Takich postaw i zachowań wymagały potrzeby czasu, które dziś są znacznie odmienne, ale zarówno motywy, jak i cele takich działań i sytuacji wychowawczych pozostają nadal aktualne.

---

[103] Zob. AGSD, B-h-1, k. 19v.

[104] Zob. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Podstawa programowa z komentarzami*, s. 17.

[105] *Renesans(?) nauczania czynnościowego*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2003, s. 68.

[106] Zob. AGSD, B-h-2, k. 2r.

[107] AGSD, B-h-2, k. 29v.

W integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie Bojanowskiego zwraca się szczególną uwagę na istotę wychowania do wolności i odpowiedzialności. Jest ono związane z kształtowaniem woli, bo wolność to nie tylko robienie tego, co, kiedy, gdzie się chce, i w sposób, w jaki się chce. Jest to także zdolność o wiele bardziej szlachetna polegająca na czynieniu tego, co niejednokrotnie kosztuje, ale jest potrzebne dla dobra innych. W ówczesnych warunkach społeczno-politycznych uwzględnianie w wychowaniu przygotowania na przeżywanie trudności w duchu solidarności i wzajemnej odpowiedzialności wymagały sytuacje życiowe. Rodzi się pytanie: Czy dziś nie jest naiwnością rezygnowanie z tej perspektywy w edukacji?

Właściwa komunikacja, dialog, który jest również podstawą uczenia się poprzez współpracę, odpowiednio zorganizowane środowisko edukacyjne, w którym dziecko może inicjować swą aktywność i twórczo działać w otoczeniu, a nauczyciel jest przewodnikiem – to wspólne idee obydwu podejść. Jednak Bojanowski ujmuje te elementy w aspekcie ogólnorozwojowym, odnosząc je do natury, religii i historii, a konstruktywizm – w aspekcie poznawczym, konstruowania wiedzy, kreowania własnych procesów uczenia się. W tym kontekście eksponuje się nieproporcjonalnie sferę rozumu kosztem wymiaru duchowego i emocjonalnego. Dziecko ma wchodzić w rolę badacza, odkrywcy, eksperta. Nauczyciel występuje zaś w roli organizatora, doradcy, tłumacza, opiekuna, wrażliwego na potrzeby i oczekiwania dzieci. Nasuwa się tu spostrzeżenie, że nie jest to pedagogika wartości, lecz raczej pedagogika potrzeb, która nie prowadzi do integralnego rozwoju osoby[108].

W konstruktywizmie deklarowane określanie na nowo wzajemnych relacji między nauczycielem i dzieckiem dokonuje się raczej na bazie naturalizmu i pajdocentryzmu. Przyjmuje się w nim, że „człowiek ciągle konstruuje swoją wiedzę w wyniku nowych doświadczeń zgodnie z zasadami asymilacji i akomodacji"[109]. W ujęciu Bojanowskiego dziecko przyswajało sobie wiedzę przez jej odkrywanie w praktycznym działaniu i przeżywaniu oraz przekazywanie jej przez nauczycielkę. Zakładał on również, że „środki dziś rzucone mają być nasieniem, które same z siebie rozwijać i zakwitać mają"[110]. Jedynie postawa odpowiedzialnej miłości i szacunku dla dziecka i jego życia może prowadzić do troski o jego całe życie poprzez ukazanie mu pełnej prawdy o nim.

Refleksja teoretyczna nad edukacją przedszkolną prowadzi do odkrywania i rozumienia jej istoty, znaczenia dla rozwoju osoby dziecka, społeczeństwa, w jakim człowiek żyje, rozwija się i działa, oraz dla ludzkości. U podstaw leży przekonanie o fundamentalnym znaczeniu tego okresu edukacyjnego dla całości życia człowieka i potrzebie znajomości jego uwarunkowań, a tym samym o znaczeniu pedagogiki przedszkolnej wśród innych subdyscyplin pedagogiki. Współcześnie w pedagogice przedszkolnej zwraca się uwagę, iż mimo uwikłania w problemy ekonomiczne

[108] Por. A. Bruhlmeier, *Pedagogika humanistyczna*, s. 83-91.

[109] *Renesans(?) nauczania czynnościowego*, red. D. Klus-Stańska, s. 91.

[110] AGSD, B-h-1, k. 19v.

i społeczno-kulturowe wciąż istnieje wielkie zapotrzebowanie społeczne na dobrze zorganizowaną wczesną edukację. Krytyczna ocena związku nauk o człowieku z jego wychowaniem oraz postmodernistyczne przyzwolenie na subiektywizm prowadzą do braku spójności w badaniach, teorii i praktyce edukacyjnej. Postuluje się ich budowanie w integralnie pojmowanej koncepcji dziecka i dzieciństwa oraz uwarunkowań edukacyjnych. Podniesienie teoretycznego i praktycznego znaczenia pedagogiki przedszkolnej w kontekście całościowego podejścia uważa się za ważne cywilizacyjnie zadanie[111].

3. Założenia dotyczące celów wychowania integralnego i edukacji

Formułowanie celów wychowania wymaga odwołania się do wartości, które nadają sens celom wychowawczym i uzasadniają ich realizację. Powinny je stanowić wartości godne uznania nie tylko na etapie edukacji przedszkolnej, ale dla całości życia osoby. W określaniu celów odwołano się do wartości instrumentalnych, które są źródłem celów operacyjnych, oraz do wyższych, które pozwalają określić cel ostateczny (najwyższy). Właściwe określenie celów zapewnia skuteczność działań edukacyjnych.

Z analizy tekstów autorskich oraz życia Bojanowskiego wynika, że jego aksjologia opierała się na systemie wartości chrześcijańskich. Należy przypomnieć, że rozpatrywał je w pełnym kontekście prawdy o istocie człowieka i jego życiu w wymiarze natury, religii i historii. Jednoznaczność swej myśli pedagogicznej i otwartość na indywidualność dziecka oraz jego integralny rozwój i wychowanie budował w duchu tradycji katolickiej. Stąd poszukiwania odpowiedzi na pytania: Ku czemu wychowywać? Do czego prowadzi wychowanie? Jaki jest najwyższy cel wychowania? Jakie wartości przekazywać i urzeczywistniać w procesie edukacji małego dziecka? Pytania te prowadziły go do równie konkretnych rozwiązań. Odniesienie do myśli i tradycji chrześcijańskiej pozwalało na wyprowadzanie z nich i respektowanie w praktyce podstawowych prawd aksjologicznych. Prowadziło to do postrzegania osoby (wychowanka, wychowawcy) jako podstawowej wartości w pedagogice i w wychowaniu, refleksji nad wzajemną relacją między wartościami a wychowaniem, określenia celów wychowania operacyjnych i kierunkowych, wychowawczych i dydaktycznych, celu ostatecznego oraz wzorów wychowania. Zgodnie z przyjętym systemem wartości i wynikającymi z niego założeniami kształtuje się struktura procesu wychowawczego uwzględniająca integralny rozwój dziecka. W dynamice tworzenia integralnej pedagogiki przedszkolnej pozwala to określać podstawowe czynniki i strategie

[111] Por. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza*, s. 82-83.

wspierania tego procesu, urzeczywistniania oraz wskazywania wartości szczególnie ważnych współcześnie.

3.1. Przekaz i urzeczywistnianie wartości w procesie wczesnego wychowania

Wychowanie jest procesem, w którym akcentuje się wspomaganie dziecka w naturalnym i spontanicznym rozwoju. Tak rozumiany proces wychowania zakłada także usuwanie wpływów zagrażających takiemu rozwojowi, przygotowywanie dziecka do przyszłego życia poprzez mobilizację do własnej aktywności, pobudzanie do zachowań zgodnych z oczekiwaniem społecznym i zasadami moralnymi. Wychowanie prowadzi również do pobudzania aspiracji, czyli dążenia do tego, by młodzi ludzie chcieli pełniej i dojrzalej żyć. W tym kontekście wychowanie jest rzeczywiście wprowadzaniem w życie wartościowe[112]. Stałości postaw sprzyja ukształtowanie systemu wartości człowieka, co dokonuje się stopniowo, na miarę jego rozwoju i dojrzewania. Na każdym etapie życia i edukacji osoba ma wiele możliwości uświadomienia sobie tego, kim jest i co jest dla niej ważne. Pomagają w tym normy, zasady i reguły, według jakich chce żyć, rozwijać się i działać. We wczesnym wychowaniu dziecko ma prawo być w sposób odpowiedzialny i na miarę możliwości rozwojowych wprowadzone w świat wartości poprzez ich przekaz i urzeczywistnianie. Osobowy przykład deklarowanych wartości przez rodziców i wychowawców, ujęty w świadome i zwyczajowe działania, może najlepiej ukazać dziecku wartości, które powinno wybierać i zasady, według jakich należy żyć i postępować. Daje to gwarancję, że w życiu dorosłym tak wychowany człowiek będzie zdolny rozpoznawać prawdę, by dokonywać wyborów dobra. Odwołanie w wychowaniu do wartości najwyższych ma zmierzać do dynamicznego rozwoju całego potencjału człowieka ku jego wyrażaniu się w wolności. Niezależnie od koncepcji, w jakiej to wychowanie jest realizowane, wartości nadają siłę oddziaływaniu wychowawczemu. Wychowanie oparte na chrześcijańskim systemie wartości stwarza odpowiednie warunki i pomoc w wyzwalaniu się człowieka[113].

Pedagogika katolicka, która wiąże się z tomizmem i neotomizmem uznającym pierwszeństwo bytu przed ujmującą go myślą konsekwentnie do tego definiuje wartości. Pytając o wartości i ich definicję, należy odnieść się do określonych już podstaw ontologicznych i antropologicznych, bo to z nich wynika konkretna teoria wartości. Konsekwentnie do koncepcji człowieka i wizji wychowania przyjętych przez Bojanowskiego należy ustosunkować się do faktu stawiania w pedagogice człowieka wobec wartości, a nie wobec osób. Gogacz nazwał to błędem współczesnej pedagogiki i zakwestionował wiodącą rolę wartości w wychowaniu. Uzasadnił, że „wartość jest celem, zadaniem, ideą, a więc konstrukcją intelektualną, a takie konstrukcje nie wychowują. Nie wychowują też teorie i ideologie, ale osoby". Promuje on realne oso-

[112] S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1988.
[113] Zob. M. Nowak, *Specyfika, wyzwania, możliwości*, s. 13.

by dziecka i nauczyciela przed wszelaką ideą, a są nią także wartości. Podkreśla, że „wartości jako kompozycje intelektualne wynikają z idealizmu w kulturze i sytuują nas w idealizmie, w samym więc myśleniu pomijającym realne osoby”[114].

Bojanowski w swoim myśleniu odwołującym się do analogii, szczególnie tej ujmującej całość kontekstu życia i relacji rozwijającej się osoby, dodaje: „Porównaj Miłość, Życie, Piękno, Prawdę i Dobro”[115]. W tym miejscu warto wskazać na fakt osobowego odniesienia do Chrystusa napisanych z dużej litery: Miłości, Życia, Piękna, Prawdy i Dobra. Bojanowski ujmuje je w relacji do osobowego Boga, a nie do idei. Jeżeli zatem mówimy o przekazie wartości w integralnym wychowaniu, mamy na myśli teorię wartości, której podstawą jest realizm. Tu wartość jest stanem relacji, jej trwaniem z tym, co intelekt rozpoznał jako prawdę, a wola wybrała jako dobro. W realistycznym określeniu wychowanie realizuje się jako utrwalanie relacji do wszystkiego, co prawdziwe i dobre. W tym złożonym procesie „intelekt człowieka, gdy kieruje się do prawdy, usprawnia się w wiedzy. Wola człowieka, gdy kieruje się do dobra, usprawnia się w prawości. Gdy tę prawość woli orientuje prawda, wola usprawnia się w wolności. Prawda wskazuje na powiązanie woli z intelektem, który kierując się prawdą i dobrem usprawnia się w mądrości”[116]. W ten sposób dokonuje się udoskonalanie i ochrona osoby przez wychowanie, które „jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności powodujących zmianę relacji z tym, co fałszywe i złe, by przez uzyskiwanie mądrości i utrwalanie się w nas wolności pozostawać w stałej więzi z prawdą i dobrem”[117].

Takie rozumienie wartości chroni przed idealizmem. System wartości pojęty idealistycznie, nie będący konsekwencją metafizycznych lub antropologicznych założeń, nie powinien być punktem wyjścia w pedagogice katolickiej. Uzasadnienie tego stanowiska jest następujące: „a) w filozofii realistycznej przedmiotem rozważań czyni się realne osoby, to co jednostkowo istnieje i «te» są podstawą uzasadniania tez filozoficznych; b) w idealizmie przedmiotem analiz są zespoły pojęć będące zarazem podstawą uzasadniania wszelkiego rodzaju tez czy stanowisk”[118]. W kontynuacji tej tradycji współcześnie pomocne jest sięganie przede wszystkim do aksjologicznych podstaw dla nurtu pedagogiki katolickiej określonych przez Jana Pawła II[119]. Aksjologiczne podstawy wychowawczego rozwoju mają za swoje kryterium dobro człowieka. Jest ono wyprowadzane nie tylko z Ewangelii, jest to dobro bodące rezultatem poszukiwań uczonych, począwszy od badań rozpoczętych w uniwersytetach

[114] M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, s. 37.

[115] AGSD, B-i-1, k. 135r-v.

[116] M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, s. 19; por. tenże, *Osoba zadaniem pedagogiki.* s. 60-62.

[117] M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, s. 22.

[118] Por. J. Kostkiewicz, *Chrześcijańskie inspiracje*, s. 20-21.

[119] Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn,* Wyd. KUL, Lublin 2000; m.in. zob. też A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 477.

zbudowanych przez katolicką Europę wieków średnich aż po filozofię i nauczanie Jana Pawła II i innych współczesnych katolickich personalistów[120].

Jednak nie każda aksjologia, nawet odwołująca się do wartości religijnych czy duchowych, może stanowić podstawę katolickich koncepcji pedagogicznych[121]. Taki dystans wobec wielu deklarowanych koncepcji powołujących się w sposób pozytywny bądź negatywny na wartości religijne jest konieczny. Możliwe jest jego zdobycie dzięki odniesieniu do zasad określonych na wartościach absolutnych. Jednoznaczne podstawy w katolickich koncepcjach pedagogicznych mogą stanowić te, których „aksjologia wynika z Objawienia. Tam odsłania się naturę człowieka i jego przeznaczenie – dlatego właściwe i możliwe do przyjęcia jest współwystępowanie aksjologii z antropologią. Aksjologia «odrywająca» się od realizmu teistycznego nie może być punktem wyjścia w pedagogice katolickiej (choćby ze względu na Osobę, a nie ideę Boga). Aksjologia pojmowana metafizycznie może być w koncepcjach pedagogiki katolickiej punktem dojścia. Wpisuje się wtedy w relacje osobowe wychowanka i wychowawcy, zabezpieczając trwanie relacji wartościowych"[122].

Korzystanie obecnie z propozycji Bojanowskiego dotyczących wychowania jest nie tylko możliwe, ale i pożyteczne. Wymaga umiejętności wybierania tych metod i środków oraz koncepcji, które są otwarte na integralny rozwój dziecka i opierają się na wartościach chrześcijańskich, uwzględniając cel ostateczny. Podejmując drogę poszukiwania istoty pojęć i zjawisk określających podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej, przyjęto konsekwentne odniesienie do filozofii chrześcijańskiej i religii katolickiej. Wiara i religia w wychowaniu przyczyniają się do tego, że obejmuje ono całego człowieka, a nie sprowadza go do jednostki zredukowanej o płaszczyznę duchową. Oddzielanie sfery duchowej od życia codziennego i związanych z nim doświadczeń oraz wychowania religijnego, moralnego, patriotycznego od wychowania fizycznego i społecznego jest krzywdą dla pełnego rozwoju osoby. Wprowadzanie ładu w rzeczywistość wychowania dokonuje się poprzez konsekwentne odnoszenie się do filozoficznej koncepcji człowieka oraz właściwej jej hierarchii wartości. Jeśli ma ono zmierzać do osiągnięcia celu, musi wiązać się z budowaniem tego ładu we wszystkich wymiarach uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych procesu wychowania. Bojanowski, jak pamiętamy, wyznaczył je w kategoriach natury, religii i historii. Wszystko zaś łączył z rytmem otaczającego świata, kulturą, historią i tradycją narodu.

Oddziaływania wychowawcze na dzieci w jego koncepcji wzorowane były na prostocie i ideale życia rodzinnego, zaszczytnej roli kobiety jako matki oraz harmonii istniejącej w świecie ludzi i przyrody. Z niej czerpał ważne wskazania dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju, zwracając uwagę na ważność moralnego wpływu zarówno na dzieci, jak i na dorosłych. Chodziło o przejrzysty, zrozumiały dla dziecka

[120] J. Kostkiewicz, *Chrześcijańskie inspiracje,* s. 27-28.

[121] Zob. tamże, s. 14.

[122] Tamże, s. 28.

przykład życia spójnego, w którym nie ma rozdźwięku między wartościami deklarowanymi a realizowanymi w najbardziej prozaicznych sytuacjach. Szczególną rolę w tym przekazie odgrywała kobieta – matka i wychowawczyni w relacjach z dzieckiem i dorosłymi. Ją Bojanowski nazywał „żywą ochroną", która przykładem własnego życia może rozbudzać w dziecku najbardziej szlachetne pragnienia naśladowania jej w zachowaniach i postawach. Jest to najbardziej skuteczny przekaz, kiedy w niej dziecko odczytuje uosobienie wszystkiego, co dotyczy obyczajów i związanego z nimi wychowania moralnego[123]. Wprowadzanie dzieci w wymiar życia duchowego wymagało konkretnych odniesień, by stopniowo były zdolne do odkrywania tej sfery we własnym życiu i podejmowania troski o jej rozwój i formację. Pomocą była tu bogata obrzędowość, w której obrazowo wyrażała się wiara prostego ludu. „Ślady ducha naszego ludu, świadczące o jego tak dziwnie subtelnym splataniu rodzinnego życia z najgłębszymi nawet tajemnicami wiary i całego stworzenia, powinny być nie tylko niepomijane, ale owszem i szczególniej na pole wychowania troskliwie ku większej jeszcze pełni rozwijane"[124]. Pielęgnowanie w ochronce zwyczajów rodzinnych właściwych kulturze narodu czy regionu prowadziło nie tylko do ich utrwalenia, ale służyło także integralnemu wychowaniu dzieci.

W przekazie wartości najważniejszy jest człowiek – dziecko – będący autonomicznym podmiotem tego przekazu, dlatego powinien on dokonywać się w postawie prawdy, serdeczności i szacunku wobec wychowanka. Nie jest to jednak proces jednokierunkowy. Istotną zasadą wychowawczego przekazu wartości jest dwustronność tego procesu, wzajemna wymiana wartości, wychowawca i wychowanek nawzajem czerpią z niego korzyści. Wychowawca, prezentując swoje wartości i umiejętności, utwierdza się w nich i na miarę możliwości udoskonala się zawodowo i etycznie, pobudza rozwój własny i wychowanka.

Przekaz wartości ma osobowościowotwórczy wpływ, który dokonuje się poprzez przekazywane treści potwierdzone przykładem życia wychowawcy. Dokonuje się także w wyniku doskonalenia, dojrzewania świata wewnętrznego wychowanka tylko wtedy, gdy jest prowadzony umiejętnie, z całą znajomością praw rozwoju i potrzeb dziecka. Chociaż znajomość metodologii przekazu wartości jest bardzo ważna, jednak nie jest to wystarczające narzędzie. O wiele ważniejsza i niezbędna jest tu dojrzała osobowość wychowawcy, „podbudowana wartościami, którymi uzasadnia on swe życie i postępowanie, a które zarazem wyznaczają mu drogę, którą ma zmierzać, by nie zatracić swej dojrzałości, lecz wciąż ją ubogacać o nowe treści. Dojrzały wychowawca to osobowość o szerokich horyzontach myślowych pozostająca w służbie wartości, umiejąca doprowadzić wychowanków do rozumienia i emocjonalnej akceptacji obowiązującego systemu wartości i jednocześnie umiejąca kierować ich wolę ku postępowaniu według akceptowanych powszechnie norm"[125]. Wprowadza-

[123] Por. AGSD, B-i-1, k. 18r.

[124] AGSD, B-k-4, k. 31r.

[125] Por. A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty*, s. 98-99.

nie w świat wartości powinno dokonywać się od najmłodszych lat poprzez dyskretne wspomaganie dziecka w samodzielnym myśleniu. Ważna jest także zachęta do urzeczywistniania wartości w organizowanych sytuacjach wychowawczych, życiu codziennym i uroczystych wydarzeniach.

Bojanowski uwzględniał pełną hierarchię wartości, które w cyklicznie powtarzających się sekwencjach czasu i wydarzeń dziecko mogło poznawać, przyswajać je sobie, przeżywać i realizować. Wszystko to powinno dokonywać się w czasie otwartym, co wyraża model spiralny, koncentryczny. W następujących po sobie cyklach zwiększa się zakres wiadomości i umiejętności w obrębie tych samych treści, postępując także w układzie linearnym. Spiralność wiąże się bowiem z dynamicznym charakterem rozwoju, co zakłada stałe doskonalenie, zmianę, utrwalanie, stawanie się, wynikające z konieczności uwzględniania realiów, czyli kontekstu realizacji wartości w życiu osoby. Rozwój posiada w tym modelu wymiar wertykalny i horyzontalny. Bojanowski ujął to krótko: „Pory roku kościelnego w cudownej zgodzie i następstwie z jawami natury przedstawiają cały szereg dziejowy i rozwój tajemnic wiary – a lud święcąc te tajemnice, obchodzi razem z nimi corocznie odpowiednią kolej potoczniejszych spraw domowego życia i wszystkie religijnym życiem namaszcza. A tak cały jego świat moralny jedną koleją z całym widomym światem się obraca”[126].

Wychowanie rozumiane jako budzenie w człowieku tego, co ludzkie, jest procesem, w którym człowiek otrzymuje pomoc, umożliwiającą mu pełną realizację samego siebie. Wychowywać to znaczy „formować określone dziecko należące do danego narodu, określonego środowiska społecznego, w danym historycznym momencie tak, aby mogło osiągnąć pełny kształt ludzki”[127]. W podobnym kontekście odniesień Bojanowski wzywał służebniczki do ochrony osoby i wartości poprzez wychowanie. Mówiąc o wychowaniu „wedle natury”[128], nie rozumiał go tak, jak przedstawiciele naturalizmu, ale wskazywał na konieczność odkrywania indywidualnych skłonności dziecka i rozwijania ich zgodnie z jego możliwościami dla dobra jego samego, rodziny i ojczyzny. Z drugiej strony wychowawczyni, która ma oddziaływać przede wszystkim własnym przykładem, w procesie wychowania powinna wprowadzić wychowanka w świat osobowych relacji z Bogiem i drugim człowiekiem. Powinna ukierunkować go także na wartości religijne, społeczne, narodowe poprzez dostosowane do wieku i możliwości metody i środki wychowawcze. Dziecko nie może samo odkryć wartości, ale może je poznawać, przeżywając w obrzędach „pobożnych, światowych i historycznych”[129]. Potrzebuje poznawać je z historii, w przykładach życia świętych i bohaterów narodowych, z historii naturalnej oraz w kontakcie z kulturą i środowiskiem naturalnym.

---

[126] AGSD, B-k-4, k. 31r.

[127] Por. T. Ożóg, *J. Maritain – przedstawiciel personalizmu w wychowaniu*, w: *Teoria wychowania,* red. T. Kukołowicz, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996, s. 123.

[128] Por. AGSD, B-h-1, k. 11r.

[129] AGSD, B-h-2, k. 7r.

Wiedzę pedagogiczną w tej dziedzinie Bojanowski budował, opierając się na rozumieniu procesów przyczynowo-skutkowych ludzkich dziejów. Fascynując się odkrywaniem procesów dziejowego rozwoju ludów i zjawisk przede wszystkim dotyczących wychowania, począwszy od starożytności, tworzył kontekst organizowania instytucji ochronki. Umieszczał w nim pojęcia i zasadniczą wiedzę na temat dziecka, wychowawczyni, środków, metod i organizacji ogólnej. Z tych dociekań wyprowadził jasne wnioski: „niech każde dziecko zacznie się na tych samych rozwijać żywiołach, od których cały naród swe rozwinięcie zaczynał, a z których tym samym i nadal będzie się w duchu rodzinnym bezprzestannie odmładzał"[130].

Rodzinę uznawał Bojanowski za pierwsze naturalne i najważniejsze środowisko życia i rozwoju człowieka. Ideał rodziny, przykład więzi łączących jej członków i jej wartość odkrywał w Świętej Rodzinie. Stawiał ją za wzór nie tylko rodzinom, ale także każdej instytucji wychowawczej, szczególnie ochronce jako „instytucji macierzyńskiej". Ona to miała chronić, przekazując wartości rodzinne, wzmacniając więzi i otaczając wsparciem. Skuteczność tych działań uwarunkowana była właściwym rozumieniem wartości rodziny oraz jej praw i roli w wychowaniu swych dzieci. Pomoc rodzinie i jej wsparcie w wychowaniu potomstwa nie dawało prawa żadnej osobie ani społeczności do podporządkowania jej sobie w jakimkolwiek zakresie. Dla Bojanowskiego tradycja kościelna była odniesieniem i źródłem wskazań w tej dziedzinie i pozostaje nią dla służebniczek, realizujących jego myśl pedagogiczną. Jest też ważnym elementem podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej.

Kościół w swoim nauczaniu zawsze podkreślał rolę rodziny w wychowaniu dziecka, wskazując na obowiązkową, choć pomocniczą rolę innych podmiotów względem niej. W dokumentach Kościoła sprawę wychowania dziecka w rodzinie zalicza się do ważnych obowiązków chrześcijan jako obywateli. Wychowanie swoich dzieci jest naturalnym prawem rodziców, z którym powiązany jest ich obowiązek takiego wychowania i wykształcenia dzieci, by odpowiadało celowi, w jakim Bóg obdarzył ich potomstwem. Powinni dążyć do ochrony tego prawa i zapewnienia możliwości wychowania swoich dzieci w duchu chrześcijańskim, starając się z wytrwałością o dobre instytucje wychowawcze, które będą wspierać ich w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych[131]. Stawianie rodziny na pierwszym miejscu wynika z tego, że została ustanowiona bezpośrednio przez Boga dla właściwego sobie celu oraz otrzymała zadanie i prawo do wychowania potomstwa. Rodzina ma w stosunku do państwa pierwszeństwo natury i posiada również wyższość nad nim pod względem praw[132]. Prawa tego zrzec się nie można, gdyż jest ono połączone z obowiązkiem i jest wcześniejsze od prawa ludzkiej społeczności czy państwa, a stąd nietykalne ze strony jakiejkolwiek ziemskiej władzy. Rodzice mają obowiązek troszczyć się o wychowanie

[130] AGSD, B-h-1, k. 17r.

[131] Por. Leon XIII, Encyklika *Sapientiae christianae* o obowiązkach chrześcijan jako obywateli, w: *Służyć wzrastaniu*, s. 43.

[132] Zob. Pius XI, *Divini illius magistri,* s. 47.

swych dzieci religijne i moralne, fizyczne i obywatelskie oraz o zabezpieczenie im godnych warunków życia[133]. Kościół zawsze strzegł i bronił praw rodziny, oddając jej swoje usługi w dziedzinie nauczania i wychowania, co było odpowiedzią na potrzeby i oczekiwania rodziców. „Nic nie można ująć z tego prawa ani zeń się wyłamać, ani też zastąpić go czym innym"[134].

We wspieraniu rodziny w przekazie wartości zwraca się szczególną uwagę na rolę katolickich instytucji wychowawczych, w które wpisały się także ochronki. Cele prowadzonych w nich działań wychowawczych powinny być zbieżne z preferowanymi przez rodzinę wartościami i wspierać ją w ich urzeczywistnianiu. Jest to uzasadnione faktem, że z nakazu sumienia wypełniają swój obowiązek religijny i pragną wychować swe dzieci najdoskonalej i jak najbardziej korzystnie dla prawdziwego pożytku narodu. Wielkokrotnie wskazywany w życiu Bojanowskiego cel jego wychowania i osobistej formacji, by ukształtować patriotę i katolika, prowadził do kształtowania postaw otwartych na wartości najwyższe. W dokumentach Kościoła podkreśla się, że dobry katolik „dzięki swemu wychowaniu według zasad katolickich jest zarazem najlepszym obywatelem, miłującym swą ojczyznę i lojalnym wobec każdej prawowitej władzy państwowej". W instytucji edukacyjnej zjednoczonej z Kościołem i rodziną chrześcijańską nie ma rozdźwięku między wiedzą przy nauczaniu różnych przedmiotów a tym, czego dzieci uczą się na religii[135].

Biorąc pod uwagę równoległość wielu celów pośrednich, które są realizowane w wychowaniu, kontynuuje się zamysł wychowawczy Bojanowskiego i zmierza się do realizacji celu ostatecznego. Uwzględnia się przy tym cele, które są normami świadomie umieszczonymi w wychowaniu i które są wyraźnie określone przez Kościół, naród, tradycje. Realizacja wychowania integralnego domaga się całościowego ujmowania człowieka. S. Kunowski, pisząc o istocie wartości i kultury, stwierdza, że „religia rzymskokatolicka gruntowana jest na konstelacji obejmującej w harmonijnym połączeniu wszystkie pierwiastki całego człowieka, a więc wiarę i rozum, uczucie i wolę, intuicję i czyn"[136]. W praktycznej zaś pracy wychowawczej, w zależności od wychowawcy i od wychowanków, ich zainteresowań, postaw i zdolności, są jeszcze własne cele wychowania, które różnie mogą być realizowane i pojmowane. Wpływ słowa niepopartego przykładem jest znikomy w wychowaniu przedszkolnym, które Bojanowski rozumiał jako naukę życia. Pisał: „Słowa nauki tu nie wystarczą: dzieci, lud, nie słowem, lecz życiem uczyć trzeba, jak żyć mają"[137]. Ze znajomości dziecka, właściwego mu sposobu poznawania rzeczywistości i nabywania doświadczeń oraz umiejętności, wynikała zasada wprowadzania przez przykład w naśladowanie nie tylko ochroniarki, ale takiego wzoru, jakim jest Chrystus. Tu pomocą były zwyczaje

[133] Tamże, s. 52-53.
[134] Zob. tamże, s. 56.
[135] Tamże, s. 67-68.
[136] S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, s. 34.
[137] AGSD, B-f-1, k. 15v.

obrazujące wszelką naukę opowiadaną dzieciom i dające wielorakie możliwości aktywnego zastosowania jej w działaniu[138].

Zwracanie uwagi na wartość natury i wychowywanie dziecka zgodnie z nią nie oznaczało u Bojanowskiego bezkrytycznego przyjęcia zasad naturalizmu. Było natomiast wyrazem reakcji na rozpowszechniającą się w tym okresie negację prawa naturalnego oraz jego roli w dziedzinie moralnej i społecznej. Takie negatywne nastawienie do prawa naturalnego prezentował historyzm i pozytywizm XIX wieku[139]. Przyjęta przez Bojanowskiego filozoficzna koncepcja człowieka oraz odniesienie do wartości chrześcijańskich pozwoliło mu właściwie poznawać i rozumieć wartość świata natury, którego człowiek jest cząstką, jego cielesności, jak i odwiecznego prawa naturalnego, wpisanego w naturę człowieka. Wiedzy na temat natury i praw rozwoju fizycznego człowieka dostarczają nauki szczegółowe, empiryczne, posługujące się często poznaniem ilościowym. Poznanie natomiast podstaw prawa naturalnego, w którym wszystkie wymiary rozwoju człowieka zyskują właściwe znaczenie, wymaga badań jakościowych, poznania analogicznego i transcendentalizującego. Bojanowski, opierając się na wierze, uwzględniał odrębność tego prawa jako dzieła Bożego w stosunku do prawa stanowionego przez ludzi i wpisanego w historię ich działania. Z prawa naturalnego wynika, że człowiek zawsze pozostaje człowiekiem, który jest zdolny do czynienia i rozumienia naturalnego układu rzeczy, ludzkiego dobra i zła, spełnianego przez człowieka w stosunku do innych. Zdolność rozumienia dobra i zła, realizowanie odczytanego dobra w swoim postępowaniu wiąże się z rozumieniem obecności prawa naturalnego wewnątrz człowieka i między ludźmi. Chodzi o podstawowe intelektualne rozumienie rzeczywistości świata i rzeczywistości człowieka zanurzonego w świecie i współżyjącego z innymi osobami[140]. Takie rozumienie prowadzi do odkrywania wewnętrznego imperatywu do życia i działania zgodnie z tym prawem oraz wynikających stąd powinności. Tworzenie integralnej pedagogiki znajduje w wyżej opisanych czynnościach swoje podstawy.

Dziecko w ochronie powinno znaleźć odpowiednie warunki rozwoju we wszystkich obszarach przy uwzględnieniu jego indywidualnych możliwości. Zwracając uwagę na ogromną wartość i trwałość doświadczeń dziecka na jego późniejsze życie, Bojanowski opierał się na mądrości ludowej, obserwacji i doświadczeniach wychowawczych oraz dostępnej wiedzy pedagogicznej i formułował wskazania wychowawcze. Wyraża się w nich znajomość małego dziecka i przekonanie o potrzebie zaspokojenia jego potrzeb z wielką wrażliwością i odpowiedzialnością za ukierunkowanie jego rozwoju. Podkreślał konieczność poznania skłonności i usposobień dziecka, aby zgodnie z nimi wspierać je w rozwoju ku realizacji jego przyszłego zawodu jako powołania życiowego, stwarzając sprzyjające warunku i sytuacje dla ich wyrażania i rozwijania. Najbardziej odpowiednią dla małych dzieci aktywnością, sposobem po-

[138] AGSD, B-h-1, k. 18r.

[139] Zob. M. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, PTTA, Lublin 2009, s. 11-13.

[140] Por. tamże, s. 13-17.

znawania świata, a przede wszystkim stopniowego i harmonijnego rozwoju dziecka jest zabawa. Z wiekiem i rozwojem dziecka przybiera ona różne formy – od najprostszych igraszek po złożone gry. Wszystko to Bojanowski uwzględniał, opisując stopnie rozwoju poszczególnych sprawności i umiejętności przy zastosowaniu odpowiednich rodzajów zabaw.

Szczególny nacisk kładł na integralne wychowanie dzieci i ludu w kontekście przeżywania i przyswajania przez osobę i wspólnotę wartości religijnych i kulturowych pielęgnowanych przez naród, zachowanych w najczystszej formie przez lud. Opierając się na tym przekonaniu, stworzył spójny i dynamiczny system pedagogiczny, w którym najważniejsze było wychowanie, określił wszystkie jego elementy i sam czuwał nad wprowadzaniem ich w życie.

3.2. Wartości źródłem celów i zadań wychowania

Koncepcję wczesnego wychowania Bojanowski oparł na mocnym fundamencie wartości chrześcijańskich, na podstawie których wyraźnie określił cele wychowania. Jeżeli Bóg jest najwyższą wartością, to najwyższym celem wychowania jest pomoc w powracaniu człowieka do obrazu i podobieństwa do Boga, które utracił przez grzech. W tym podobieństwie leży istota człowieka, stąd wychowanie jest długotrwałym procesem, w którym chodzi o to, by dążył on do pełni człowieczeństwa. Dążenie do tego celu wymaga właściwego odniesienia do świata wartości uporządkowanych w odpowiedniej hierarchii. Budowanie hierarchii wartości jest związane z rozwinięciem w wychowanku umiejętności korzystania z przyjętych wartości w wolności, miłości i odpowiedzialności za siebie oraz za innych. Jeżeli człowiek przyjmuje osobowego Boga za wartość najwyższą w porządku nadprzyrodzonym, to w doczesnym będzie nią osoba ludzka, najważniejsza wśród stworzeń, ze względu na jej podobieństwo do Boga. Ilustruje to znana maksyma św. Augustyna: „Jeżeli Bóg będzie na pierwszym miejscu, to wszystko inne będzie na właściwym miejscu”[141]. Jakie zatem wyznacza to cele wychowania, edukacji?

Wychowaniu i kształceniu podlega cały człowiek, jego cielesność i intelektualność. Nie można zatem redukować pedagogiki do któregoś z elementów struktury człowieka lub do jakiegoś aspektu jego egzystencji lub działania. Człowiek zjednoczony w wymiarze duszy i ciała powinien być wychowywany integralnie, czyli zgodnie ze swoją ludzką naturą. Integralność wychowania oznacza tu harmonię władz, sprawności i czynów człowieka[142]. M. Gogacz ze względu na osobowy wymiar pedagogiki wyklucza z niej ujęcia aksjologiczne, gdyż „aksjologia wyznacza pedagogikę, która kieruje do wytworów, a nie do osób”[143]. Aksjologia jako teoria idealistyczna

[141] Św. Augustyn, *Dialogi filozoficzne*, Wyd. Znak, Kraków 1999, s. 577.

[142] W ujęciu M. Gogacza i M. Krasnodębskiego.

[143] M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, s. 50.

jest „przyzwyczaja do wierności ideom, teoriom, skonstruowanym rzeczom, a nie do trwania w powiązaniach z ludźmi przez stałą życzliwość i zaufanie". Oparta na jej podstawie „pedagogika idealistyczna przenosi człowieka w świat sztucznych kompozycji myślowych. Sytuuje w ideologii i technice, które czyni celem działań człowieka". Natomiast „filozofia człowieka wyznacza pedagogikę, która kieruje do osób, a nie do wytworów. Wychowuje do wierności prawdzie i dobru realnych bytów, a nie do powiązań z tezami wskazanych ideologii. Uzasadnia swoje propozycje realnymi zasadami nabywania usprawnień intelektu i woli, których działania chronią nasze trwanie w wyznaczonych przez przejawy istnienia relacjach osobowych. Pedagogika realistyczna doskonali działanie duchowych władz człowieka i utrwala jego istnieniowe i istotowe więzy z realnymi osobami"[144].

Pedagogika realistyczna jest bliska koncepcji Bojanowskiego jako pedagogika spotkania i obecności, afirmująca osobę, jej rozumność i wolność, w której osoba jest głównym jej zadaniem. Tym bardziej że problematykę osobowych relacji wprowadza się do pedagogiki z etyki chronienia osób. To kolejny aspekt, w którym znajduje wyraz wymiar ochrony odniesiony do chronienia przejawów istnienia człowieka oraz oparte na realności, prawdzie i dobru osób osobowe relacje[145]. Bojanowski nie traktował wartości jako idei, lecz jako ważne w porządku moralnym cechy osobowości, charakteryzujące osobę i jej relacje w stosunku do dobra. Nie używał pojęcia „wartość", ale posługiwał się pojęciem „cnota". Rozwinięte i ukształtowane w wychowaniu cnoty były wyrazem szlachetności człowieka i jego stałego dążenia do dobra, opierając się na przyjętych podstawach filozoficzno-religijnych. Postępując na drodze formacji i nawracania się, osoba dąży poprzez spełnianie czynów zgodnych z tymi wartościami do doskonałości osobowej, ludzkiej i chrześcijańskiej[146].

Wartości uważa się za cenne źródło wychowania[147]. Wprost nawet można stwierdzić, że wychowanie do wartości we współczesnym świecie stanowi wielką potrzebę czasu. Ignorowanie tego wymiaru w wychowaniu czyni je nie tylko niepełnym, ale także mało skutecznym, bezmyślnym i społecznie szkodliwym. Nie przygotowuje wystarczająco wychowanków do podejmowania ważnych życiowo decyzji zgodnych z podstawowymi zasadami moralności, co przynosi wielką szkodę w wymiarze indywidualnym i społecznym[148]. Ważnym dla właściwego rozumienia wychowania są powiązania między jego celami a wartościami, które stanowią podstawę ich formułowania. W ustanawianiu celów wychowania konieczne jest odniesienie się do wartości uniwersalnych, które nadają głębszy sens celom i uzasadniają niezbędność ich realizacji. Stąd mówi się o prymacie wartości nad celami wychowania, które jako

[144] Por. tamże, s. 50-51.
[145] Por. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, s. 157-158.
[146] Zob. AGSD, B-i-1, k. 135r-v.
[147] M. Łobocki, *Teoria wychowania*, s. 95.
[148] Tamże, s. 102-103.

świadomie założone skutki działania nabierają sensu dopiero w powiązaniu z wartościami[149].

Wychowanie to świadoma działalność wychowawców zmierzająca do wywoływania przez osobisty wpływ i wzajemne relacje zamierzonych zmian w osobowości osób wychowywanych. Zmusza osobę wychowawcy do uświadomienia sobie celów, jakie pragnie osiągnąć w swym działaniu, gdyż ich znajomość jest zasadniczym warunkiem pomyślnej realizacji całego procesu wychowawczego. Sformułowanie ostatecznego (ogólnego) celu wychowania i w konsekwencji celów kierunkowych (pośrednich)[150] zależy od przyjętej antropologii, a drogę do ich osiągnięcia określa odpowiednia im teoria czy koncepcja pedagogiczna. To właśnie zdefiniowanie istoty człowieka uwzględniające kierunki jego pełnego rozwoju oraz jego miejsca i roli w świecie wyznacza horyzonty jego życia i cele wychowania. Odpowiedź na pytanie o to, kim jest człowiek i jak ma on postępować, by osiągnąć szczęście i intelektualno-moralną doskonałość, daje filozofia, a przede wszystkim antropologia i etyka. Skoro od starożytności do XIX wieku teorią wychowania zajmowali się przede wszystkim filozofowie, idee filozoficzne począwszy od greckiej kultury i religia chrześcijańska stały się podstawą chrześcijańskiej koncepcji człowieka zbudowanej na bazie refleksji nad Objawieniem, a szczególnie nad Nowym Testamentem. To ona daje obiektywne rozumienie człowieka i jego działania, a uwzględniając treść Objawienia, otwiera wychowanie nie tylko na perspektywę doczesną, ale i wieczną. Od koncepcji człowieka i wizji jego moralnego działania przyjętej w teorii wychowania zależy to, jak określone zostaną cele wychowania i czy będzie ono służyło integralnemu rozwojowi osoby.

W ujęciu Bojanowskiego w wychowaniu najważniejszy jest cel ostateczny, który ogólnie można określić jako wychowanie człowieka nie tylko na perspektywę najbliższej przyszłości, lecz na całe życie i na wieczność. Należy tu przypomnieć, że Bojanowski wychodząc z biblijnej koncepcji człowieka, ujmował ten cel jednoznacznie: „Jak najwyższym celem wychowania jest, aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi, tak lud głęboko tenże cel pojmując obrał dla dziecięcia wzór jedyny Wcielonego Boga, Zbawiciela świata"[151]. Chodzi o stawanie się obrazem Boga, o naśladowanie Jezusa, o wzrost ku doskonałości polegający na osobowym zjednoczeniu z Bogiem jak dziecka z ojcem, o dążenie do świętości. Cel ten zakładając realizację celów doczesnych w pełnym rozwoju osobowości wychowanka wytycza ostateczny sens i horyzonty rozwoju człowieka. Wczesne wychowanie ukierunkowuje wrodzone zdolności ku osiąganiu go poprzez budowanie harmonii ducha i natury. Zachowując swą odrębność łącznie tworzą one nową jakość w życiu i działaniu dojrzewającej osobowości[152].

[149] Por. tamże, s. 118-119.
[150] Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 358.
[151] AGSD, B-h-1, k. 18r.
[152] Por. AGSD, B-h-1, k. 26r.

Bojanowski, studiując rodzimą i obcojęzyczną literaturę filozoficzno-pedagogiczną, sięgając do doświadczenia ludzkości w dziedzinie wychowania, sam tworząc i działając praktycznie, wyciągał wnioski dla rozwijania koncepcji pełnej, trwałej i elastycznej. Dostrzegał wzajemne zależności między tym, co zmienne, a tym, co niezmienne. To, co niezmienne, stanowi stały punkt odniesień, źródło celów, zasad i zapewnia ciągłość działaniom. Natomiast to, co zmienne, gwarantuje rozwój, postęp, adaptację i realizację celów – od podstawowych po najwyższe w zmieniających się warunkach miejsca i czasu. Dając takie podstawy swemu dziełu, zapewnił mu właściwą dynamikę, regulowaną przez założone procesy ciągłości i zmiany w samej jego naturze. Cel wychowania przekraczający wymiar doczesny daje możliwość i gwarancję szlachetnej realizacji celów pośrednich przy zachowaniu szacunku dla godności osoby. Bojanowski podkreślał, że nie można tu zaniedbać nawet najmniejszego szczegółu, a to wymaga postrzegania człowieka we wszystkich wymiarach – natury, religii i historii oraz wielorakiej wiedzy i umiejętności, jaka jest dostępna społeczności ludzkiej na danym etapie jej rozwoju.

Kościół poucza, że w perspektywie chrześcijańskiej antropologii wychowanie w każdym wymiarze ludzkiego życia (fizycznym, emocjonalnym, umysłowym, społecznym, moralnym, duchowym) powinno mieć na uwadze całościową wizję osoby i dążyć konsekwentnie do integracji elementów biologicznych, psychoemocjonalnych, umysłowych, społecznych i duchowych. Integracja ta jest utrudniona, ponieważ człowiek również nosi w sobie konsekwencje grzechu pierworodnego. Celem zatem jest prawdziwa „formacja", sięgająca poza ramy zwykłej informacji intelektualnej, a zwracająca szczególną uwagę na kształcenie woli, uczuć i emocji. W istocie dążenie do dojrzałości w jednym wymiarze życia jednostki implikuje z konieczności panowanie nad sobą, które z kolei zakłada m.in. takie sprawności, jak: opanowanie, szacunek dla samego siebie i innych, otwarcie na drugiego[153].

Cele pośrednie muszą być spójne z ogólnym celem wychowania, bo stanowią one jego równoważny zbiór[154]. Wyznaczają kolejne etapy procesu edukacji, a ich realizacja oznacza stopniowe urzeczywistnianie ostatecznego celu w rozwoju i wychowaniu osoby. Cele w wychowaniu formułowane są w kategoriach wartości, odpowiadających poszczególnym sferom rozwoju osoby. W odniesieniu do koncepcji wczesnego wychowania Bojanowskiego chodzi o harmonijny, łączny, stopniowo postępujący rozwój, od dominacji sfery fizycznej, poprzez umysłową, społeczną, kulturową, moralną do duchowej, realizowany w procesie wychowania. Każdej z nich odpowiada właściwa kategoria wartości z hierarchii wartości chrześcijańskich. Takie całościowe ujęcie powoduje, że ten styl wychowania nigdy się nie przedawnia i otwarty jest na zmiany warunkowane przemianami społeczno-kulturowymi.

Stawianie przed pedagogiką problemu zmiany i niespójności jako głównego dla niej wyzwania nie wydaje się zabiegiem pożytecznym dla realizacji celów wychowa-

[153] Por. *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, n. 35.

[154] Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 362-363.

nia. Zmiana jest koniecznością, ale niespójność jest błędem, na który Bojanowski odpowiada ideą harmonijnego wychowania i budowania jasnych zasad działań edukacyjnych w swoim systemie. W całym kontekście zarzutów pod adresem podobnych koncepcji, jako zbyt dogmatycznych czy utopijnych i niezdolnych do uwzględniania nowych okoliczności „obróbki" pokoleń młodzieży, spór się toczy o koncepcję człowieka. Chociaż jako pożądany sposób rozwiązania tego problemu stawia się postulat „alternatywnej pedagogiki humanistycznej", „alternatywnej radykalnej teorii edukacji" czy „pedagogiki krytycznej"[155].

Brak pełnej syntezy, stan rozbicia poglądowego i chaos pojęć uznawał S. Kunowski za największą bolączkę pedagogiki, która przez to staje się prawie bezużyteczna dla praktyki procesu wychowawczego. Zaznaczał, że najbardziej chaotyczne w pedagogice są podstawowe określenia celów i zadań wychowania. „Różnice te zaś wynikają z głębszych założeń światopoglądowych czy filozoficznych danych autorów"[156]. Z kolei M. Kwiatowska wskazywała na wartości społeczne jako istotne w układzie wartości wyznaczających cele wychowania, gdyż integrują one wartości ogólnoludzkie i osobiste, nadając im społeczny sens. Cele te w najogólniejszym ujęciu związane są z kształtowaniem integralnie rozwiniętej osobowości człowieka, twórczą realizacją jego potencjału we wszystkich wymiarach życia oraz czynnego udziału w życiu społecznym. Podkreślała, że „wychowanie osiągnie swoje cele, gdy wzbudzi poczucie sensu życia oparte na systemie wartości odpowiadających godności osoby ludzkiej, w które człowiek wrasta i urzeczywistnia, znajdując drogę do pełnego rozwoju i motywację dla odpowiedzialnego zaangażowania w społeczeństwie"[157].

Dziś wskazuje się na „wdrażanie do efektywnego pełnienia wyróżnionych ról społecznych, zaadaptowania do zastanych wymogów i konwencji porządku i instytucji życia zbiorowego, uczestnictwa w afirmacji wyróżnionej tradycji kulturowej, zgodnie z lokalną presją socjalizacyjną" jako niepożądane w edukacji[158]. Ten aspekt odniesień jest ważny dla koncepcji Bojanowskiego, który wychowanie definiuje jako „zachowywanie obyczajów rodzinnych – ma charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje"[159], a najwyższy jego cel sytuuje w wieczności[160]. Bogactwo człowieka jako osoby oraz możliwości rozwoju i doskonalenia jego osobowości nie może być pozostawione dowolności ani nie da się zakreślić w ciasnych horyzontach cielesnego wymiaru jego ludzkiej natury[161]. Chodziło przede wszystkim o wzgląd pedagogiczny, którym jest dobro osoby (dziecka, człowieka dorosłego). Należało stworzyć odpowiednie warunki i dać jej dobre narzędzie (wiedzę, umiejętności, postawy)

---

[155] Por. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji,* Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 95-96.

[156] Por. S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, s. 11-12.

[157] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej,* red. M. Kwiatowska, s. 53.

[158] Por. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana,* s. 90-91.

[159] AGSD, B-h-1, k. 3r.

[160] AGSD, B-h-1 k. 18v.

[161] Zob. AGSD, B-h-1, k. 19v.

do własnego pełnego rozwoju. Ważne było wykorzystanie wszystkich jej możliwości dla twórczego, choć niełatwego radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie życie. Wzór i cel wysiłku osoby jest w Bogu, a możliwości rozwoju zależne od jej wolnych decyzji i wyborów pozostają tajemnicą. Nie jest to efekt jedynie teoretycznych rozważań, ale głębokiego przekonania o jego słuszności, popartego doświadczeniem życia i tradycji[162].

Wiek później w nauczaniu Kościoła znalazło się stwierdzenie, że „prawdziwe wychowanie stawia sobie za cel ukształtowanie osoby ludzkiej w odniesieniu do jej celu ostatecznego"[163], a „harmonijny rozwój osobowości ludzkiej stopniowo odsłania w człowieku Syna Bożego"[164]. W tym kontekście wychowanie jest dziełem Boga, misją człowieka i zadaniem społeczeństwa, w którym osoba ludzka dojrzewa we wzajemnych relacjach do pełni swych możliwości w każdym wymiarze życia. Polega ono na ustawicznej przemianie, zmierzającej do uzyskania coraz pełniejszej wewnętrznej integracji osoby oraz zewnętrznej harmonii w wymiarze religii, natury i historii.

Jeżeli zatem wychowanie dotyczy zarówno rzeczywistości doczesnej, jak i nadprzyrodzonej, koniecznym następstwem tak postawionego celu wychowania jest określenie celów pośrednich, istotnych w praktyce wychowawczej, prowadzących do celu najwyższego. Określenie najwyższego celu wychowania zakłada osobową relację miłości. Ta praktyka została zawierzona człowiekowi, jego rozumności, miłości, wolności i twórczości. To właśnie troska człowieka o wychowanie swego potomstwa oraz troska wspólnoty ludzkiej o wychowanie nowych pokoleń powinna być owocem miłości i odpowiedzialności. Cel ostateczny zawiera w sobie określenie ideału, do jakiego człowiek dochodzi przez swoje życie, a którym jest coraz pełniejsza harmonia, scalenie wewnętrzne wokół wartości, których uosobieniem jest osoba Jezusa Chrystusa[165]. Żeby jednak dojść do takiej osobowej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej, nie można zaniedbać niczego, co pozwoli osobie ludzkiej budować jej mocne podstawy już we wczesnym wychowaniu.

Bojanowski dostrzegał, że w teorii i praktyce kolejnych epok w dziejach ludzkości z jednej strony opacznie rozumiano lub pomijano w wychowaniu jego cel najwyższy, redukując osobę albo do wymiaru natury, albo ducha, albo rozumu, pomijając pozostałe. Z drugiej strony, kiedy z postępem cywilizacji oddalano się od natury, a prawo, będące umową społeczną, nie uwzględniało dostatecznie praw natury, nie liczono się z potrzebami i możliwościami dziecka, a wychowanie traktowano instrumentalnie. Mając to na uwadze, przyjął i wnikliwie interpretował ogólny cel wychowania w ochronkach oraz cele pośrednie, które do jego realizacji prowadziły. Wskazał na błędne idee i kierunki, których należało zaniechać jako prowadzące do błędnych rozwiązań praktycznych. Wiązały się one z nastawieniem realizacji celów wychowania

[162] Por. AGSD, B-h-1, k. 18v.

[163] *Gravissimum educationis*, n. 1, s. 16.

[164] *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, n. 1.

[165] Zob. tamże, nr 29.

jedynie na jakiś aspekt ludzkiej osobowości, jedną jej sferę, z przeakcentowaniem jej znaczenia, a pominięciem proporcjonalnego traktowania pozostałych. Mogło to nawet doraźnie przynosić skutek, ale w dalszej perspektywie okazywało się niepożądanym efektem[166].

Na podstawie swych refleksji Bojanowski wyznaczał cele dla praktycznej działalności wychowawczej. Cele szczegółowe wyznaczały zakres realizacji treści wychowawczo-dydaktycznych i opiekuńczych w poszczególnych obszarach rozwoju dziecka (fizyczny, umysłowy, obyczajowy). Zgodnie z duchem czasu odnosił się w swych dociekaniach do tych wymiarów rzeczywistości, w których należy formułować cele i organizować działania. Należy to czynić tak, aby człowiekowi zapewnić integralny rozwój, godny jego ludzkiej kondycji oraz odpowiadający potrzebom rozwoju wspólnoty ludzkiej, w której żyje. Ze względu na przyjętą antropologię w koncepcji Bojanowskiego pierwszym źródłem wiedzy w tej dziedzinie jest Objawienie religijne, które wskazuje na najwyższy cel wychowania i jego zasady. Następnym jest to, co osiągnęła nauka, która wskazuje, jak do tego celu dojść, uwzględniając rzeczywistość natury i historii. Mając świadomość, że realizacja tak ważnego zadania, jakim jest sprawa wychowania dziecka wiejskiego w jego środowisku nie jest sprawą łatwą, nie poprzestawał na teoretycznej koncepcji. Zbudował system wychowania, którego istotę stanowiła idea ochrony jako instytucji zorganizowanej na wzór rodziny i czynności realizowanej we wspólnocie osób.

3.3. Prawne i instytucjonalne źródła celów wczesnej edukacji

Najwyższy cel wychowania nastawiony na pełny rozwój człowieczeństwa już u początku edukacji osoby porządkuje wszelkie inne cele pośrednie. Złożoność procesu edukacji obliguje do zwrócenia uwagi na konieczność świadomego odniesienia do zagadnienia jej celów. Sformułowany przez Bojanowskiego najwyższy cel odnosił się do wychowania jako nadrzędny w stosunku do celów kształcenia. Brak takiego uporządkowania prowadzi do rozbieżności między deklaracjami respektowania podmiotowości, integralności wychowania a określanymi później celami i efektami edukacji. Sprowadza się je do efektów kształcenia formułowanych w postaci wiedzy, umiejętności i postaw. Wyraża się to w przeakcentowaniu dydaktyki, standaryzacji efektów z jednoczesnym pomijaniem duchowej sfery rozwoju, kompetencji osobowych i indywidualności osoby.

Podejmowany w literaturze temat wczesnej edukacji rozważany jest w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z nastawieniem na badania dotyczące gotowości szkolnej, zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przygotowania dziecka do roli ucznia. Akcentuje się wartość stymulowania rozwoju dziecka z ukierunkowaniem na kształtowanie jego sfery intelektualnej, kompetencji społecznych oraz

[166] Por. AGSD, B-h-1, k. 11r-12v.

kształcenia nauczycieli[167]. Zwraca się również uwagę na ujęcie wczesnej edukacji w toku zmian, ukazując stan, potrzeby i kierunki przemian we wczesnej edukacji dzieci w Polsce oraz innych krajach Unii Europejskiej. Podejmując problemy dotyczące upowszechniania opieki nad dzieckiem, celów wychowania przedszkolnego, edukacji domowej, podkreśla się role rodziców i nauczycieli jako osób znaczących i wzorców relacji z innymi ludźmi. Ujmuje się przy tym rozwój dziecka w aspekcie emocjonalnym, społecznym i poznawczym oraz uwzględnia się tożsamość rozwojową dziecka w wieku przedszkolnym w różnych kontekstach jego edukacji. Podkreśla się znaczenie wczesnej edukacji dla rozwoju dzieci i ich pomyślnego startu szkolnego oraz warunki organizacji procesu edukacji szkolnej dla dzieci o rok młodszych[168].

W raportach i aktach prawnych podkreśla się, co prawda, że „głównym czynnikiem wpływającym na jakość edukacji jest to, co dzieje się w relacji między mistrzem i uczniem na każdym etapie edukacyjnym, od przedszkola po doktorat, od zagadnień abstrakcyjnych po zajęcia praktyczne. Niczym nie da się zastąpić wartości, jaką jest kontakt ucznia z nauczycielem, choć jakość edukacji zależy też od wielu innych czynników, włącznie z finansowymi"[169]. Jednak już przy porządkowaniu wyzwań stojących przed systemami edukacji we współczesnym świecie mówi się o uczeniu się przez całe życie oraz o edukacji nastawionej na efekty uczenia się. Wszystko jest uzasadniane dyskursem europejskim, podkreślającym wagę kluczowych kompetencji, które powinien posiadać każdy obywatel[170].

Podobnie w ocenie jakości wczesnych etapów edukacji podejmuje się temat efektywności edukacji przedszkolnej. Deklaruje się, że jakość edukacji i opieki na wczesnym poziomie musi być oceniana w kontekście celów, jakie są stawiane oddziaływaniom opiekuńczo-edukacyjnym. Ocenia się zatem rozwój umysłowy dzieci, rozwój fizyczno-motoryczny, społeczno-emocjonalny, zdrowie i środowisko rodzinne sześciolatków. Jednak ocena koncentruje się na analizie danych w zakresie

---

[167] Por. M. Suświłło, J. Lubowiecka, *Wybrane problemy wczesnej edukacji*, cz. 1: *Adaptacja w przedszkolu*, Studio Poligrafii Komputerowej „SQL", Olsztyn 1997; *Dylematy wczesnej edukacji*, red. D. Klus-Stańska, M. Suświłło, WSP, Olsztyn 1998; *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, red. M. Nowicka, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005; A. Jacewicz, *Dylematy reformowanej edukacji przedszkolnej w Polsce*, w: *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych. Wczoraj – dziś – jutro*, red. J. Bielecki, A. Jacewicz, Wyd. Prymat, Białystok 2010, s. 309-312.

[168] Zob. np. *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, red. B. Grzeszkiewicz, Volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2010; *O pomyślny start szkolny dziecka,* red. S. Guz, I. Zwierzchowska, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2010; *Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym: teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, B. Muchacka, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2010; *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Wyd. Libron – Filip Lohner, Kraków 2011; *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Wyd. Libron – Filip Lohner, Kraków 2011.

[169] *Raport o stanie edukacji*, s.127.

[170] Zob. tamże, s 138.

badanych umiejętności: poziom gotowości szkolnej, inteligencja, gotowość do czytania, pisania, liczenia, rozumowania[171].

Wykorzystywanie osiągnięć technologicznych, dostępnych na rynku wydawniczym gotowych materiałów dydaktycznych może usprawnić pracę. Jednak nie zawsze przyczyniają się one do jej jakości, czego przyczyną jest brak określania pośrednich celów edukacji. Powinna się ona dokonywać w odniesieniu z jednej strony do najwyższego celu wychowania, a z drugiej – do potrzeb i możliwości rozwojowych konkretnych dzieci. Zaopatrzeni w aparat pojęciowy, wystandaryzowane narzędzia, gotowe plany i scenariusze, wychowawcy nierzadko „powierzają sukces wychowania skuteczności stosowanych metod, technik i technologii"[172], czyniąc je bezdusznym.

Widoczne to jest w porównaniu z obecnie obowiązującą podstawą programową wychowania przedszkolnego, w której wyodrębniono dziesięć kategorii celów. Dotyczą one takich zamierzeń, jak: wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych, budowanie systemu wartości, odporności emocjonalnej, umiejętności społecznych, wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym, troski o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną, zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych[173]. Natomiast w wyznaczonych 15 obszarach określonych szczegółowo można zauważyć, że obejmują one rzeczywistość fizyczną, psychiczną i poznawczą ujętą w efekty edukacyjne. W komentarzu pokreślono, że dzieci uczęszczające do placówek wychowania przedszkolnego „muszą mieć zapewniony taki zakres edukacji, który przyczyni się do wspomagania ich rozwoju umysłowego oraz dobrze przygotuje je do nauki szkolnej i do radzenia sobie w sytuacjach życiowych. Z tego też powodu w podstawie programowej podane są cele wychowania przedszkolnego, wyodrębniono też wszystkie zakresy działalności edukacyjnej przedszkola, a w każdym podano zakres umiejętności i wiadomości, jakimi powinno wykazać się dziecko pod koniec wychowania przedszkolnego"[174].

Aby osiągnąć cele wychowania przedszkolnego, należy wspomagać rozwój, wychowywać i kształcić dzieci w następujących obszarach: kształtowanie umiejętności społecznych, czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych, wspomaganie rozwoju mowy dzieci, czynności intelektualnych, które dzieci stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia, wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci, wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych, wychowanie przez sztukę, wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych, pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń, wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z eduka-

[171] Zob. tamże, s. 128-132.

[172] Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie – dziełem wiarygodnych wychowawców*, w: *Drogowskazy wychowania*, pod red. S. Wilk i in., s. 23.

[173] Por. *Podstawa programowa z komentarzami*, s. 17.

[174] Tamże, s. 26.

cją matematyczną, kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania, wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne, wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt[175]. Podstawowym polem działania dziecka i oddziaływania nauczyciela jest zabawa dziecka, w której integralność rozwoju i wychowania znajduje naturalne warunki we wczesnej edukacji.

Prezentując integralną pedagogikę przedszkolną jako koncepcję teoretycznej refleksji dla rozwiązań praktycznych, warto zwrócić uwagę na aktualność jej propozycji w stosunku do istniejących tendencji i oczekiwań kierowanych dziś pod adresem wczesnej edukacji. Wynikają one z aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej, przemian cywilizacyjnych, które znajdują odzwierciedlenie również, a może szczególnie, na tym etapie edukacji. W komentarzu do podstawy programowej podkreśla się znaczącą obecność treści wychowawczych ze względu na dające się dziś zaobserwować zmiany w wychowaniu rodzinnym. Mimo iż większość rodziców troszczy się o wszechstronny rozwój i wychowanie swoich dzieci, to problemem jest fakt, że „niepokojąco zwiększa się liczba rodziców, którzy poświęcają swoim dzieciom zbyt mało czasu, coraz mniej uwagi przywiązują do wychowania: kształtowania u dzieci nawyków odpowiedniego zwracania się do innych oraz zgodnego współdziałania z dorosłymi i dziećmi, do dbania o ład i porządek w swoim otoczeniu, a także do poszanowania przyrody i własności społecznej”[176]. Zakłada się więc, że „jednym z głównych celów działalności pedagogicznej przedszkola jest budowanie w umysłach dzieci systemu wartości, zwłaszcza w zakresie rozróżniania dobra od zła i preferowania dobra”. Idea ta ma być „konkretyzowana we wszystkich zakresach wspomagania rozwoju i edukacji przedszkolnej dzieci, począwszy od kształtowania umiejętności społecznych, aż po wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne”. Jednak w wyróżnionych obszarach rozwoju i edukacji dzieci nie uwzględniono obszaru wychowania moralnego oraz nie wskazano na odpowiadającą mu potrzebę przyjęcia konkretnego systemu wartości. Także pominięcie sprawy duchowego rozwoju dzieci na tym etapie rozwoju jest zaprzeczeniem składanych deklaracji o integralnym i podmiotowym modelu edukacji. Słuszna skądinąd konkluzja, że „jeżeli nie zadba się o dobre wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym, to w wieku dorastania będzie to o wiele trudniejsze, a często nawet niemożliwe”[177], nie znajduje oddźwięku w poleconych rozwiązaniach.

Cele wychowania przedszkolnego określone przez podstawę programową wskazują na wartości, w odniesieniu do których zostały sformułowane, a chociaż nie dotyczą bezpośrednio sfery rozwoju duchowego i moralnego, to też jej nie zabraniają. Zakładają one wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych, budowanie systemu wartości, odporności emocjonalnej, umiejętności społecznych, wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicz-

[175] Por. tamże, s. 18-22.
[176] Tamże, s. 32.
[177] Por. tamże.

nym, troskę o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną, zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych[178].

W tym kontekście ujęcie w programie wychowania przedszkolnego w koncepcji Bojanowskiego, oprócz fizycznego, umysłowego, społecznego i kulturowego, także moralnego i religijnego obszaru wychowawczo-dydaktycznego daje rozszerzony sposób realizacji podstawy programowej i zgodny z nią, zapewniając integralne wychowanie. Edukacja przedszkolna polega tu na harmonijnej realizacji zadań w zakresie wychowania i nauczania dzieci, kształcenia umiejętności oraz otaczania opieką. Oddziaływanie pedagogiczne powinno obejmować całego człowieka – jego sferę psychofizyczną, społeczną i duchową. Dojrzałość duchowa, religijna może być budowana jedynie na dojrzałej osobowości. Ta z kolei rozwija się w pełni w dialogu z dzieckiem, w którym trzeba nawiązywać i odwoływać się do jego codzienności. Chodzi o klimat zaufania i życzliwości, który sprzyja osiąganiu celu wychowania. Poczucie bycia zrozumianym staje się podstawą tego, by dziecko przyjęło i rozumiało, że miłość to także wymagania. Połączenie łagodności, wyrozumiałości i empatii z byciem wymagającym i konsekwentnym wymaga ogromnej, zarówno osobowościowej, jak i duchowej dojrzałości wychowawcy. W pedagogii tej chodzi głównie o to, aby pomóc wychowankowi w odkryciu wolności, by umiał się nią ucieszyć i dobrze z niej korzystać, rozwijając w sobie postawę i pragnienie wzrastania w tym wielkim darze przez całe życie. Skuteczną metodę całościowej formacji człowieka, niezawodną szkołą wprowadzenia go w integralnie rozumiane samowychowanie stanowi pewien wzorzec, w którym rola wychowawcy to rola autentycznego świadka wartości, które ukazuje dziecku w codzienności. Wychowanie integralne dokonuje się nie tyle poprzez przedstawianie „intelektualnych" treści, ile przede wszystkim poprzez osobowe spotkanie wychowanka z wychowawcą. „Treści" wychowawcze przekazuje wychowawca – świadek. Spotkanie pedagogiczne wymaga stworzenia klimatu otwartości, akceptacji, życzliwości, wzajemnego słuchania, uwagi i poświęconej każdemu wychowankowi odpowiedniej ilości czasu. Należy jednak troszczyć się o stosowanie języka odpowiadającego całemu procesowi wychowania. Język powinien mieć na uwadze nie tylko potrzeby dziecka, ale także wartości, które mają być przekazane w procesie wychowania.

4. Miejsce integralnej pedagogiki przedszkolnej w pluralizmie współczesnych teorii pedagogicznych

Pojęcie pedagogiki przedszkolnej wyrosło na gruncie nauk pedagogicznych i wiąże się z upowszechnieniem instytucjonalnej formy wychowania dziecka w wie-

[178] Por. tamże, s. 17.

ku do 6. (7.) roku życia. Przyczyną wyodrębnienia się pedagogiki przedszkolnej był rozwój przedszkoli zakładanych według różnych koncepcji oraz włączanie ich w system edukacji dziecka i regulacje prawne w dziedzinie oświaty. W kryteriach wyodrębniania subdyscyplin pedagogicznych według S. Kawuli pedagogika przedszkolna została wyodrębniona na podstawie kryterium rozwojowego szeregującego subdyscypliny pedagogiczne według etapów życia człowieka poddanego oddziaływaniom edukacyjnym. Pedagogika przedszkolna zajmuje się badaniem warunków, które najbardziej sprzyjają rozwojowi dzieci na tym poziomie praktyki edukacyjnej. Według kryterium instytucjonalnego natomiast dotyczącego konkretnej działalności wychowawczej specyficznej dla określonej instytucji, czyli żłobka, przedszkola, rozumiana jest jako nauka zajmująca się dziećmi w wieku przedszkolnym w konkretnej instytucji[179].

Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu Bojanowskiego wyrosła na jego koncepcji wczesnego wychowania realizowanego w systemie ochronkowym. Należy powtórzyć, że ma ona swoją teorię[180], posiada podstawy filozoficzne w antropologii chrześcijańskiej oraz aksjologiczne. Najwyższym celem jest to, aby człowiek tak wszechstronnie, integralnie się rozwijał, aby stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi. Powinien zatem i ma do tego prawo, aby poprzez wychowanie został wprowadzony na tę całożyciową drogę rozwoju poprzez ukazanie mu pełnej hierarchii wartości, którym poświęci swe życie i osiągnie cel, w realnie ukazanej i przeżywanej rzeczywistości (w wymiarze religii, natury i historii). Potrzebuje zatem prowadzenia, ale i ochrony przed zagubieniem się na tej drodze. Osobę należy ochronić przez wychowanie, w którym największą rolę odgrywa osobowa relacja człowieka z drugim człowiekiem – rodzicem, wychowawcą, nauczycielem, bliźnim, prowadząca do relacji z Bogiem. W tym prowadzeniu należy zwrócić uwagę na szczegóły, które stanowią o doprowadzeniu osoby do pełnej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Jest ona bowiem uzależniona od harmonijnego rozwoju i wychowania dziecka od najmłodszych lat w sferze fizycznej, umysłowej i obyczajowej (społecznej, kulturowej, moralnej, religijnej). Chodzi o integralny rozwój i wychowanie dziecka zgodnego z jego naturą i uwzględniającego środowisko, w jakim żyje (rodzina, przedszkole, szkoła, środowisko lokalne, ojczyzna, świat).

Pedagogika Bojanowskiego rozwijała się w szerokim interdyscyplinarnym kontekście dorobku naukowego oraz praktycznych doświadczeń i prawnych regulacji działań wychowawczych. Dysponuje również siecią placówek ochronek – przedszkoli, o jasno określonych zasadach organizacyjnych, w których od 160 lat z powodzeniem realizuje się proces edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. Posiada teoretyczne podstawy konkretnego stylu przygotowania zawodowego oraz formacji ochroniarek – nauczycielek przedszkoli, ściśle odniesiony do zasad i wymogów obowiązujących na bieżąco w systemie edukacji. Jest ona pedagogiką uprawianą w nurcie chrześci-

[179] Por. *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, s. 22-23.

[180] Pierwszy jej zarys był zawarty w *Regule w szczególności* i notatkach Bojanowskiego.

jańskim pedagogii katolickiej zgodnie z założeniami leżącymi u jej podstaw. Są to istotne wymiary integralności pedagogiki.

Podobnie M. Dziewiecki, ukazując praktyczne aspekty pedagogiki integralnej, określa ją jako pedagogikę opartą na realistycznym i całościowym rozumieniu człowieka, na antropologii biblijnej, uwzględniającej całą prawdę o człowieku[181]. W związku z różnorodnością poglądów i teorii, jaka zawsze towarzyszy ludzkiemu życiu i działaniom, przy podejmowaniu inicjatyw społecznych ważne jest jednoznaczne określenie założeń i intencji. Integralna pedagogika przedszkolna Bojanowskiego stanowi kontynuację i jest poszerzona o dorobek w dziedzinie filozofii, teologii, pedagogiki i jej subdyscyplin wyodrębnionych według kryterium wieku i instytucjonalnego oraz innych nauk humanistycznych.

Chrześcijańska koncepcja wychowania stawia w centrum człowieka jako osobę, jako świadomy i wolny podmiot oraz jego integralny rozwój i wychowanie. Taki stosunek do osoby wychowanka – jego życia, rozwoju i wychowania – pozwala we współczesnym kontekście kulturowo-społecznym już od wczesnego dzieciństwa wspierać go w budowaniu fundamentów ważnych dla całego życia. Może stać się konkretną propozycją we współczesnych poszukiwaniach „takiej koncepcji wychowania, która pozwoli człowiekowi na uwolnienie go od wszechobecnego poczucia alienacji, która nie zadowoli się pozorem i namiastką wolności, ale udzieli mu rzetelnie umotywowanych wskazań, ukazując blaski i cienie dokonywanych w wolny i świadomy sposób wyborów”[182]. W tworzeniu integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie Bojanowskiego szczególnie odniesiono się do wielokrotnie przywoływanej koncepcji pedagogiki S. Kunowskiego[183], a także określenia podstaw ontologicznych, antropologicznych i aksjologicznych pedagogiki otwartej M. Nowaka. Według niej „do zrozumienia i „rozpoznania człowieka” oraz zauważenia istotnych wartości jego istnienia prowadzi droga poszukiwania odpowiedzi najpierw na pytanie podstawowe, kim jest człowiek, a następnie na równie ważne, jak może on zaktualizować swoje życie, aby było naprawdę ludzkie. Tak ujęta „osoba ludzka” jest podstawą w definiowaniu pojęcia „wychowanie”, określaniu jego celów i zadań. Do tych stwierdzeń dochodzi się przez analizę rozumienia „osoby” przejawiającego się w kategoriach potocznych, fenomenologicznych, ontologicznych aż po teologiczne. Pozwala to wskazać na implikacje rozumienia pojęcia „osoba” dla wychowania oraz nakreślić jeszcze wydatniej istotę i specyfikę rozumienia „wychowania”, pojętego jako „urzeczywistnianie człowieczeństwa w człowieku”[184].

Odkryto także zbieżność myśli pedagogicznej Bojanowskiego, jej form urzeczywistnionych w praktyce i założeń teoretycznych z koncepcją człowieka prezentowa-

---

[181] Por. M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, Wyd. Sióstr Loretanek, Warszawa 2010, s. 8.

[182] Por. J. Michalski, *Wstęp*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, s. 7-9.

[183] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*; tenże, *Wartości w procesie wychowania*.

[184] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 73, 230-435.

ną przez personalizm chrześcijański w nurcie tomistycznym[185] i koncepcją M. Gogacza[186], uzasadniającą oparcie wychowania, a tym samym pedagogiki jako teorii wychowania, na realistycznie ujętej teorii człowieka jako osoby. Chrystocentryzm i personalizm w pedagogice katolickiej S. Kunowskiego i jego koncepcja wychowania wynikająca z koncepcji człowieka pojmowanego jako osoba stanowią bardzo ważne odniesienie dla niniejszych rozważań. W tym kontekście określone zostały podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego. Uwzględniono przy tym specyfikę edukacji dziecka w wieku przedszkolnym oraz uwarunkowania jego integralnego rozwoju i wychowania. Respektowanie złożoności zagadnień związanych z wychowaniem wymaga całościowego i wieloaspektowego ujmowania faktów, zjawisk i okoliczności procesu wychowania. To zakłada również interdyscyplinarne podejście do poznawania, rozumienia i interpretowania zjawisk pedagogicznych, a szczególnie istoty człowieka jako podmiotu wychowania czy edukacji pojmowanej jako „edukacja harmonijna w zdezorientowanym świecie"[187]. Stąd postulaty stworzenia pedagogiki integralnej, a jakimś jej odzwierciedleniem jest „pedagogika holistyczna" czy „pedagogika otwarta"[188].

Nie każda jednak pedagogika uprawiana w deklaracjach jako integralna jest integralną w rozumieniu przyjętym w niniejszej rozprawie, opartym na jej ujmowaniu w pedagogice katolickiej. Należy zatem podkreślić, że różnice, mimo intencji całościowego ujmowania, leżą w przyjętych podstawach antropologicznych i wynikających z nich implikacji pedagogicznych. Istnieje jeszcze inny powód różnicy, gdy teorię pedagogiczną określa się na podstawie „implikacji" z pominięciem antropologii. Konsekwencją takich podejść jest to, że istota tak ujmowanej pedagogiki nie odnosi się do realizacji wychowania integralnego, lecz prowadzi do doskonalenia dydaktyki bądź psychoanalizy, socjalizacji czy odpowiadania na zapotrzebowanie rynku itp.

Do teoretyków zajmujących się pedagogiką integralną zalicza się H. Daubera. Prezentując podstawy pedagogiki humanistycznej, wskazuje on na konieczność integracji problemów natury politycznej, pedagogicznej i terapeutycznej. Pedagogikę pojmuje jako dialogiczne towarzyszenie procesowi stawania się podmiotem, czyli kształtowaniu osobowości i jednoczeniu się ze światem. Tak rozumiana teoria i praktyka humanistycznej pedagogiki może odwoływać się do różnych nurtów i tradycji w filozofii, pedagogice, psychologii i socjologii. Uwzględnia przy tym cały kontekst wyzwań współczesnego świata, jakimi są dehumanizacja polityki, oświaty i stosunków międzyludzkich. Wyraża przekonanie, że miarą wartości kultury lub cywilizacji

---

[185] K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Wyd. KUL, Lublin 2000; A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba ludzka*, Lublin 2005; tenże, *Ja – człowiek* [Dzieła, t. IX], RW KUL, Lublin 1991; S. Kowalczyk, *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek – społeczność – wartość*, TN KUL, Lublin 1995.

[186] M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993; tenże, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.

[187] Zob. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 143-166.

[188] Por. *W trosce o integralne wychowanie,* s. 11-12.

jest stopień, w jakim umożliwia ona integralny osobowy rozwój człowieka według natury i celu ludzkiego życia[189].

Innym przykładem deklaracji budowania koncepcji pedagogiki integralnej są badania M. Jaworskiej–Witkowskiej, które określa jako próbę „realizacji postulatu humanistyki integralnej, jako fundamentu dyskursywnego dla pedagogiki integralnej"[190]. Autorka, nawiązując do projektu L. Witkowskiego pedagogiki kultury, deklaruje przedłużenie swego projektu badawczego o pedagogikę z natury, dążąc do poznania i zrozumienia, „o czym milczy cały człowiek". Stąd odsłanianie tajemnic kultury i natury uważa za drogę poprzez interdyscyplinarne badania zmierzające do stworzenia „nowej perspektywy infiltracji przestrzeni symboliki kulturowej w służbie komponowania humanistyki integralnej jako holistycznej nauki o «pełnym» człowieku"[191]. W odniesieniu do tak rozumianej pedagogiki integralnej, której podstawy tkwią w kulturze, autorka zamierza projektować „aplikacje dla przeobrażenia dydaktyki ogólnej"[192]. Budowanie skomplikowanej warstwy językowej, deklaracja badań literatury, psychoanalizy, religioznawstwa, mitologii, filozofii i ekonomii[193] jako źródła podstaw pedagogiki integralnej jest obce koncepcji pedagogiki integralnej w systemie wychowania Bojanowskiego.

Chociaż formułowane postulaty dotyczące potrzeby całościowej, holistycznej pedagogiki w obliczu identyfikowanych współcześnie problemów badawczych oraz praktyki pedagogicznej wydają się takie same w różnych koncepcjach pedagogiki integralnej, to jednak zasadnicza różnica leży w podstawach. Dauber zakłada, że „musi ona zapewnić sobie własne podstawy poznania, uzasadnić swój obraz świata i człowieka oraz przedstawić swoje prawo do historycznych korzeni i związków z pedagogicznymi i terapeutycznymi koncepcjami humanistycznej, psychoanalitycznej tradycji pedagogiki reform"[194]. Podstawą koncepcji pedagogiki integralnej Daubera była psychologia, natomiast dla Jaworskiej-Witkowskiej jest nią kultura.

Bojanowski jednoznacznie przyjął, że takimi podstawami w budowaniu harmonijnej i całościowej koncepcji jest filozofia i religia, z których wynikają dalsze konsekwencje dla teorii i praktyki pedagogicznej. Założenia pedagogiki Bojanowskiego można określić, powtarzając słowa jego przyjaciela i doradcy czynnie uczestniczącego w tworzeniu idei ochrony i dzieła – J. Koźmiana: „Prawdą bezwzględną jest dla nas Objawienie chrześcijańskie, powagą Kościoła katolickiego zatwierdzone, jednym słowem jesteśmy katolikami. To oświadczenie wystarczy przynajmniej do czasu, żeby pokazać jak pojmujemy Boga, stworzenie i stosunek Boga do stworzenia, co myślimy o duszy nieśmiertelnej. Ale każda prawda bezwzględna, a tym bardziej prawda obja-

---

189 Zob. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej,* s. 18-20.

190 M. Jaworska-Witkowska, *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007, s. 11.

191 Tamże, s. 11.

192 Tamże, s. 10.

193 Zob. tamże, s. 13.

194 H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, s. 14.

wiona, musi się, pomimo niezmienności swojej treści wewnętrznej, wyrażać w czasie, na zewnątrz, odpowiednimi stanowisku ciągle żyjącej myśli ludzkiej układami (systematami). Oczywistą jest rzeczą, że dla tej filozofii, którą wszelkim prawem nazwać można katolicką, stanowisko prawdy do rozumu jest zupełnie przedsobne (objectivum)"[195].

Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu Bojanowskiego, podobnie jak katolicka pedagogika personalistyczna Kunowskiego, chociaż uwzględnia złożoność zarówno procesu wychowania i jego wielorakich uwarunkowań, jak i konieczność interdyscyplinarnego podejścia w badaniach, to jednak w punkcie wyjścia koncentruje się na człowieku. Jej integralność zapewnia przyjęta wizja człowieka, która jest nieodzownym warunkiem, by także wychowanie było realistyczne i całościowe, a nie ideologiczne i jednostronne[196]. Jest ono wtedy mądrym i odpowiedzialnym towarzyszeniem dziecku w jego harmonijnym rozwoju. Katolickość pedagogiki wyraża się w respektowaniu chrześcijańskiego systemu wartości i wychowaniu w tym duchu dzieci zgodnie z nauczaniem i tradycją wychowawczą Kościoła. Zgodnie z ideą powszechności wynikającą z istoty katolicyzmu jest ona otwarta na prawdę i na drogi jej rzetelnego poszukiwania w dorobku naukowym w dziedzinie pedagogiki i innych nauk. Dla dobra każdego dziecka, jego rodziny i społeczności ludzkiej, bez względu na jakiekolwiek różnice, podejmuje wyzwania, jakie stoją przed wychowaniem na obecnym etapie dziejów. Otwartość ta zakłada jednocześnie wierność temu, co niezmienne, a są to: wartości (religia), natura ludzka (natura) oraz przeszłość, na której budowana jest teraźniejszość i projektowana przyszłość (historia). Rozwijana w tym duchu teoria pedagogiczna oraz prowadzone wychowanie inspirowane są filozofią chrześcijańską z biblijną koncepcją człowieka i prawem miłości. Te założenia wskazują i określają znaczenie godności człowieka i wspólne poszukiwanie prawdy o jego życiu i rozwoju zgodnie z naturą. Wiążą się z odpowiedzialnością w budowaniu wspólnoty osób we wzajemnej otwartości i szacunku, wykluczające jakąkolwiek dyskryminację. Wiąże się to z jednej strony z jasnym uznaniem obszaru niezmiennych prawd i wartości, które nie podlegają uzgadnianiu i kompromisom, a z drugiej – obszaru zmienności. Zakłada to rzetelne rozeznanie tego, co należy zmieniać i modyfikować, by odpowiadać na wyzwania współczesności, wyrażane także w potrzebach i problemach pedagogiki przedszkolnej, a jednocześnie pozostać wiernym tożsamości jej katolickiego charakteru.

Pedagogika przedszkolna rozwija się na bazie dorobku pedagogiki ogólnej i we wzajemnej zależności teorii i praktyki pedagogicznej. Dlatego wszystko, co dotyczy zjawisk pedagogicznych natury ogólnej, znajduje także swoje implikacje w pedagogice przedszkolnej. S. Kunowski zwrócił uwagę na pewne tendencje leżące u podstaw współczesnych systemów wychowania, które nie pozostają bez wpływu na obecną edukację przedszkolną: „Bankructwo intelektualizmu moralnego, który był podsta-

[195] Por. J. Koźmian, *Pisma*, s. 4-6.

[196] Por. M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, s. 8.

wą etyki laickiej w szkole francuskiej oraz dalsze oparcie ruchu etycznego na mistyce abstrakcyjnej solidarności ogólnoludzkiej w praktyce dało, jak stwierdziliśmy, nieprzewidziane skutki w postaci upowszechniającej się demoralizacji młodzieży. Wyprzedziła ona jaskrawo ogólny rozkład moralny społeczeństwa dorosłych, stała się awangardą zła"[197].

Wychowanie katolickie obejmuje formację moralną (dlaczego i jak czynić dobro), formację religijną (dlaczego i jak wyrażać miłość do Boga), formację intelektualną (jak rozumnie poznawać rzeczywistość, odkrywać własne człowieczeństwo wraz z dziedzictwem kultury, jak bronić się przed ideologiami, a także jak pojąć treści objawione przez Boga). Te sfery wzajemnie się przenikają. Edukacja katolicka może ustrzec najmłodsze pokolenie przed laicyzacją i dehumanizacją. Przez wieki formowała ona kulturę zachodnią, kulturę chrześcijańską i nie zdezaktualizowała się, a nawet ze względu na upadek kształcenia humanistycznego stoją przed nią wielkie szanse[198].

Istotne dla pedagogiki przedszkolnej jest wskazanie na środowiska wychowawcze, zawsze respektowane w praktyce wychowawczej Kościoła: „Z natury swej wychowanie jest dziełem społecznym, a nie dziełem jednostki. Istnieją zaś trzy różne społeczności, które jednak Bóg powiązał w harmonijną całość i na których łonie rodzi się człowiek. W porządku naturalnym: rodzina i państwo, w porządku zaś nadprzyrodzonym: Kościół"[199]. Z pełną konsekwencją wskazuje się na wartość oświaty szanującej istotne warunki integralnego wychowania dzieci i młodzieży, prawo rodzin i osób do jego uzyskania oraz wynikające stąd obowiązki państwa. W imię tolerancji religijnej wobec różnych wyznań państwo nie tyle zaradza potrzebom publicznej oświaty przez szkołę neutralną albo mieszaną, ile zostawiając swobodę i popierając wysiłki, inicjatywę i działalność Kościoła i rodzin na tym polu. Można to urzeczywistnić ku zadowoleniu rodzin i z korzyścią dla powszechnej zgody. Przykład narodów podzielonych na różne religijne wyznania dowodzi tego, że ustawa szkolna odpowiada wychowawczemu prawu rodzin nie tylko pod względem całego nauczania, a także pod względem sprawiedliwości rozdzielczej przez pomoc państwa dla pojedynczych szkół, jakich życzą sobie rodzice[200].

Teologiczne uzasadnienie przyjętego rozumienia istoty wychowania integralnego rozwijają badania naukowe w uniwersytetach i wydziałach katolickich oraz przedstawiają dokumenty Kościoła. Uznając powszechne dążenie do ciągłego doskonalenia pracy wychowawczej, ogłasza on publicznie dokumenty zajmujące się wychowaniem, określające podstawowe prawa człowieka, a szczególnie prawa dzieci i rodziców. Biorąc udział w rozwoju i upowszechnianiu zasad wychowania, ogłasza

---

[197] S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, s. 14.

[198] P. Jaroszyński, *Wychowanie chrześcijańskie*, www.piotrjaroszynski.pl/felietony-wywiady/jesli-wychowanie-to-tylko-katolickie.html [18.09.2011].

[199] Pius XI, *Divini illius magistri,* s. 47.

[200] Por. tamże, s. 67.

się podstawowe zasady wychowania chrześcijańskiego, szerzej rozwija je i monitoruje poprzez Kongregację ds. Wychowania Katolickiego oraz dostosowuje przez komisje konferencji biskupów do różnorodnych warunków regionalnych[201].

W tym kontekście rozumienie wychowania integralnego zyskuje pogłębiony wymiar o aspekt teologiczny. „Powinno ono objąć pełną formację osoby ludzkiej, zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności. Dlatego dzieci i młodzież powinny być tak wychowywane, żeby mogły harmonijnie rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym"[202]. Odpowiadają temu wyróżnione istotne elementy integralnego wychowania. Pierwszy dotyczy wartości, którymi należy ubogacić młodego człowieka we wszystkich wymiarach jego życia, w doczesnym i nadprzyrodzonym, indywidualnym i społecznym. Drugi dotyczy wychowawcy, który jest personalnym wzorem wartości, jego osobistego wpływu, kontaktu osobowego, nacechowanego autentyczną miłością wychowawcy do wychowanka. Trzeci dotyczy wychowawców i twórczej współpracy między nimi oraz spójności środowiska wychowawczego. Czwarty natomiast dotyczy perspektywy czasowej, czyli ujmuje wychowanie od wczesnych lat na całość życia, a nawet na wieczność. Wymaga takiej formacji wychowanka, by on wychowywał potem samego siebie przez całe życie, by czuł potrzebę ciągłego doskonalenia się oraz tworzenia odpowiednich warunków środowiskowych[203].

Wychowanie jest przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym. Rodzice obdarzają swym dojrzałym człowieczeństwem nowo narodzonego człowieka, a ten z kolei obdarza ich całą nowością i świeżością człowieczeństwa, które z sobą przynosi na świat[204]. Rodzice, wybierając dla swojego dziecka przedszkole, w którym wychowanie jest oparte na pedagogii katolickiej, dokonują wyboru zgodnie z systemem wartości, z którym się identyfikują, albo co najmniej go akceptują, a zgodnie z którym pragną wychowywać swoje dziecko. Rodzice mają prawo do wychowania dzieci i do zapewnienia im wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami. Prawo do wyboru przez rodziców szkoły, a tym samym przedszkola, które odpowiada ich poglądom wychowawczym, jest jednym z podstawowych praw obywatelskich, gwarantowanym w naszym kraju przez Konstytucję RP (art. 48. ust. 1 oraz art. 53. ust. 3). Wychowanie jest niezbywalnym obowiązkiem rodziców, a dopiero potem wspólnoty społecznej: państwa, narodu oraz Kościoła. Żłobek czy przedszkole jest pierwszą instytucją wspierającą rozwój i wychowanie dziecka, będąc miejscem, gdzie obowiązek wychowawczy ro-

[201] Zob. *Gravissimum educationis,* n. 8, s. 15-16.
[202] KPK, 795.
[203] Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. E. Bojanowskiego*, s. 23-27.
[204] Zob. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 107-109.

dziców może być wspierany i uzupełniany zarówno przez reprezentujące społeczeństwo państwo, jak i Kościół.

Stanowisko Kościoła, do którego Bojanowski odnosił się i z którym się identyfikował, nie stoi w sprzeczności z prawem jednostek do wolności w zakresie nauki i naukowych metod ani w ogóle do wszelkiej świeckiej kultury, ale znajduje się z nim w pełnej harmonii. Porządek nadprzyrodzony jest podstawą tej harmonii, na którym opierają się prawa Kościoła. Nie niszczy on porządku naturalnego, do którego te prawa należą, ale go podnosi i udoskonala. Obydwa te porządki niosą sobie wzajemną pomoc i uzupełniają się stosownie do natury, znaczenia i odrębności każdego[205].

Kierując się szacunkiem dla godności osoby, Kościół zawsze wskazuje w swym nauczaniu na konieczność zapewnienia odpowiednich i wielorakich warunków dla jej pełnego rozwoju. Posiada on autentyczną i całościową koncepcję osoby, a swą służbę chrześcijańską dla świata wypełnia przez oddanie człowiekowi swej „integralnej" wiedzy o osobie ludzkiej. Szczegółowe wskazania wplecione są w całokształt nauki o integralnym rozwoju człowieka i ludzkości. Aby on był prawdziwy, powinien być zupełny, czyli przyczyniać się do rozwoju każdego i całego człowieka. Wynika to z jego natury, z faktu złączenia w niej pierwiastków duchowych i materialnych. Potencjał duchowy osoby ludzkiej domaga się nie tylko ilościowego rozwoju, ale także jakościowego, fizycznego i duchowego. Dokonuje się on w świecie materialnym, zgodnie z jego porządkiem, w ramach czasu i przestrzeni. Ostatecznym celem człowieka jest doskonałość duchowa, zbawienie, ale jedyną drogą do tego jest doskonalenie osobowe, czyli rozwój osobowości. Człowiek doskonali siebie samego przez doskonalenie świata (ludzkości, bliźnich) oraz przez działanie zewnętrzne, przez twórczość, współudział w twórczości Bożej, w dziele Opatrzności, ulepszanie, podnoszenie, uduchowianie świata materii[206].

W tym kontekście prawdziwy humanizm to ten, który jest otwarty na Absolut. Człowiek nie jest ostateczną normą wartości, a prawdziwe człowieczeństwo osiąga tylko wtedy, gdy przekracza samego siebie i potrafi wznieść się ponad doczesność. Wspierany w wychowaniu 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 się żyć i doskonalić inaczej, jak w warunkach współżycia społecznego. Potrzebuje bowiem pomocy i wzajemnych relacji z innymi, ale także, będąc z natury twórcą, pragnie i potrzebuje udzielać się innym w miłości, co charakteryzuje więź solidarności rozwoju obejmującej ludzkość i świat materii. Głos Kościoła i jego tradycji wychowawczej jednoznacznie i w sposób stały podkreśla wagę pełnego integralnego rozwoju pojętego jako obowiązek pracy nad sobą, ludźmi i światem materii, który jest obowiązkiem człowieka i ludzkości[207]. „Jeśli do

[205] Zob. Pius XI, *Divini illius magistri*, s. 50.

[206] Por. C. Strzeszewski, *Integralny rozwój człowieka według wskazań encykliki Pawła VI Populorum progressio*, „Zeszyty Naukowe KUL" 12 (1969), n. 2, s. 17-19.

[207] Por. tamże, s. 19-20.

umacniania rozwoju są potrzebni coraz to liczniejsi technicy, to o wiele bardziej potrzebni są ludzie mądrzy; zdolni do wnikliwej refleksji, poszukujący nowego humanizmu, dzięki któremu ludzie naszych czasów poprzez przyjęcie najszlachetniejszych wartości, jak miłość, przyjaźń, modlitwa i kontemplacja, mogliby odnaleźć samych siebie"[208]. Realizację tego wezwania należy rozpoczynać od wczesnej edukacji.

Podobnie motywują nas współczesne tendencje i próby interpretacyjne badaczy myśli chrześcijańskiej, stanowiące olbrzymi wkład w całość teorii i praktyki pedagogicznej. J. Kostkiewicz na pytanie o motywy sięgania do koncepcji pedagogiki katolickiej odpowiada: „Wydaje się, że współcześnie zasługują one na renesans. Dzisiaj, w dobie powszechnej bezradności wychowawców, mogą stać się impulsem wzmagającym skuteczność wychowania. Oprócz sprzyjających efektywności wychowania powinności i norm (w nich zawartych) uruchamiają one w wychowaniu i samowychowaniu środki nadprzyrodzone (co dla wierzących jest rzeczą istotną). Ponadto z reguły nie zaciemniają obrazu uzasadnień, argumentów i rozwiązań czerpanych z filozofii, religii czy psychologii. Klarowność wszelkich założeń w katolickich koncepcjach pedagogicznych jest wyjątkowo wysoka"[209].

Integralna pedagogika przedszkolna Bojanowskiego może być jedną z wielu propozycji w opracowanej przez J. Rutkowiak koncepcji mapy pulsujących kategorii rozumianych tu jako teorie edukacyjne. Jest ona zestawem istnienia zróżnicowanych teorii, nurtów i dyskursów wychowania[210] jako „układu poziomego, w którym te teorie plasują się obok siebie na płaszczyźnie mapy symbolizującej aktualnie funkcjonujące, zróżnicowane sposoby myślenia o wychowaniu bez hierarchizacji wewnętrznej czy międzysystemowej. Koncepcja mapy ukazuje możliwość równoległego występowania różnorodnych sposobów myślenia oraz pulsowania zjawisk, czyli ich pojawiania się, rozkwitu i „zanikania", ale zanikania tylko pozornego, ponieważ możliwe są powroty, ożywianie się i wyciszanie koncepcji, co nie oznacza powrotów do tego, co było"[211]. Bez wprowadzania zarówno pozytywnego, jak i negatywnego wartościowania pedagogika Bojanowskiego jest jedną z wielu propozycji, która nie narzuca się, ale ma wyrazistą tożsamość. Odbiorca, pedagog może ją rozpoznać i wybrać na własną odpowiedzialność do stosowania w swej działalności praktycznej. Wskazując na wyrazistą tożsamość, należy podkreślić stałość podstaw filozoficzno-religijnych integralnej pedagogiki przedszkolnej, wyrażających się w chrześcijańskim humanizmie integralnie związanym z koncepcją personalizmu. Ze względu na swą złożoność wynikającą ze specyfiki integralnego wychowania wymaga ona systemowego rozwiązania, ujmującego łącznie rozwojowe i instytucjonalne kryterium wyodrębnienia

---

[208] Paweł VI, *Populorum progressio,* n. 20.

[209] Por. *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, s. 14.

[210] B. Śliwerski, *Metateoretyczne badania teorii wychowania*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Impuls, Kraków 2004, s. 45.

[211] Por. *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, s. 14.

tej subdyscypliny pedagogiki. Stąd mówimy o integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie Bojanowskiego.

Takie podejście nie jest dążeniem do „zamykania się w tożsamości"[212]. Wręcz przeciwnie, taki wymiar tożsamości stanowi trwałą podstawę odniesień dla tworzenia pedagogiki otwartej, będącej nieustannie w trakcie stawania się. Należy tu przezwyciężyć myślenie ideologiczne, definiowane ze skrajnych pozycji czy prawej i lewej strony. System integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego, oparty na katolickiej pedagogii i myśli pedagogicznej, umożliwia pewien naukowy pluralizm, ale nie może opuszczać wspólnych fundamentów. „Katolicki" nie oznacza zbioru wszystkiego, co możliwe, bo ma klarowne fundamenty oparte na Objawieniu w Piśmie Świętym i Tradycji, a także na katolickiej nauce społecznej.

Pedagogika ta – jak chce Z. Melosik – to pedagogika bez kompleksów, świadoma również swojej interdyscyplinarności. Jej integralność i otwartość wyraża się w tym, że w ramach obszaru zmienności w zależności od potrzeb i uwarunkowań rozwoju wychowanka, ze względu na realizację zainteresowań i potrzeb badawczych wykorzystuje dorobek nauk filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, nauk o kulturze. Bojanowski, kierując się świadomością „ogromnych możliwości pedagogiki w sferze oddziaływania na życie codzienne"[213], od samego początku zadbał o właściwą dynamikę swego systemu, co znajduje wyraz także w jego teoretycznych podstawach, wskazując pośrednio na obszary ciągłości i zmiany[214]. Potrafił krytycznie analizować różne nurty i koncepcje pedagogiczne, twórczo korzystając ze wszystkiego, co służy doskonaleniu rozumienia procesu edukacyjnego i jego aktualności wobec wyzwań zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. W sytuacji pluralizmu dyskursów teoretycznych i pedagogicznych nie mają uzasadnienia kompleksy z powodu tożsamości i ciągłości. Również z tej racji, że „nie można być każdym, nie można być wszystkim, nie można postrzegać świata na wszystkie sposoby jednocześnie"[215], taka pedagogika jest uzasadniona jako pulsująca kategoria na mapie dyskursów i teorii, aby zainteresowani sami podjęli konsekwencje akceptacji określonego stanowiska[216].

---

[212] Z. Melosik, *Edukacja a przemiany kultury*, s. 31.

[213] Por. tamże, s. 31.

[214] M.L. Opiela, *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Dębica 2011.

[215] Z. Melosik, *Edukacja a przemiany kultury*, s. 32-33.

[216] Por. J. Rutkowiak, *„Pulsujące kategorie" jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, s. 13-46.

Rozdział VI

Struktura procesu wczesnej edukacji w integralnej pedagogice przedszkolnej

W integralnym ujęciu struktura systemu wczesnej edukacji powinna obejmować wiele składników jej różnych wymiarów. Przyjmując założenia i antropologiczne podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie Bojanowskiego jako kryteria konieczności, można tworzyć jej aktualny stan w wymiarze określonym kryteriami dowolności. Dążąc do rozumienia stałych założeń, posłużono się hermeneutyką kontynuacji i dokonano ich interpretacji dla współczesnych potrzeb w hermeneutyce odnowy, odnoszącej się do aktualnej rzeczywistości określonej przez interdyscyplinarny kontekst i wyzwania współczesności. Stałe podstawy i założenia dotyczą podmiotów edukacji, ich osobowej godności, wartości i potrzeb ludzkiej natury, zmierzających w wolności do pełni człowieczeństwa i osiągnięcia celu ostatecznego. Zmienność dotyczy realizacji tego celu w konkretnych uwarunkowaniach czasu i miejsca, wyznaczając tym samym zakres kryteriów dowolności. Tworzenie pedagogiki przedszkolnej dokonuje się w jej wymiarze organizacyjno-metodycznym przy coraz głębszym rozumieniu założeń. Obejmuje określanie elementów procesu wczesnej edukacji i warunków jej realizacji, treści i metodyki działań edukacyjnych, organizacji instytucji przedszkolnych według wymagań legislacyjnych.

Najważniejszym elementem konstytuującym wczesną edukację jest dziecko jako osoba, jako jednostka biologiczna, społeczna, psychiczna (duchowa). Ważny jest tu rozwój dziecka (fizyczny, psychiczny, społeczny) i jego wspomaganie (wspieranie, towarzyszenie). Obejmuje ono wychowanie moralne (społeczno-moralne), estetyczne, zdrowotne oraz wychowanie intelektualne, na które składa się m.in. rozwijanie zdolności poznawczych (myślenia, pamięci), rozwijanie zainteresowań oraz kształtowanie nastawień i motywów poznawczych. Obejmuje także kierowanie uczeniem się, pojmowanym jako opanowywanie wiadomości i umiejętności. Istotnym elementem na tym etapie jest opieka związana głównie z zaspokajaniem potrzeb i ochroną przed negatywnymi wpływami środowiska przyrodniczego i społecznego. Kolejnym składnikiem edukacji są osoby pełniące kluczowe role edukacyjne, czyli dzieci, rodzice i opiekunowie/nauczyciele.

Proces wychowawczo-dydaktyczny realizowany według modelu komplementarnego obejmuje harmonijne łączenie oddziaływań prakseologicznych i humanistycznych. Stwarza to możliwości realizacji zadań wyznaczonych przez podstawę programową dla wszystkich dzieci oraz dostosowywania treści, metod i form do indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci. Ostatnim wyróżnionym, ważnym składnikiem są uwarunkowania efektywności procesu wychowawczo-dydaktycznego[1].

1. Uczestnicy procesu opiekuńczo-edukacyjnego

Intensywny i dynamiczny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym przebiega w rodzinie i środowisku przedszkolnym, w relacjach z dorosłymi i rówieśnikami. Edukacja dziecka zależna jest od jego wrodzonych zadatków i dojrzewania organizmu oraz od relacji z dorosłymi i stwarzanych przez nich warunków wpływających na rozwój jego osobowości. Własna aktywność dziecka i jego indywidualne doświadczenia zdobywane w procesie edukacji przebiegają w konkretnych sytuacjach, w których budują się osobowe relacje między podmiotami tego procesu. Mówimy o trójpodmiotowości w procesie edukacji dziecka: rodzic – dziecko – opiekun/nauczyciel. Są to osoby pełniące kluczowe role edukacyjne. Nauczyciele realizują role kierownicze, wychowawczo-dydaktyczne, opiekuńcze, wspomagające, mając do tego przygotowanie merytoryczne i metodyczne. Dzieci kierowane przez nauczycieli rozwijają się przy ich wspomaganiu. Rodzice spełniają role osób wspierających edukację przedszkolną dzieci w toku wychowawczych oddziaływań domowych, podczas współdziałania z wychowawcami, w zakresie zaspokajania potrzeb i rozwiązywania problemów dzieci[2].

1.1. Dziecko i potrzeby dzieciństwa w procesie wczesnej edukacji

Ważność wczesnego wychowania i jego wpływ na dalsze życie dziecka – osoby zobowiązuje do świadomego wspierania i ukierunkowania jego wielkich możliwości rozwojowych. Mają one podstawowe znaczenie dla dziecka, kiedy zdobywa ono pierwsze doświadczenia i wiedzę na temat samego siebie i otaczającego świata. W własnej aktywności, zabawie i relacjach z innymi może rozwijać się w pełni, gdy

[1] Zob. S. Palka, *Metodologiczne odniesienia w analizie wczesnej edukacji dziecka*, w: *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, red. S. Włoch, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009, s. 24-25.

[2] Por. tamże, s. 24.

jest wspierane, prowadzone i ochraniane przez dorosłych, a szczególnie przez rodziców i wychowawców. Okres dzieciństwa jest decydujący w kształtowaniu podstaw i rozwoju osobowości, wtedy też najsilniejszy jest wpływ środowiska, w którym dziecko się wychowuje. Poprzez naturalny rozwój, który wyzwala jego własne siły, określane przez Bojanowskiego mianem żywiołów, wrodzonych zadatków, nieustannie dąży ono do zdobywania nowych doświadczeń. Właściwością natury ludzkiej jest rozwój uwarunkowany przez czynniki wewnętrzne, które tkwią w człowieku, a te jego różnorodne ludzkie możliwości należy koniecznie poznać i rozważyć z różnych perspektyw, niezależnie od jego zdrowia i sprawności[3]. Jeżeli dziecko ma żyć zgodnie ze swoją naturą i rozwijać się w swoim człowieczeństwie, musi stanowić harmonijną całość, której podstawowe składniki stworzą spójną osobowość. Jednak ze względu na swą ludzką kondycję człowiek potrzebuje wychowania i łaski, by tę harmonię w życiu i działaniu osiągał. Dziecko właściwie prowadzone i wspierane przez dorosłych potrafi przekraczać własne możliwości, przystosowywać się do otaczającego świata i twórczo go kształtować oraz otwierać się na nieustanny integralny rozwój dzięki wychowaniu i formacji.

Potrzeba rozwoju wpisana w ludzką naturę jest jedną z najważniejszych w dzieciństwie. Wspomaganie i stymulowanie rozwoju osobowego ma na celu harmonijny, pełny rozwój w wymiarze fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, kulturowym, moralnym i duchowym. Ten integralny proces dokonujący się we wszystkich wymiarach i obszarach osobowości jest procesem stawania się osobą coraz bardziej odpowiedzialną za siebie i za innych, myślącą, szanującą godność swoją i innych, niezależną w swoich sądach i przestrzegającą normy społeczne, zdolną nawiązywać dobre relacje z innymi ludźmi. Dziecko w wieku przedszkolnym to dziecko we wczesnym etapie swego życia i rozwoju, czyli od narodzin do czasu rozpoczęcia edukacji szkolnej. Pojęcia „małe dziecko" i „wczesne dzieciństwo" ujmują w sposób całościowy okres życia, rozwoju i edukacji poprzedzający rozpoczęcie przez dziecko edukacji w szkole podstawowej.

W tym kontekście warto znaleźć odpowiedź na pytanie, czego potrzebuje dziecko, by jego rozwój był najbardziej korzystny. Wyczerpującą odpowiedzią wydaje się tzw. zasada optymalnego efektu[4], która opiera się na założeniu, że cokolwiek jest dobre dla dziecka, jest dobre dla niego tylko we właściwych proporcjach, częstotliwości i dawkach. Zasada ta dotyczy różnorodnych czynników mających wpływ na środowisko dzieci. Są to m.in.: uwaga, serdeczność, motywacja, samodzielność, innowa-

[3] Zob. M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu,* Wyd. UWM, Olsztyn 2004; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne, programy i metodyka,* WSiP, Warszawa 2005.

[4] L.G. Katz, *Jakie są podstawowe potrzeby małych dzieci*, w: *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, red. T. Ogrodzińska, s. 9.

cje, urozmaicenie zajęć. Należy sobie zatem uświadomić, jakie są potrzeby każdego dziecka, by jego rozwój był właściwy, pełny.

Małe dziecko potrzebuje poczucia emocjonalnego bezpieczeństwa, rozumianego jako poczucie komfortu psychicznego, subiektywne poczucie więzi, głębokiego przywiązania do innej osoby lub osób. Płynie ono z faktu i świadomości, że jest się kochanym, chcianym, bycia kimś ważnym. Chodzi tu o naturalne, autentyczne, życzliwe relacje miłości, o poczucie bezpieczeństwa rozwijane na ufności dziecka do zaangażowanych i szczerych reakcji innych osób. Na optymalny rozwój wpływa także odpowiednie poczucie własnej wartości. Kształtuje się ono w odpowiedzi na działania ważnych dla dziecka osób i jest wynikiem oceny samego siebie według kryteriów nabywanych we wczesnym dzieciństwie. Dostarczają ich rodzice, najbliższe otoczenie, rówieśnicy i społeczeństwo. W każdym dziecku powinno być rozwijane poczucie sensu życia, co daje mu zadowolenie i sprawia, że jest szczere i zaciekawione rzeczywistością. W tym celu należy włączać dzieci w zajęcia i związane z nimi interakcje, które są dla nich autentyczne, sensowne, atrakcyjne i absorbujące. Staje się to szczególnie ważne, kiedy współcześnie dla małych dzieci „tworzy się sztuczne, zmyślone, niepoważne i banalne otoczenie, gdzie oferuje się im sztuczne, zmyślone, niepoważne i banalne przeżycia”[5]. Powinny to być zajęcia, które umożliwiają dzieciom nabywanie i wykorzystanie własnych doświadczeń, odtworzenie własnego otoczenia i wchodzenia w role oraz zrozumienie ich dzięki pomocy dorosłych. Wtedy łatwiej i skuteczniej będzie je odnosić do rozumienia doświadczeń innych ludzi, także tych oddalonych w czasie i przestrzeni.

Małe dzieci potrzebują osób dorosłych, które akceptują swoją godność i autorytet wynikający z pełnionej roli, doświadczenia, wiedzy i mądrości. Dzieci potrzebują autorytetu dorosłych, którzy mając znaczącą władzę nad ich życiem, jednocześnie okazują im ciepło, wsparcie i zachętę oraz w jasny sposób wytyczają pewne nieprzekraczalne granice. Oznacza to również traktowanie dzieci z właściwą matce miłością, szacunkiem, liczenie się z ich potrzebami, odczuciami, pragnieniami i pomysłami, nawet jeśli wywołują sprzeciw. Jest to oznaką mądrości rodziców i prawdziwego profesjonalizmu nauczycieli, ich misji, która procentuje oddziaływaniem wychowawczym i pogłębianiem więzi. Małe dzieci potrzebują optymalnego kontaktu z dorosłymi i ze starszymi kolegami, którzy posiadają cechy charakteru, jakie chcielibyśmy w dzieciach rozwinąć. Potrzebują także ochrony ze strony otoczenia przed nadmiernym oglądaniem przemocy i złych zachowań we wczesnych latach życia, kiedy ich charaktery nie są jeszcze ukształtowane. Ważne są tu dobre wzorce osobowe tych, którzy potrafią jasno określić, jak należy postępować, co warto mieć, wiedzieć i o co warto zabiegać. Destrukcyjna natomiast może być pełna wahania postawa dorosłego, który nie jest przejrzysty w przekazie wartości i ich realizacji, na przykład, jak należy postępować i do czego warto dążyć. Wobec dominującego pluralizmu, wielokulturowości i relatywizmu nauczyciele, często niepewni własnych przekonań, a także

[5] Tamże, s. 10.

przyjmują postawę przepraszającą. Jeśli rodzic czy nauczyciel z przekonaniem, z szacunkiem dla siebie samego i odważnie określi własny system wartości jako osoba myśląca i troskliwa, postępuje zgodnie z własnymi przekonaniami i jasno sygnalizuje, co uważa za słuszne, zyska zaufanie i autorytet[6].

Rozwój osoby i jej osobowości najpełniej ujmuje humanistyczno-personalistyczna koncepcja, gdyż opiera się na personalistycznej koncepcji osoby ludzkiej. Doceniając osobę ludzką z jej atrybutami i prawami wynikającymi z ludzkiej natury, ujmuje człowieka w sposób całościowy – integralny. Podstaw do działań edukacyjnych w tym zakresie dostarcza psychologia humanistyczna[7].

Bojanowski w swej koncepcji opierał się na ówczesnym dorobku myśli psychologiczno-pedagogicznej, popartej motywami religijno-filozoficznymi. We współczesnej psychologii potwierdza się słuszność zaplanowanych przez niego celów i działań wspierających rozwój dziecka. Istotną relacją jest tu relacja osobowa – oddziaływanie człowieka na człowieka. Pobudza ona wszystkie atrybuty osoby i motywuje je do rozwoju, co zakłada szacunek dla wolności i godności osoby ludzkiej. Dzięki tej międzyosobowej interakcji następuje rozwój obejmujący wszystkie sfery człowieka - od fizycznej poprzez emocjonalną, społeczną, intelektualną, religijną, moralną, po etyczną i duchową. W tym procesie osoby wychowawcy i dziecka są dla siebie nawzajem podmiotami wspierającymi swój osobowy rozwój, chociaż na różnych jego etapach. Obydwie dążą przecież do najwyższego celu, jakim jest stawanie się podobnym do Boga.

Proces rozwoju osoby powinien przebiegać prawidłowo i doprowadzić do uformowania dojrzałej i dobrze funkcjonującej osobowości. Aby tak było, powinien dokonywać się w odpowiednich warunkach, które zapewnią jego integralność. Do najważniejszych środowisk dla małego dziecka należy środowisko rodzinne, przedszkolne i rówieśnicze, a razem z nimi także Kościół i środowisko lokalne. Dzięki harmonijnemu współdziałaniu różnych środowisk możliwe staje się budowanie spokojnej, pogodnej atmosfery. Jest ona bardzo ważna w organizowaniu życia dziecka, maksymalnym wykorzystaniu jego możliwości rozwojowych i w tworzeniu sprzyjających warunków dla prawidłowego rozwoju psychicznego.

Współcześnie zbyt akcentuje się rozwój umysłowy dziecka kosztem troski o konieczny dla niego rozwój emocjonalny, a nawet fizyczny. Przeakcentowanie potrzeb poznawczych, jak każda inna skrajność, nie służy prawidłowemu rozwojowi i wychowaniu. Dlatego tak istotna staje się potrzeba rozumienia zarówno indywidualnych, jak i powszechnych praw rozwoju dziecka oraz roli dorosłych w tym procesie. Dziecko posiada zbyt skromny jeszcze zasób doświadczeń i wiedzy o świecie i życiu, by mogło samodzielnie działać nawet w najbliższym otoczeniu. Potrzebuje zatem,

[6] Por. tamże, s. 9-14.

[7] Jej głównymi przedstawicielami są: V.E. Frankl, A. Maslow, C. Rogers; por. A. Rynio, *ABC wychowania do odpowiedzialności*, w: *Odpowiedzialność społeczna w innowacyjnej gospodarce*, red. P. Kawalec, A. Błachut, Red. Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 210-258.

w zależności od związanych z wiekiem możliwości i potrzeb, opieki, wsparcia, prowadzenia, kierowania, kształtowania i chronienia jako rozwijającej się osoby. Postrzeganie tego typu obecności i ingerencji dorosłych jako przemocy, jakkolwiek ją się dziś nazywa – realna czy symboliczna – jest szkodą dla dziecka. Jest też powodem narastania z czasem różnych form wzajemnej przemocy między wychowankami i wychowawcami. Należy pozwolić dziecku być dzieckiem, uwzględniając i szanując potrzeby dzieciństwa, rozpoznane i rozumiane w całym bogactwie jego osobowości. Wtedy można uniknąć pułapki powierzchownego i marginalnego traktowania problemów wychowawczych na rzecz rzekomej wolności i praw dziecka. Należy najpierw przygotować dziecko do samodzielnego działania, gdyż wolność wiąże się z odpowiedzialnością, której nie jest ono jeszcze zdolne podjąć. Pełne szacunku i zgodne z naturą kształtowanie osobowości dziecka, jego życia uczuciowego, umiejętności współżycia i współdziałania z innymi odbywa się dzięki jego odkrywaniu świata i siebie. Dokonuje się w zabawie i bliskich relacjach z rodzicami i wychowawcami, stwarzając optymalne warunki integralnego rozwoju. Z czasem rodzice i wychowawcy usuwają się z pozycji kierujących rozwojem i wychowaniem dziecka, które staje się samodzielne. Wtedy towarzysząc, jako doświadczeni i gotowi służyć swą pomocą, powinni przyjąć postawę życzliwą i czujną.

Wraz z rozwojem społeczeństw zmieniały się i rozwijały poglądy na dziecko i dzieciństwo jako marginalizowanej bądź wyróżnianej, ale zawsze jako odrębnej grupy w strukturze społecznej. Wiąże się to ze zmianą pozycji dziecka, która dziś w sposób szczególny umocniona jest legislacyjnie. Pozycja ta jest jednak znacznie osłabiona w sferze o wiele bardziej istotnej dla dziecka i jego rozwoju, jaką są więzi z osobami najbliższymi, dające poczucie przynależności i właściwej mu roli w rodzinie. Nowy obraz dziecka w pedagogice nakreślony przez H.M. Griese'a wskazuje na kontekst możliwego odniesienia go także dla założeń integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego. „Pedagogika działania i teorie dotyczące edukacji traktują dzieci w zależności od wieku lub faz dojrzewania raczej jako istoty, które muszą uczyć się i być wychowywane w *pedagogicznym schronie*, a dzieciństwo jest przeważnie czymś apolitycznym. Socjologiczne badania okresu dzieciństwa skłaniają się raczej ku temu, by dzieci lub dzieciństwo konstruować jako indywidualną i samodzielną fazę rozwoju, dzieci zaś traktować w sposób aktywny jako podmioty ich własnej działalności. Na dzieciństwo patrzy się w zależności od zmian społecznych lub procesów modernizacji społeczeństwa, a dzieciństwo jest politycznym obszarem, o który należy walczyć (w Niemczech np. z powodu niskiego przyrostu naturalnego, problematycznego rozwoju demograficznego i zagrożonego finansowania emerytów). Teoria wychowania i nauk społecznych zaczyna traktować dzieci jako *autorytety we własnej sprawie*. Dzieci z pasywnych obiektów wychowawczych stają się aktywnymi podmiotami lub twórcami swojego środowiska i *kompetentnymi aktorami*. Nowy obraz dziecka, nowa konstrukcja teoretyczna determinuje naukowe myślenie. Nowy obraz dziecka prowadzi jednak do kontrowersji i ważnych dyskusji w teorii pedagogicznej, a przede wszystkim w praktyce np. w postaci paradoksalnych

pytań: Ochrona czy samostanowienie? Opieka czy autonomia? Wychowywanie czy relacja? Kontrola czy ryzyko? Prowadzić czy pozwolić rosnąć? Odpowiedzialność czy unikanie?"[8]

W odniesieniu do tych pytań dotyczących skrajnych ujęć odpowiedzi dają wskazania integralnej pedagogiki przedszkolnej, wskazując na rozwiązania pośrednie. Są one tak różne, jak różne są sytuacje poszczególnych dzieci żyjących w konkretnych uwarunkowaniach przestrzeni, czasu i kultury. Mimo zmieniających się uwarunkowań odwołanie się w podstawach pedagogiki do koncepcji człowieka i wartości chrześcijańskich gwarantuje pełne szacunku odniesienie do godności osoby ludzkiej. Pozwala wprowadzać dziecko w uczestnictwo w świecie społecznym jako podmiot wolnych i odpowiedzialnych decyzji i działań. Uwzględnianie wymiaru nadprzyrodzonego i doczesnego pomaga mu kształtować właściwe relacje między rozumem i wiarą, ciałem i duszą w dynamicznym procesie wychowania, kształcenia i formacji, budując ich fundamenty we wczesnym dzieciństwie.

Rozpatrywany obecnie w kontekście troski o dziecko i dzieciństwo problem krzywdzenia dzieci przedstawiany jest jako jeden z „gorących" tematów naukowych i społecznych, ale także politycznych. Na podstawie licznych badań nad tym zjawiskiem zbudowano rozległą wiedzę o formach jego występowania, uwarunkowaniach oraz konsekwencjach. W jej świetle szczególnie powszechną jego formą jest przemoc, jakiej dzieci doświadczają w rodzinie, gdzie dziecku krzywdzonemu najtrudniej jest pomóc. Mimo iż problem przemocy wobec dzieci określa się jako niezwykle znaczący i pilny, wymagający natychmiastowych działań, zdecydowanych rozwiązań i intensyfikacji działań na rzecz ochrony dzieci przed krzywdzeniem, problem narasta, podobnie jak różnorodność zakresów i form przemocy. Kolejne raporty i teorie m.in. dotyczące przemocy symbolicznej nie tylko nie służą rozwiązaniu problemów, które faktycznie się pojawiają, ale przyczyniają się do ich eskalacji. Podważają przy tym autorytet rodziców, rozpowszechniając fałszywy obraz rodziny jako miejsca zagrożenia i przemocy, a wychowanie ukazując jako formy ograniczania twórczości i wolności dziecka.

Od wieków dominował ideał dziecka wzrastającego w określonym ładzie jako norma w kulturze europejskiej, wychowywanego z szacunkiem, z miłością i jasno określonymi, swoistymi dla wieku zasadami, w czym za naturalne i podstawowe środowisko w życiu dziecka uważano rodzinę. Sposób postrzegania dziecka i dzieciństwa kształtował się w wyniku przemian cywilizacyjnych i związanego z nimi rozwoju wiedzy pedagogicznej oraz poglądów i przekonań społecznych. Jednocześnie jest on częścią szerzej rozumianych różnorodnych zjawisk kształtujących styl życia poszczególnych społeczności czy całej ludzkości. Zmiany poglądów na dziecko i dzieciństwo ogólnie przedstawia się jedynie w wymiarze społeczno-kulturowym. W ukazywaniu tego zjawiska na przestrzeni dziejów ludzkości pomija się wymiar

[8] H.M. Griese, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji"*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, s. 40.

tradycji oparty na filozoficzno-eligijnych przesłankach. Stanowiły one zawsze źródło zasad wynikających z prawa Bożego i naturalnego, motywujących i obligujących do szacunku względem osoby dziecka, odpowiedzialności za jego życie, rozwój i wychowanie w rodzinie. Wraz z rozwojem nauki i organizacji społecznej rozwijały się także konteksty realizacji zasady określającej pomocniczą rolę Kościoła i państwa względem rodziny.

1.2. Rola wychowawcy we wczesnej edukacji dziecka

W niniejszej dysertacji mianem wychowawców określa się opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym, dziennego opiekuna, nauczyciela w przedszkolu i innych formach wczesnej edukacji, gdyż ich zasadniczym zadaniem jest wychowanie dziecka. Uwzględniając antropologiczne podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie Bojanowskiego pierwszym wymiarem w realizacji tego zadania jest osobowa relacja z wychowankiem respektująca jego godność i wynikające z niej założenia dla procesu wczesnej edukacji. Ważną uwagą dla integralnego ujęcia wychowania i rozumienia roli wychowawcy jest to, iż w odniesieniu do „zjawisk ściśle edukacyjnych (jako wymiaru, składnika lub fazy antroporozwoju) jest oczywiste, że człowiek nie występuje w jakiejś jednej i ujednoliconej roli, lecz w całym skomplikowanym systemie ról. W systemie tym szczególnie istotna (dla pedagogiki wręcz fundamentalna) jest dyferencjacja *Homo* na dwie role: rolę człowieka jako istoty edukacyjnie kształtowanej (wychowywanej) oraz rolę człowieka jako istoty edukacyjnie kształtującej (wychowującej). W pedagogice ma miejsce skłonność do zamazywania owego dwoistego zaangażowania człowieka w proces edukacyjny w myśl zdroworozsądkowego pewnika, że w świecie wychowania wszystko się ze sobą łączy”[9].

Uwaga ta dotyczy zarówno rodziców, jak i wychowawców w placówkach wczesnej edukacji. Świadomość jednoczesnego pełnienia tych dwóch ról wymaga od dorosłej osoby znajomości siebie oraz specyfiki bycia osobą wychowywaną. Proces ten jest procesem samowychowania, a otwierając się na wymiar nadprzyrodzony, określany jest mianem formacji. Nabiera on szczególnego znaczenia w odniesieniu do wczesnej edukacji, w której nawiązanie bliskich relacji z dzieckiem i oddziaływanie własnym przykładem są podstawową metodą. Wymaga to od wychowawcy rzetelnej wiedzy o sobie samym, znajomości cech własnej osobowości oraz rozumienia siebie i swoich zachowań, świadomości przyjętego systemu wartości i kształtowania zgodnie z nim własnych postaw.

W integralnej pedagogice przedszkolnej w systemie Bojanowskiego formacja wychowawcy znajduje się na pierwszym miejscu. W ramach ustawowego wymogu ustawicznego doskonalenia sprowadzany jest on często do kształcenia

[9] R. Schulz, *Pedagogika jako nauka o człowieku: próba dookreślenia idei,* w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, s. 118.

w ramach wiedzy i umiejętności. Wobec oczekiwań związanych z wypełnianiem przez wychowawcę różnych zadań wynikających ze standardów jakości edukacji oraz kierowanych pod jego adresem oczekiwań dotyczących profesjonalnego wykształcenia odpowiednich kwalifikacji i kompetencji należy określić ich rozumienie. Czym zatem są owe kwalifikacje i kompetencje? Kompetencje określa się jako całość wszystkich związanych z zawodem naturalnych i nabytych cech osobowości, wiedzy, umiejętności, zdobytych doświadczeń oraz systemu wartości, na których opiera się dana osoba, aby dobrze wykonać swą pracę. Zdolność wykorzystania przez wychowawcę swych kompetencji, które nie są jego stałymi cechami, wiąże się z ich ciągłym nabywaniem w doświadczeniu oraz rozwoju zawodowym i życiowym. Ta dynamika wyróżnia daną osobę łatwością sprawnej, skutecznej, odpowiadającej oczekiwaniom jakościowym realizacji zadań jako kompetentnego wychowawcy[10]. Wśród kompetencji wymienia się między innymi kompetencje poznawcze, diagnostyczne, wychowawczo-dydaktyczne, organizatorskie, komunikacyjne, interpersonalne, innowacyjne. Wychowawca powinien legitymować się przede wszystkim kompetencjami podmiotowymi, które umożliwiają mu bycie przewodnikiem wychowanka, współpracę z rodziną oraz zdolności do posługiwania się swymi umiejętnościami dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie. Istnieje szereg innych kryteriów klasyfikacji kompetencji, np. na specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne[11].

Kwalifikacje zawodowe wychowawców to występujące łącznie wykształcenie, czyli opanowanie wiedzy o warunkach i ogólnych cechach, treściach, metodach i środkach wychowania i nauczania, zawodowy staż pracy oraz umiejętności. Określa się je jako „zespół umiejętności skierowanych na wykonanie w odpowiedniej kolejności czynności w celu wypełnienia zadań zawodowych. Nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien znać właściwości rozwojowe dzieci oraz sposoby uczenia się przez nie, aby móc przygotować odpowiednie warunki sprzyjające procesowi edukacyjnemu, przeprowadzić diagnozę, zaplanować zajęcia zarówno grupowe, jak i indywidualne”[12]. Stąd jest on ustawowo zobowiązany do diagnozowania postępów dzieci poprzez ciągłe, systematyczne rozpoznawanie ich możliwości.

Doskonalenie nadzoru oraz standardów jakości edukacji regulowane jest obecnie nie tylko w kraju, ale także w skali międzynarodowej z wykorzystaniem najnowszych osiągnięć nauki. Chociaż w wielu klasyfikacjach i kwalifikacjach wyróżnia się kompetencje podmiotowe, ważne dla budowania relacji osobowych i realizacji wartości najwyższych, to jednak nie znajdują one pełnego ujęcia we współczesnej

---

[10] Por. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, s. 158-167.

[11] Zob. tamże, s. 162-165.

[12] Por. tamże, s. 159-161; zob. też *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, red. E.I. Laska, UR, Rzeszów 2007; *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. S. Walasek, K. Ferenz, Wyd. Atut, Wrocław 2009.

pedagogice przedszkolnej. Także badania praktyki edukacyjnej wskazują na braki w tej dziedzinie. Okazuje się, że wyeksponowanie aspektów organizacyjnych utożsamianych z wysoką jakością usług pedagogicznych, którymi są: „mała liczba podopiecznych przypadająca na nauczyciela, wyższe wykształcenie początkowe kadry i wyższe płace", w rzeczywistości nie wpływa na wysoką jakość procesu edukacji, a przy wielorakich oszczędnościowych posunięciach jest fikcją. Wskazuje się, że „ważne jest ogniwo pośrednie, czyli opiekun bądź wychowawca, który prowadzi zajęcia i tworzy emocjonalną więź z dzieckiem". „Odkrywa się" zatem sprawdzone już dawno w systemach wczesnego wychowania potrzeby wzajemnej osobowej relacji między wychowawcą a wychowankiem. Zwraca się uwagę na konieczność takich jej cech, jak: poczucie bezpieczeństwa, wrażliwość, wsparcie oraz stosowanie głównie bodźców werbalnych w procesach uczenia i ukierunkowywania. Dostrzega się także fakt, że „samo wdrożenie konkretnego programu lub koncepcji edukacyjnej rzadko przekłada się na osiągnięcia rozwojowe dzieci"[13].

Rodzi się pytanie, jaka jest zatem współczesna rola wychowawcy w tej złożonej, dobrze zorganizowanej, lecz mało skutecznej wychowawczo rzeczywistości wczesnej edukacji. Wspomaganie i stymulowanie rozwoju osobowego ma na celu pełny integralny rozwój i powinno się dokonywać od urodzenia dziecka. Najważniejszą i niezastąpioną rolę pełnią tu rodzice, a szczególnie matka, pod której opieką dziecko może rozwijać się najlepiej. Jeżeli jednak istnieje potrzeba wsparcia rodziny w tej ważnej opiekuńczo-wychowawczej funkcji, powinna to czynić osoba jak najbardziej kompetentna. Według Bojanowskiego najważniejsze są jej kompetencje osobowościowe, ujmowane w aspekcie zewnętrznym, wewnętrznym i obyczajowym. Zarówno wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, jak i osobista kultura w kontakcie z małym dzieckiem odgrywają ważną rolę w budowaniu właściwego klimatu wychowawczego. Cechy te powinny sprzyjać nawiązaniu dobrego kontaktu z dzieckiem, by w poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji, a nawet miłości czy sympatii pozostawało bez rodziców i spontanicznie uczestniczyło w nowej relacji. Kwalifikacje i zasady organizacji pracy wychowawcy w placówkach wczesnej edukacji określają wymogi ustawowe. Te zmieniają się w kolejnych reformach, są na bieżąco regulowane przez ustawodawcę i odpowiedni nadzór. Ważne jest, aby wychowawca, spełniając je, nie był urzędnikiem, lecz kierował się zasadami wynikającymi z podstaw i założeń pedagogiki przedszkolnej, określającymi dobro dziecka i jego konsekwentną realizację. Punktem wyjścia jest przyjęta koncepcja antropologiczna, gdyż z niej wynikają także role i zadania wychowawcy. We wczesnej edukacji powinny one być nie tylko jasno określone, ale także rozumiane i właściwie interpretowane w zmieniających się uwarunkowaniach.

O jakości opieki i edukacji przedszkolnej współdecyduje wiele czynników, ale należy zwrócić szczególną uwagę na jeden z nich, którym jest charakter relacji między wychowawcą a dzieckiem. Ze względu na realizowane przez niego role kierow-

[13] Zob. P. Leseman, P. Slot, *Rozwój kompetencji zespołowych w zakresie krytycznej analizy pracy pedagogicznej,* „Dzieci w Europie" 2011, 21(9), s. 8-9.

nicze, wychowawczo-dydaktyczne, opiekuńcze, wspomagające dużej wagi nabiera umiejętność prawidłowego porozumiewania się i budowania więzi z dziećmi. Ma to bowiem znaczny wpływ na jakość nawiązywanych przez każde dziecko relacji interpersonalnych w grupie rówieśniczej. Decyduje to w sposób istotny o przebiegu procesu adaptacji dziecka w placówce, wychowania i nauczania na tym etapie. Wychowawca powinien przy tym zachować świadomość, że sam również pozostaje w drodze osobistego rozwoju, która przebiega równolegle z prowadzonym przez niego procesem opiekuńczym i edukacyjnym w żłobku czy przedszkolu. Przykład własnego życia w tak ważnym wymiarze, jakim są relacje międzyosobowe, ma wartość nie do przecenienia. W wychowawczej relacji z dziećmi następuje wzajemna wymiana wartości, a w relacji współpracy z rodzicami powinien dawać przykład ich poprawności. Bardzo potrzebne są tu kwalifikacje zawodowe nauczyciela oraz odpowiedzialna rola rodziców, ale nic nie zastąpi ich kompetencji osobowych. Podobnie ważne są one w wymiarze metodycznym, gdyż „w stosunku do rozwoju ludzkiego rozumu ani najbogatsze ułatwienia materialne, ani najbogatsze wyposażenie w metody, informację i erudycję nie są sprawą najważniejszą. Sprawą najważniejszą jest rozbudzenie wewnętrznych zasobów oraz kreatywności. Kult środków technicznych traktowanych jako doskonalące inteligencję i samoczynnie tworzące naukę powinien ustąpić miejsca respektowi dla ducha i dla rodzącego się ludzkiego rozumu". Wychowawca swą intelektualną sympatią i intuicją, stałą troską o zapraszanie do działania i refleksji niewprawnego jeszcze umysłu dziecka wspiera je, by potrafiło się wyrażać szczególnie w przeżywanych problemach i trudnościach[14].

Stanowisko Bojanowskiego bliskie jest wielu współczesnym tendencjom w pedagogice przedszkolnej. Rola nauczyciela wyraża się w takim organizowaniu sytuacji wychowawczych, by wszystkie wrodzone zdolności dziecka zostały zaktywizowane i włączone w zdobywanie wiedzy i doświadczeń ważnych dla jego rozwoju i całego przyszłego życia. To, czego dziecko się nauczy w sensie wiedzy i umiejętności, mimo iż będzie wspierane przez nauczyciela, będzie jednocześnie ekspresją siebie, która dokonuje się w zabawie i poprzez zabawę. Jest to proces tworzenia dziecięcej kultury, która w formie zabawy jest przekazywana następnym pokoleniom, a nie jedynie przelotną czynnością bawienia się. Twórczość dzieci powinna być „podsycana właściwymi żywiołami". Wtedy będzie nadal twórczością czynną, tworząc sobie coraz to nowe zabawy pod wpływem harmonijnego działania na nich odpowiednio dobranych przez wychowawczynię środków i świadomych ukierunkowanych wpływów. Spontaniczna zabawowa twórczość dzieci jest bardzo ważnym sposobem i okazją rozwijania samych siebie. Jest tworzeniem fundamentów pod własną osobowość, a ukierunkowana przez wychowawcę, staje się zwielokrotnioną siłą rozwoju. Jego ingerencja ma być wspieraniem rozpoznanych naturalnych zdolności dzieci bez narzucania zbyt wysokich i obcych dziecku wymagań. Bojanowski uważał, że w „wieku dziecięcym, gdyby jego samorodnego rozwijania się kunsztowne wyobrażenia nie

[14] Zob. J. Maritain, *Dynamika wychowania*, s. 34.

tłumiły, rozwinęłyby się na swych rodzimych żywiołach bujniej, niżeli dziś przewidzieć można”[15].

W integralnej pedagogice przedszkolnej Bojanowskiego wśród elementów koncepcji wychowania po ukazaniu, kim jest dziecko, następuje określenie, kto i w jaki sposób ma je uczyć życia. Z jego naturalną skłonnością do naśladowania, ufnością wobec znaczących i serdecznych wobec niego osób wiąże się odpowiedzialna rola wychowawczyni. Kim i jaka powinna być? Wskazane jest, by była jak matka, kochająca i odpowiedzialna, stanowiąca osobowy wzór dążenia do prawdy i realizacji dobra. Na tych samych zasadach opiera się współcześnie wychowanie chrześcijańskie, zwracające uwagę na jasne określenie zadań wychowawcy i jego odpowiedzialności, metod i środków możliwych do wykorzystania, by osiągnąć zamierzony cel. Punktem wyjścia jest postawienie sobie pytań przez wychowawcę: Kim jest wychowanek? Jaki jest? Kim powinien być? Jak mu w tym pomóc?

Odpowiedzi na te pytania mają podstawę w świadomości, że człowiek nigdy nie jest „gotowy”, że wciąż wzrasta i staje się. Przez wychowanie dokonujące się w relacji osobowej wychowawca prowadzi i dodaje dziecku odwagi do bycia sobą, wskazując mu jego własne zadania, jego własną drogę. Wychowawca, pobudzając rozwój wychowanka, pomaga mu stawać się wolnym. Jakie ma do tego środki, metody? Są one bardzo różne. Można je znaleźć w podręcznikach, w praktyce, nauczyć się na studiach, z przykładu innych, czy z własnego doświadczenia. Nie to jednak jest najważniejsze.

Największą siłą wychowawcy jest to, kiedy sam wymaga od siebie i zmaga się ze sobą, świadomy, że sam również jest na drodze własnego rozwoju i formacji. Ten jego wysiłek pomaga mu być bliższym dzieciom, a jego pedagogiczne zamiary i działania wobec nich stają się wiarygodne. Wychowawca wierzący, prowadząc dziecko do poznania prawdy oraz wyboru dobra, troszczy się o jego integralne wychowanie. Wspierając swe działania wychowawcze otwartym i szczerym świadectwem życia, pomaga dziecku w odnalezieniu drogi do Boga – Prawdy i najwyższego Dobra. Nie chodzi tylko o to, aby człowiek był sprawny życiowo, ale żeby jako dziecko Boże dążył do pełni rozwoju na obraz Boży. Wprowadzić dziecko na drogę najwyższych wartości może jedynie wychowawca, który sam kroczy tą drogą. Bojanowski był świadomy tego uwarunkowania, dlatego przykład życia wartościami chrześcijańskimi, narodowymi uznał za podstawę wychowawczego wpływu służebniczek[16].

Człowiek rozwija się od poczęcia, a im dziecko młodsze, tym bardziej potrzebuje przykładu życia rodziców, wychowawców, tym więcej uczy się przez naśladowanie. Wczesnym wychowaniem dzieci zajmują się przede wszystkim kobiety, które z natury są predysponowane do tego ważnego zadania. Jednak rzeczą niezwykłej wagi jest tu ich osobista świadomość własnej godności oraz pełnionych ról właściwych ich kobiecej naturze – matki, żony, córki, siostry, wychowawczyni. Kościół, szczególnie

[15] Por. AGSD, B-h-1, k. 19v.

[16] Por. R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski,* Wyd. „W drodze”, Poznań 1991, s. 228-278.

w sytuacji skrajnie pojmowanej emancypacji, feminizmu, z troską i przekonaniem wspomaga kobiety w zachowaniu właściwej im życiowej misji i powołania. Są to istotne podstawy do budowania właściwej wizji katolickiej wychowawczyni. W procesie integralnego rozwoju i wychowania dziecka równie ważny jak inne powinien być aspekt wspomagania dziecka w jego duchowym rozwoju.

Kościół wspiera i rozpatruje godność i prawa kobiet, docenia ich wielostronny wkład w życie całych społeczeństw i narodów, wkład natury przede wszystkim duchowej i kulturowej, ale także społeczno-politycznej i ekonomicznej. Wskazuje na jednakową odpowiedzialność zarówno mężczyzny, jak i kobiety we wspólnocie małżeńskiej i w przekazywaniu życia, we wspólnym zadaniu panowania nad ziemią i czynienia jej sobie poddaną. „Relacją naturalną, odpowiadającą zamysłowi Bożemu jest «jedność dwojga», albo «dwoistość», co pozwala każdemu z nich odczuwać międzyosobowe i wzajemne odniesienie jako dar, który wzbogaca i czyni odpowiedzialnym. Tej «jedności dwojga» Bóg powierzył nie tylko dzieło przekazywania życia i tworzenia rodziny, ale także zadanie budowania dziejów”[17]. Należy docenić także wszystko, co społeczeństwo zawdzięcza „geniuszowi kobiety” w wymiarze społeczno-etycznym, który bierze pod uwagę odniesienia międzyosobowe i zalety ducha. Urzeczywistniają się one w codziennych relacjach międzyosobowych, a szczególnie w życiu rodziny przede wszystkim dzięki kobiecie jako matce. Wynikającą z tej godności ważną rolę realizują dziś szczególnie kobiety, które trudzą się w różnych dziedzinach wychowania z gotowością do poświęcania się pracy formacyjnej „szczególnie na rzecz najsłabszych i bezbronnych. Poprzez taką służbę urzeczywistniają one tę formę macierzyństwa afektywnego, kulturowego i duchowego, które ze względu na wpływ, jaki wywiera na rozwój osoby oraz na przyszłość społeczeństwa, ma nieocenioną wartość”[18]. Kobieta w swej naturze jest uzdolniona bardziej niż mężczyzna do poświęcania się dla innych, w czym wyraża głębokie powołanie swego życia. Potrafi widzieć człowieka sercem niezależnie od różnych układów ideologicznych czy politycznych. Potrafi dostrzegać jego wielkość i ograniczenia, jest zdolna wyjść mu naprzeciw i przyjść z pomocą[19].

Błędem i szkodą dla wczesnej edukacji dziecka jest postrzeganie kobiety i zawężanie jej kompetencji jako wychowawczyni jedynie do wymiaru zawodowego. Bogactwo godności kobiety nie stoi w sprzeczności z obowiązkiem każdej wychowawczyni we wczesnej edukacji ciągłego pogłębiania wiedzy na temat małego dziecka, znaczenia tego okresu w życiu człowieka, celów i metod wychowania. Powinna to czynić ze względu na świadomość niebezpieczeństwa skutków zaniedbań i błędów wychowawczych w tym okresie życia. Bojanowski od ochroniarek wymagał wysokich kompetencji osobowych, które nie tyle wiązały się z wysokimi kwalifikacja-

[17] Jan Paweł II, List do kobiet *A ciascuna di voi,* Watykan, 29.06.1995, n. 8. www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/pekin_29061995.html [12.06.2012].

[18] Tamże, n. 9.

[19] Tamże, n. 12.

mi zawodowymi, ile z jakością formacji i osobowego doskonalenia. Dotyczyły one umiejętności wczucia się w każdą „biedę" dziecka, poznania i wykorzystywania jego indywidualnych zdolności dla ich pełnego rozwoju dzięki znajomości praw, potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka. Oddziaływanie przykładem życia powinna charakteryzować bezinteresowność, a motywować miłość do każdego dziecka. Możliwe to było dzięki uzasadnionej motywami religijnymi wrażliwości na potrzeby otoczenia, szczególnie zaś osób ubogich, chorych, bezradnych. Wyrażała się w realizacji idei służby i ochrony każdego człowieka, a szczególnie dziecka. Taka odpowiedzialność za siebie, świadectwo własnego życia i dobro innych budowała się na autentyzmie ich głębokiego życia religijnego, moralnego, patriotycznego.

Przykład życia wychowawczyń był niezastąpionym środkiem ich wpływu na dzieci – skutecznego i najbardziej odpowiedniego w wieku przedszkolnym. Bojanowski przemyślał dobrze nie tylko to, jakie cechy powinna posiadać ochroniarka, ale również jak dobierać osoby, by ich działalność w środowisku była najbardziej korzystna dla tych, którym służyły. Bojanowski to również przykład wychowawcy oddanego całym sercem sprawie wychowania dzieci, z wielkim zaangażowaniem i odpowiedzialnością czerpiąc z osiągnięć historii i tradycji, współczesnych sobie teorii wychowania, praktyki, własnego doświadczenia i obserwacji dzieci. Uczył pierwsze służebniczki, jak organizować plan dnia w ochronce – używając współczesnej terminologii, jak zaplanować zajęcia wychowawczo-dydaktyczne. Określił organizacje i zasady ich pracy wychowawczej i treści edukacyjne, osobiście też kontrolował zastosowanie poleconych zasad w codziennej pracy ochroniarek.

Z rolą wychowawcy wiążą się funkcje, jakie ma do spełnienia w ramach relacji wychowawczej. Można je wyróżnić na podstawie konieczności odpowiadania przez wychowawcę na potrzeby rozwojowe wychowanka i tzw. stałe, już nabyte potrzeby. W teorii warstwicowej S. Kunowski wyróżnił oddziaływania wychowawcze określane jako *sanare,* związane z biologiczną stroną życia, troską o zdrowie i odpowiednie warunki wzrostu i rozwoju. Wyróżnił także funkcję *initiare,* rozumianą jako wtajemniczenie i wprowadzenie w złożony kontekst światopoglądowy i duchowy, oraz *christianitare,* które wzbogaca wszystkie funkcje wychowawców o orientację chrystocentryczną. Funkcje wychowawcy łączą się z kolejnymi warstwami rozwoju człowieka: od biologicznej i psychologicznej, poprzez socjologiczną, kulturologiczną aż do duchowej i chrześcijańskiej[20].

Realizacja funkcji chrześcijańskiej stawia przed wierzącym wychowawcą zadanie chrystianizacji, która wymaga od niego dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Funkcja ta integruje w sobie wszystkie inne funkcje wychowawców, nadając im jeszcze

[20] Por. E. Piekarz, *Ochroniarka według E. Bojanowskiego*, w: *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym*, red. M. Opiela, s. 70-72; zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 247-251. Warto także nawiązać do funkcji, jakie ma do spełnienia wychowawca wg S. Kunowskiego, którego koncepcja wychowania integralnego stanowiła m.in. podstawę do opracowania *Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego.*

głębszego znaczenia, począwszy od funkcji biologicznej *sanare*, która jest widziana tutaj jako uzdrawiające działanie łaski, leczące skażoną naturę ludzką i dające poczucie wolności dzieci Bożych, troska o zdrowie i odpowiednie warunki wzrostu i rozwoju. Chrześcijańska funkcja *edocere* (psychologiczna) jest widziana jako prowadzenie do Boga, źródła prawdy, i budzenie świadomości wiary. Realizacja funkcji socjologicznej *educere* jest wprowadzeniem wychowanka do społeczności wiernych w Kościele i włączeniem go do apostolatu. Funkcja *educere* ma wprowadzać na drogę naśladowania Chrystusa, który jest „personalnym symbolem wartości" i uosobieniem najwyższego ideału człowieka. Funkcja duchowa *initiare* natomiast jest pojmowana w chrześcijaństwie jako wprowadzenie w sakramenty wtajemniczenia chrześcijańskiego i w światopogląd chrześcijański. Powinna ona uwzględniać w sposób szczególny także potrzeby rozwojowe dziecka, jego zdolności percepcyjne i potrzeby związane z „chrystianizacją życia"[21]. Szczególne zatem zadania do spełnienia mają chrześcijańscy wychowawcy, w tym także osoby zakonne zajmujące się wychowywaniem. Opracowany przez służebniczki program wychowania przedszkolnego opiera się na tym bardzo istotnym elemencie w pedagogice integralnej. Zgodnie z nauczaniem Kościoła szczególnie osoby zakonne mogą w delikatny i pełen szacunku sposób ukazywać, że wiara w Jezusa Chrystusa rozjaśnia swoim światłem całą dziedzinę wychowania, nie podważając wartości ludzkich, ale potwierdzając je i wywyższając. Jest to jedno z ich najbardziej wyrazistych zadań, będące przejawem macierzyństwa Kościoła[22].

Wychowawczyni, posiadając pełne kwalifikacje do pracy pedagogicznej z małymi dziećmi, powinna ponadto charakteryzować się szczególnymi cechami osobowościowymi, intelektualnymi, dydaktycznymi i wychowawczymi. Powinny one sprzyjać pełnemu rozwojowi osobowości dziecka i jego aktywności. Jej ważna rola i wielorakie zadania wymagają elastyczności w postępowaniu, kreatywności, pomysłowości, samodzielności w stosowaniu nowych metod i środków, otwartości na potrzeby i problemy dzieci. Potrzebuje ona świadomości własnej roli jako autorytetu oraz odpowiedzialności za podejmowane działania edukacyjne w kontekście integralnego rozwoju i wychowania dziecka.

W pedagogice integralnej Bojanowskiego należy zwrócić uwagę na specyfikę wymagań skierowanych do tych, które nie tylko jako osoby zakonne realizują swe zadanie bycia wychowawczyniami i nauczycielkami małych dzieci. Określane mianem ochroniarek, na co zwrócono uwagę wyżej, pełniły szczególną rolę zarówno w ochronkach, jak i środowisku. Źródłem wymagań i motywacji do ich spełnienia współcześnie pozostają niezmiennie natura, religia i historia. Nie inaczej też należy postrzegać ich rolę w realizowanej dziś edukacji małego dziecka w placówkach przedszkolnych. Należy zatem odpowiedzieć na pytania, jak dziś określić ich zada-

[21] Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 512-515.

[22] Jan Paweł II, Posynodalna adhortacja apostolska *Vita consecrata,* Wyd. Św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 1999, n. 94.

nia, kompetencje i rolę, by mogły jak najlepiej sprostać wyzwaniom współczesności i spełnić wysokie wymogi dotyczące ich roli. Posługując się hermeneutyką kontynuacji otwartej na zachowanie ciągłości, a jednocześnie na pożądaną zmianę, można wskazać istotne cechy wychowawczyń – ochroniarek. Nie zdezaktualizowały się one od czasów Bojanowskiego, dlatego także obecnie we wczesnej edukacji każda wychowawczyni powinna posiadać odpowiednie, wskazane przez niego predyspozycje.

Zgodnie z przyjętymi przez Bojanowskiego założeniami obejmowały one charakterystykę wychowawczyni w wymiarze zewnętrznym, wewnętrznym oraz obyczajowym. „Zewnętrznie" powinna identyfikować się ze wspólnotą, w której żyje, dawać przykład przede wszystkim życiem, a nie tylko słowem, być otwarta na potrzeby innych ludzi, dostrzegać każdego, kto potrzebuje jakiejkolwiek pomocy. Powinna być opiekuńcza, właściwie zaspokajająca potrzeby dzieci, konsekwentnie stawiać wymagania tak sobie, jak i innym. Powinna być otwarta i nastawiona na wspomaganie rodziny w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, dobrze zorganizowana, punktualna i solidna. Sama pracowita, powinna dawać przykład troski o porządek i prowadzenie domu, a także skromnego i estetycznego wyglądu zewnętrznego i ubioru.

W oddziaływaniu przykładem, szczególnie w przekazywaniu i urzeczywistnianiu wartości wyższych, ważne są przymioty charakteryzujące osobowość wychowawczyni. „Wewnętrznie" powinna być pogodna, o łagodnym usposobieniu, prosta, czyli szczera, otwarta, skromna, naturalna, zachowująca równowagę między treścią i formą, pełna harmonii i piękna wewnętrznego. Macierzyństwo, jako ważną cechę swej kobiecej natury, powinna rozwijać w sobie w poczuciu misji kobiety, matki, wychowawczyni, oddanej wychowaniu dzieci. Powinna ją cechować cierpliwość, opanowanie i duch umartwienia oraz gotowość do służby potrzebującym: dzieciom, ubogim, chorym. Będąc twórczą, rzetelną i odpowiedzialną, powinna być gotowa i otwarta na ciągły własny rozwój duchowy i intelektualny. W osobistym rozwoju i kształtowaniu postawy powinna troszczyć się o właściwą formację w kierunku budowania poprawnych i wartościowych relacji z innymi osobami i wspólnotami.

W sensie „obyczajowym" wychowawczyni powinna traktować wychowanie dzieci jako życiową misję i służbę w trosce o najwyższe dobro innych. W zdrowej pobożności powinna naśladować Maryję w życiu i wychowaniu dzieci, dając autentyczne świadectwo życia i realizacji swego życiowego powołania. Podtrzymując „zwyczaje, z których idą obyczaje", powinna być zatroskana o wzrost wiary i rozwój duchowy dzieci. Starając się o wysoką duchową kulturę osobistą, wyrabiając wewnętrzną dyscyplinę, powinna z radością przyjmować niedogodności codziennego życia.

Wskazania te pozostają aktualne w odpowiednich proporcjach dla wszystkich wychowawczyń małych dzieci. Katolicki profil integralnej pedagogiki przedszkolnej realizowany przez osoby, które z nim się utożsamiają, jest ich wolnym wyborem, stąd nie ma rozdźwięku między ich życiem a wiarą. Zgodnie z nauką Kościoła każdy chrześcijanin odpowiednio do swego stanu powinien być świadkiem Chrystusa. Chodzi o autentyzm życia prawdziwie chrześcijańskiego na co dzień, o zgodność

słów i czynów. Zgodnie z łacińskim przysłowiem: „Słowa uczą, przykłady pociągają", ma to wielkie znaczenie wychowawcze.

Każdy człowiek z natury jest istotą społeczną, żyje i rozwija się w społeczeństwie i ustawicznie pozostaje w relacjach i doraźnych w kontaktach z innymi ludźmi. Wiele zachowań i umiejętności ważnych z punktu widzenia reguł życia społecznego dziecko nabywa już we wczesnym okresie rozwojowym. Istotnym elementem wspierania tego rozwoju jest zdobywanie przez nie doświadczeń społecznych, a także komunikacja między dzieckiem a dorosłymi poprzez odczytywanie różnych, nie tylko słownych, komunikatów. Kontakty ze starszymi dziećmi opierają się głównie na słowach, ale nadal ważne pozostają w kontaktach z innymi komunikaty pozawerbalne: wyraz twarzy, postawa ciała, mimika, ton głosu, bliskość i odległość fizyczna. Najważniejszą więc rolę w procesie integralnego wychowania małego dziecka pełni osoba wychowawczyni, która wspiera i oddziałuje przede wszystkim swym własnym przykładem. Wspiera ona wychowanka zgodnie z jego indywidualnymi zdolnościami. Unika w tym skrajności, dlatego stara się, aby wychowanie nie prowadziło do wybujałego indywidualizmu i nastawienia jedynie na osiąganie sukcesu oraz aby nie koncentrowało się przesadnie na wyrównywaniu braków. Czyni to poprzez osobisty przykład, przekaz wartości, podawane treści, umiejętnie dobrane metody i środki wychowania, odpowiednio dostosowane do wieku i możliwości dziecka oraz stałą współpracę z jego rodziną. Wychowawczyni (osoba) z miłością i odpowiedzialnością wychowuje dziecko (osobę)[23]. Wskazania te zostały sformułowane na podstawie rzetelnych naukowych analiz celów wychowania, treści, doświadczenia, prawidłowości zachodzących w procesie wychowania, oraz ogólnych właściwości psychicznych dziecka na poszczególnych etapach jego wczesnego rozwoju.

Wskazania do realizacji tych założeń, które Bojanowski zawarł w *Regule w szczególności,* pozostają aktualne dla każdej wychowawczyni. Można w nich wyodrębnić dwie podstawowe grupy reguł i nazwać je zasadami realizacyjnymi. Zostały one określone przez I. Adamek jako reguły postępowania stwarzające odpowiedni klimat wychowawczy oraz reguły indywidualizacji w wychowaniu dzieci. Pierwsze wypływają z potrzeby organizowania właściwego klimatu psychicznego dla prawidłowego rozwoju dziecka. Dotyczy to szczególnie budowania „rodzinnej atmosfery, pogody, spokoju, życzliwości i poszanowania godności osobistej dziecka. Druga reguła zobowiązuje do uwzględniania właściwości psychicznych każdego dziecka oraz tempa jego rozwoju duchowego i fizycznego, poziomu jego inteligencji, zainteresowań, uzdolnień i charakteru. W myśl tej reguły postawa wychowawcy powinna być postawą osobniczo-twórczą, a wychowanie procesem wymagającym indywidualnego podejścia do dziecka, wykluczającego stosowanie jakichkolwiek szablonów, bo ma się do czynienia z żywym i *niepowtarzalnym* człowiekiem"[24].

[23] Zob. M. Opiela i in., *Program wychowania,* s. 7.

[24] Por. I. Adamek, *Przygotowanie dzieci*, s. 38.

Wychowawcy (opiekun dziecka do lat 3, nauczyciel przedszkola) powinni posiadać rzetelną wiedzę na temat prawidłowości rozwoju dziecka i stymulujących go czynników. Powinni znać zasady pracy z dziećmi w tym niezwykle dynamicznym procesie rozwojowym, posiadać podstawową wiedzę medyczno-psychologiczną, by mieć świadomość specyfiki potrzeb i możliwości rozwijających się podstaw osobowości dziecka i jego sprawności psychoruchowej.

1.3. Współpraca z rodzicami we wczesnej opiece i edukacji dziecka

Dobra współpraca z rodzicami w opiece nad małym dzieckiem i wczesnej edukacji zakłada znajomość roli rodziców i znaczenia rodziny na tym ważnym etapie życia i rozwoju dziecka. Rodzina jako podstawowa, a jednocześnie bardzo złożona struktura społeczna ze względu na jej bogactwo i wartość zarówno dla jej członków, jak i społeczeństwa stanowi przedmiot badań wielu dyscyplin naukowych. Jest też przedmiotem troski państwa, Kościoła oraz wielu instytucji społecznych. Z właściwego rozumienia istoty i funkcji rodziny wynika zdrowe podejście do niej i jej problemów oraz dobór odpowiednich działań, mających na celu udzielenie jej wsparcia przez społeczeństwo i konkretną placówkę.

W interdyscyplinarnym kontekście badań ujmuje się rodzinę jako społeczność najbardziej podstawową i naturalną, jako wspólnotę osób autonomiczną w stosunku do społeczeństwa, państwa i innych wspólnot. Jako taka posiada własne prawa i obowiązki, które są niezbywalne i winny być respektowane przez wszelkie większe społeczności[25]. Pomiędzy rodziną i społeczeństwem istnieje ścisła więź. Żadna z form życia społecznego nie może się obejść bez rodziny ani rodzina nie może się zamknąć na społeczeństwo. Społeczeństwo, państwo i Kościół, współpracując ze sobą, powinny przez różne instytucje wzmacniać małżeństwo i rodzinę oraz strzec je przed czynnikami utrudniającymi pełnienie właściwych im funkcji[26]. Wyróżnia się pięć podstawowych funkcji rodziny: prokreacyjną, produkcyjną, usługowo-opiekuńczą, socjalizacyjną, psychohigieniczną[27]. Wyakcentować należy tu rolę przekazu kulturowego i wartości duchowych, w dużej mierze decydujących o właściwym rozwoju osobowym członków rodziny i ich wzajemnych więzi. Jest ona szkołą tych cnót społecznych, które stanowią o życiu i rozwoju całego społeczeństwa. Od niej należy rozpoczynać ratowanie człowieka i naprawę społeczeństwa[28].

---

[25] Por. L. Dyczewski, *Rodzina i społeczeństwo*, „Roczniki Nauk Społecznych" 1991, t. XIX-XX, z. 1, s. 83-90.

[26] Tamże, s. 91.

[27] M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1979, s. 234.

[28] L. Dyczewski, *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości*, RW KUL, Lublin 1987, s. 122-123.

Rodzina, w której rodzą się jej nowi członkowie, jest grupą utrzymującą biologiczną ciągłość społeczeństwa i miejscem przekazu dzieciom dziedzictwa kulturowego szerszej grupy społecznej, jak naród. Mimo że rodzina nie jest jedyną grupą, w której przebiegają procesy socjalizacji i wychowania, jednak jej wpływ jest decydujący dla rozwinięcia ważnych cech osobowości dziecka ze względu na rodzaj więzi łączącej dziecko z rodzicami. Charakter więzi wewnątrz rodziny opartych na intymnych stosunkach, na powiązaniu emocjonalnym, jakości i trwałości tej więzi jest szczególnie ważny. Stosunki między małżonkami, między rodzicami i dziećmi oraz między krewnymi są określone prawem, obyczajem, religią, tradycyjnymi wzorami wzajemnych oddziaływań. Siłą skupiającą wewnętrznie rodzinę są silne pozytywne uczucia i przywiązanie emocjonalne członków oraz ich wzajemny szacunek i solidarność. Ważne są tu także inne postawy wynikające ze wzajemnego zaspokajania osobistych potrzeb emocjonalnych, dążeń do intymności, do poczucia zaufania i bezpieczeństwa. Rodzina stwarza także w ramach ogólnej kultury społeczeństwa i narodu własne środowisko kulturowe, swój styl życia, indywidualne sposoby wyrażania się, swoje zwyczaje i nawyki. To środowisko kulturowe kształtuje osobowość dzieci w procesie wychowania, zwłaszcza jeżeli rodzice mają określony ideał wychowawczy, zakres wzorów zachowań i wzorów osobowych[29]. Wypełnianie tych zadań pociąga za sobą wiele różnych zjawisk i skutków doniosłych dla wszystkich.

Pomimo dążeń do zakwestionowania tradycyjnego wzorca rodziny w koncepcji wczesnej edukacji w ujęciu Bojanowskiego realizowanej przez służebniczki współpracy z rodziną, nie bierze się pod uwagę innego jej modelu. Ma on bowiem swoje uzasadnienie w biblijnej koncepcji człowieka i zasadach katolickiej nauki społecznej, w których weryfikuje się aktualność i trafność wskazań zawartych w koncepcji wczesnego wychowania przez Bojanowskiego. Wobec rodziny, szczególnie tej, która znajduje się w sytuacji trudnej, społeczeństwo powinno kierować się dwoma zasadami – pomocniczości i interwencji. Pomocniczość ma miejsce w sytuacjach normalnych oraz w kryzysie, gdy rodzina jest w stanie sama sobie poradzić, ale potrzebuje wsparcia w lepszym pełnieniu swych funkcji. Natomiast interwencja w rodzinę potrzebna jest wtedy, gdy kumulują się kryzysy oraz gdy trudności w funkcjonowaniu rodziny przybrały charakter patologii, doprowadzając do dysfunkcji rodziny[30].

We wczesnej edukacji dziecka w żłobku czy przedszkolu bardzo ważna jest współpraca z rodzicami dzieci uczęszczających do placówki. Polega ona nie tylko na przekazywaniu rodzicom informacji odnośnie do adaptacji dziecka do nowych warunków w placówce i postępów w jego rozwoju, sposobów i możliwości uzyskania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wychowawca powinien być świadomy roli rodziców i funkcji rodziny w życiu i rozwoju małego dziecka i respektować ich

[29] Zob. S. Kawula, *Wstęp*, w: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 11-15; J. Bajda, *Rodzina miejscem Boga i człowieka*, Łomianki 2005, s. 245-260.

[30] Tamże, s. 92.

specyfikę, właściwą konkretnemu dziecku i jego rodzinie. Takie jego odpowiedzialne i pełne szacunku podejście odgrywa ogromną rolę we współpracy z rodzicami. Stwarza ona także możliwość szerzenia wiedzy pedagogicznej wśród rodziców, sprzyja uczestnictwu rodziców i innych członków rodziny w organizowanych przez placówkę imprezach okolicznościowych i zebraniach rodziców. Podejmowanie tej współpracy na odpowiednim poziomie sprzyja zaspokajaniu potrzeb fizycznych i psychicznych dzieci oraz budowaniu więzi w spójnym środowisku wychowawczym. Współcześnie również ważne są kompetencje regionalne wychowawcy.

Do wsparcia rodziny w jej funkcji wychowawczej i opiekuńczej odnoszą się wskazania katolickiej nauki społecznej. Są one wspólne dla wszystkich, którzy podejmują odpowiedzialność za opiekę i wczesną edukację dziecka. Ważne jest właściwe pojmowanie roli instytucji wspomagających rodzinę w wychowaniu dziecka, przy czym wyraża się ona w bezpośredniej pracy wychowawcy. Obowiązek wychowywania, chociaż ciąży przede wszystkim na rodzinie, wymaga pomocy całego społeczeństwa. Do zadań państwa należy wspieranie wychowania dzieci w społeczności i dopełnianie wychowania zgodnie z zasadą pomocniczości i z uwzględnieniem życzeń rodziców, poprzez zakładanie instytucji edukacyjnych dla wspólnego dobra. Obowiązek wychowania dotyczy Kościoła przede wszystkim dlatego, że jego zadaniem jest głoszenie wszystkim ludziom drogi zbawienia. Dopełnia zatem dzieło wychowania poprzez ukazywanie życia Chrystusa i wspieranie w wychowaniu integralnym, aby człowiek mógł osiągnąć pełnię życia[31].

Jednym z ważnych zagadnień jest twórcza współpraca na rzecz wychowania tych, którzy są bezpośrednio w nie zaangażowani oraz wielu innych środowisk. Animatorem współpracy z rodzicami jest wychowawca. To on powinien ją umiejętnie ukierunkowywać na dobro dziecka pojmowane jako jego pełny i stopniowy rozwój, odpowiadający jego indywidualnym możliwościom. Jeżeli edukacja ma przynieść oczekiwane efekty rozwoju w osobowości dziecka, nie powinna się odbywać bez czynnego udziału rodziców. Nabiera to znaczenia nie tylko w sytuacji rodzin dysfunkcyjnych, w których rodzice zaniedbują swe obowiązki wobec dzieci, ale także w tzw. rodzinach funkcjonujących prawidłowo. Aktualnie rozpowszechnia się tendencja przekazywania odpowiedzialności za efekty edukacji instytucji przedszkolnej, traktowanej jako usługowa. Zazwyczaj idzie to w parze ze zbyt wygórowanymi oczekiwaniami wobec dziecka, stawiania mu wymagań ponad jego możliwości i przeciążanie go wielością dodatkowych zajęć. Wobec tego wychowawca powinien pomóc dostosować oczekiwania rodziców do możliwości dziecka, a niejednokrotnie pomóc w budowaniu właściwych więzi. Wymaga to mocnej motywacji i wysokich kompetencji od wychowawcy oraz określenia jasnych zasad współpracy, z którymi rodzice powinni się zapoznać i wyrazić akceptację, zapisując dziecko do przedszkola.

Wychowawca realizujący w swej pracy wychowawczej założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego czerpie motywację,

[31] Zob. *Gravissimum educationis*, n. 3, s. 18-19.

znajduje zasady i sposoby dobrej współpracy z rodzicami w jej podstawach i założeniach, rzetelnej wiedzy i formacji chrześcijańskiej. Istotne jest tu uwzględnianie integralnego wymiaru wychowania w rozumieniu zgodnym z nauczaniem społecznym Kościoła. Szczególne znaczenie ma uwzględnianie faktu, że wychowywanie jest ze swej natury czynnością wspólnotową jako współpraca rodziny, szkoły, parafii, środowiska, przyjaciół, środków masowego przekazu itd. Te wszystkie faktory ze względu na swój wymiar wychowawczy powinny organicznie współpracować. Zagrożenia wychowania wynikają z braku koordynacji między różnymi podmiotami procesu wychowawczego. Wszelkie nieporozumienia w tej współpracy, niezgodności zamierzeń, sprzeczności powodują szkody w procesie wychowania. Czynią go mało skutecznym, niweczą także wysiłki tych, którzy z pasją i kompetencją angażują się w ten proces. Współpraca tych różnych podmiotów procesu wychowania musi być ukierunkowana na realizację tego samego celu i modelu, tych samych wartości[32].

Ważna dla skuteczności wychowania jest współpraca wychowawców z rodzicami dziecka na każdym etapie opiekuńczo-edukacyjnym. Jedną z jej podstawowych zasad jest wspólna troska o jednoznaczność i spójność w przekazie i urzeczywistnianiu wartości istotnych dla ludzkiego życia i relacji międzyludzkich. Wynika ona z respektowania i doceniania pierwszeństwa rodziny w wychowaniu dziecka, gdyż w niej rozwija się jego osobowość, nabywa podstawowe nawyki i otrzymuje wzory zachowań. To jest wystarczająca przyczyna podejmowania i realizowania stałej współpracy wychowawców placówek edukacyjnych z rodzicami. Właściwie zorganizowana współpraca obu środowisk wychowawczych odgrywa ogromną rolę w przekazie systemu norm i wartości, integralnym rozwoju i wychowaniu dziecka.

W placówce wczesnej edukacji współpraca wychowawcy i rodziców powinna uwzględniać podejmowanie działań wspólnie z innymi podmiotami. Dla podniesienia jakości tej współpracy i jej skuteczności w integralnym wychowaniu ważne jest, aby przebiegała w sposób bezkonfliktowy, a wszystkie podmioty cechowało wzajemne zaufanie, życzliwość, lojalność, kierowanie się i respektowanie przyjętych zasad i norm postępowania oraz angażowanie się w określone działania dla dobra dziecka[33]. Ważna jest tu prosta zasada akcentowana przez Bojanowskiego, a dziś często ignorowana. Chodzi o liczenie się z możliwościami i sposobem percepcji dziecka oraz jego skłonnością do naśladowania. Im młodsze dziecko, tym bardziej potrzeba, aby relacje między wychowawcą a rodzicami były wyraziste w zewnętrznym zachowaniu i tworzonym w ten sposób klimacie, dając dziecku poczucie bezpieczeństwa. Jednak przez dorosłych powinny być kształtowane w wielu sferach. Najpierw w sferze intelektualnej, gdzie wyraża się obopólna potrzeba oraz konieczność podjęcia takich działań, które przybliżą oba podmioty do osiągnięcia wyznaczonego celu. Z kolei w sferze emocjonalnej wyraża się tym, że rodzice i wychowawcy są dla sie-

[32] Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*. s. 20-26.

[33] Por. M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Akapit Wyd. Edukacyjne, Toruń 2006, s. 15.

bie życzliwi, darzą się zaufaniem, sympatią, świadomie czują się we właściwym sobie stopniu odpowiedzialni za edukację oraz jakość pracy dziecka i całej placówki przedszkolnej. W sferze wolicjonalnej obydwa podmioty wyrażają chęć współpracy we wspólnych działaniach zmierzających do osiągnięcia określonego celu, kierując się dobrem dziecka, niejednokrotnie wspólnie rozeznanym. Ważna jest także sfera behawioralna, która wyraża się w kulturalnym zachowaniu wobec siebie. Wiąże się to z unikaniem sytuacji konfliktowych oraz przestrzeganiem przez partnerów zawartych wcześniej umów, norm i zasad[34].

Współpraca ta powinna być dwukierunkowa, dlatego zakłada pewne prawa i kompetencje, które mają wobec dziecka zarówno rodzice, jak i wychowawcy, z tym że rodzice mają w tym zakresie pierwszeństwo. Dokonuje się to w indywidualnych i zbiorowych formach współpracy, których różnorodność jest wykorzystywana w palcówkach zależnie od wieku dzieci, co spotyka się z uznaniem rodziców. Służą one nawiązywaniu głębszych relacji i ich urozmaiceniu, mają także charakter edukacyjny i formacyjny. Relacje między tymi podmiotami polegają przede wszystkim na uczciwości, rzetelności i wzajemnej wymianie informacji dotyczących dziecka. Relacje te w koncepcji Bojanowskiego określane były w pojęciach właściwych rodzinnym kategoriom, a więc „matkowania", „braterstwa", dla których podstawę stanowiły zwyczaje ujmujące w sobie wymiar religijny, kulturowy, obyczajowy. Wymiary te obligowały w sferze moralnej i emocjonalnej do przestrzegania norm i zachowań społecznie akceptowanych. Wpisane w życie codzienne osób i społeczności, tworzyły jakby naturalne regulacje i zasady uwarunkowane zwyczajowo. Dziś zwraca się uwagę na partnerstwo jako istotną cechę współpracy wychowawcy z rodzicami. Chociaż o to samo chodzi, to jednak inaczej, i pojęcie to oddala się od bliskich naturze podstaw, odnosząc się w dużej mierze do konstruowanych społecznie i prawnie standardów. Partnerstwo rozumiane jest jako pewnego rodzaju społeczny stosunek, oparty na zasadzie równości oraz dobrowolności partnerów podejmujących określone decyzje. Natomiast nadrzędnym celem tej współpracy jest „dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej" z dziećmi[35].

Działania opiekuńczo-edukacyjne na etapie wczesnej edukacji dziecka związane są z koniecznością koncentracji na drobnych szczegółach. Wynika to z odpowiedzialności za kształtowanie fundamentu dla całego przyszłego życia osoby oraz specyfiki rozwoju i percepcji małego dziecka. Współpraca wychowawcy z rodzicami powinna być szczególnie ukierunkowana na zaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb dziecka, na integralny rozwój i wychowanie, a w razie potrzeby na korektę zaburzeń. Potrzeba więc określenia szczegółowych zasad tejże współpracy, formułowanych w odniesieniu do antropologicznych podstaw wychowania.

---

[34] Zob. tamże, s. 16- 17.

[35] Zob. M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 16-17.

Zasada jasnego informowania rodziców wskazuje, że przed przyjęciem dziecka do placówki przedszkolnej powinni być dokładnie poinformowani o specyfice wychowania w tej placówce. Z tym wiąże się potrzeba informacji o zasadach współpracy z rodziną oraz konsekwentnego ich przestrzegania dla osiągnięcia celu edukacji. Jeżeli rodzice zapisują dziecko do placówki, w której realizowany jest program wychowania oparty na założeniach integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie Bojanowskiego, oznacza to, że wybierają określony w nim kierunek edukacji. Jednak respektując charakter i założenia realizowanego programu, stają się czynnymi uczestnikami procesu opiekuńczo-edukacyjnego swego dziecka. Wychowawcze oddziaływanie rodziców pozostaje nadal tak ważne, że trudno je czymkolwiek zastąpić. Bardzo ważna jest tu zatem zasada pierwszeństwa prawa rodziców do wychowania dzieci, wynikająca z prawa naturalnego, z uwzględnieniem ich praw rodzicielskich także w planowaniu działań opiekuńczo-edukacyjnych w placówce.

Zasada pomocniczości polega na służbie rodzinie i niesieniu jej pomocy w wychowaniu dziecka. Urzeczywistnianie jej wymaga poszanowania i rzeczywistego popierania prymatu osoby i rodziny, wspierania ich w podejmowaniu własnych istotnych decyzji i w dokonywaniu wyborów, które nie mogą być przerzucane na innych ani przez nich podejmowane z przyznaniem adekwatnej odpowiedzialności. Zasada ta wynika z faktu, że każda osoba, rodzina ma do zaoferowania wspólnocie coś oryginalnego, niepowtarzalnego. Doświadczenie potwierdza, że podważanie pomocniczości lub jej ograniczanie w imię demokratyzacji czy równości wszystkich w społeczeństwie zawęża, a czasem nawet niszczy ducha wolności i inicjatywy. Zasada pomocniczości ukazana w nauce społecznej Kościoła jest niezwykle ważną normą „filozofii społecznej". Zgodnie z nią „nie wolno jednostkom wydzierać i na społeczeństwo przenosić tego, co mogą wykonać z własnej inicjatywy i własnymi siłami, podobnie niesprawiedliwością, szkodą społeczną i zakłóceniem porządku jest zabierać mniejszym i niższym społecznościom te zadania, które mogą spełnić i przekazywać je społecznościom większym i wyższym"[36].

Zasada indywidualnego podejścia do dziecka i jego rozwoju oraz rozwoju wspólnoty osób podkreśla respekt wobec tajemnicy dziecka, uwzględniając wychowanka jako pierwszy faktor wychowania, jego wartość jako osoby. Z nią związana jest zasada indywidualnego podejścia także do potrzeb, możliwości i problemów rodziny. Chodzi o wspieranie w budowaniu więzi emocjonalnych i duchowych, na których może rozwijać się szacunek, zaufanie, miłość, poczucie przynależności i bezpieczeństwa. W sytuacjach kryzysów, problemów materialnych czy zdrowotnych, sytuacji losowych w udzielaniu stosownej pomocy i towarzyszenia główną motywacją powinna być troska o dobro dziecka i szczere zatroskanie o losy małżeństwa i rodziny.

Zasada współpracy podmiotowej polega na wypracowywaniu wspólnego stanowiska nauczycielki i rodziców wobec dziecka i współdziałaniu w procesie jego integralnego wychowania. Ta twórcza współpraca wielu środowisk i osób na rzecz

[36] Por. Papieska Rada Iustitia Et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, n. 185-188.

wychowania oraz bezpośrednio w nie zaangażowanych jest podkreślana w wielu dokumentach Kościoła. Zwraca się uwagę, by wychowawcy współpracowali przede wszystkim z rodzicami i razem z nimi uwzględniali „w całym procesie wychowawczym różnicę płci i wyznaczoną każdej płci przez Bożą Opatrzność właściwą rolę w rodzinie i w społeczeństwie”[37]. Przygotowanie w wychowaniu do pełnienia przyszłych ról życiowych nabiera szczególnego znaczenia we wczesnej edukacji. Aktualnie pilną koniecznością jest współpraca edukacyjna z rodzicami wobec lekceważenia prawa naturalnego na rzecz szerzenia ideologii promujących zmiany definicji płci, określając, że nie ma ona charakteru biologicznego, lecz społeczno-kulturowy.

Budowaniu spójnego środowiska wychowawczego przez nauczyciela i rodziców sprzyja zasada rzetelnego i dyskretnego informowania rodziców o postępach dziecka, jego problemach i potrzebach dostrzeganych podczas realizacji zadań wychowawczo-dydaktycznych i opiekuńczych. Umacnia ją natomiast zasada angażowania się rodziców w życie placówki i jej funkcjonowanie (np. rada rodziców, zebrania rodziców). Podobnie współpracy i budowaniu relacji sprzyja zasada organizowania różnych form czynnego zaangażowania rodzin w uroczystości religijne, patriotyczne i okolicznościowe, w spotkania integracyjne, rekreacyjne i formacyjne, także z udziałem specjalistów[38].

2. Wspieranie integralnego rozwoju dziecka w procesie opiekuńczo-edukacyjnym

W procesie opiekuńczo-edukacyjnym następuje realizacja celów wyznaczonych w odniesieniu do wartości. Składniki działań służące realizacji tych celów oraz efekty działań są porównywalne z założonymi celami. Zasadą, podmiotem i celem tak organizowanego procesu jest osoba dziecka i jej integralny rozwój. Wszystkie jego składniki powinny odpowiadać przyjętej antropologii, w której zawarta jest prawda o istocie i godności osoby, jej naturalnej potrzebie życia społecznego oraz wymogach sprawnego działania na rzecz jej pełnego rozwoju i odpowiedzi na jej życiowe powołanie. Realizacja procesu opiekuńczo-edukacyjnego dokonuje się według modelu komplementarnego, obejmującego harmonię oddziaływań humanistycznych i prakseologicznych. Stwarza to warunki realizacji zadań wyznaczonych przez podstawę programową dla wszystkich dzieci, biorąc pod uwagę to, co odpowiada ich ludzkiej naturze. Daje też możliwości dostosowywania treści, metod i form do indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci.

[37] Zob. *Gravissimum educationis,* n. 8, s. 24.

[38] Zob. M. Opiela i in, *Program wychowania*, s. 8-9.

2.1. Cele i zadania wczesnej opieki i edukacji

Teoria i praktyka tradycji pedagogicznej służebniczek kładzie silny nacisk na centralne miejsce osoby dziecka w procesie wychowawczym. Oznacza to konieczność kształtowania jej w kierunku celu ostatecznego i równocześnie dla dobra społeczności, w której żyje i z dorobku której korzysta. Zgodnie z zamiarem Bojanowskiego wychowanie dokonuje się przez harmonijny rozwój wrodzonych możliwości dziecka ukierunkowany na urzeczywistnianie najwyższego celu wychowania. Ujmuje on kształtowanie osobowości dziecka w kierunku pełnego rozwoju osobowości w wymiarze doczesnym i wiecznym. Realizacja tak pojętego celu w procesie wychowania małego dziecka przyczynia się do ochrony wartości i godności jego osoby. Dokonuje się poprzez odkrywanie i rozwijanie jego darów naturalnych i nadprzyrodzonych w odniesieniu do rzeczywistości, w jakiej żyje i do jakiej zmierza. Istotą procesu opiekuńczo-edukacyjnego jest nauka życia, co zakłada całościowe integralne ujęcie osoby oraz warunków, w jakich żyje, rozwija się i działa. Takie założenie prowadzi do równie całościowego i harmonijnego ujęcia rzeczywistości zewnętrznego wpływu wspierającego rozwój i wychowania dziecka w placówkach wczesnej edukacji. Według koncepcji Bojanowskiego istotną rolę w procesie wychowania dziecka odgrywają, zgodnie z kolejnością wyliczenia: ochroniarka (opiekunka, nauczycielka), środki i metody wychowania. Warunki i efekty realizacji procesu opiekuńczo-edukacyjnego są określone przez wymagania obowiązujących aktów prawnych dotyczących danego etapu edukacyjnego i realizujących go instytucji.

Wiek dzieci, które mogą obecnie uczęszczać do żłobka (od 5 miesięcy do 3 lat, a wyjątkowo do 4 lat), wymaga, żeby sprawowana nad nimi opieka i wychowanie posiadały właściwą specyfikę. Nie mogą być zespołem działań prowadzonych dorywczo, będących jedynie reakcją na pojawiające się potrzeby dziecka. Wychowawczyni posiadająca odpowiednie kwalifikacje i kompetencje osobowe powinna mieć świadomość, iż uczestniczy i kreuje przebieg początku procesu opiekuńczo-edukacyjnego, który jest budowaniem fundamentu dla całego przyszłego życia osoby. Kontynuując i wspomagając wychowanie rodzinne, powinna znać istotę tego okresu rozwoju dziecka, by go odpowiednio wspierać, tworzyć sprzyjające ku temu warunki. Umiejętne dobranie metod i środków polega na dostosowaniu ich do jego możliwości i potrzeb rozwojowych. Wymaga to programu pracy wychowawczej oraz znajomości specyfiki wczesnej edukacji i współpracy z rodzicami.

Najbardziej odpowiednim środowiskiem opieki i wychowania dziecka do trzeciego roku życia jest rodzina. Formy instytucjonalne tworzone są w celu pomocy rodzicom w godzeniu pracy zawodowej z obowiązkami rodzinnymi związanymi z opieką nad dziećmi. Wspierając rodziców w opiece i wychowaniu dzieci, w placówce zapewnia się dziecku możliwości uczenia się poprzez zabawę oraz opiekę w warunkach jak najbardziej zbliżonych do warunków domowych. Jednak samo miejsce urządzone bezpiecznie i przytulnie nie wystarczy. We wczesnym okresie życia dziecko potrzebuje obecności, bliskości i troskliwej opieki osób, której celem jest

nie tylko zaspokojenie sygnalizowanych przez dziecko potrzeb, chociaż odgrywa to ważną rolę. Od wychowawczyni wymaga się wiedzy i umiejętności budowanych na psychopedagogicznych podstawach rozwoju dziecka, by go właściwie stymulować.

Do zadań żłobka określonych w podstawach prawnych tej instytucji należy zapewnienie opieki pielęgnacyjnej i edukacyjnej nad dziećmi odpowiednio do ich potrzeb. W dobrze zorganizowanych warunkach kompetentna wychowawczyni ma za zadanie prowadzenie zabawowych zajęć opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych uwzględniających rozwój psychomotoryczny dziecka właściwych do wieku dziecka[39]. Każde działanie opiekunki powinno posiadać sens wychowawczy, a jego celem jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonymi możliwościami, indywidualnym tempem oraz uwarunkowaniami zewnętrznymi.

W systemie integralnej pedagogiki przedszkolnej wczesne wychowanie obejmuje wspomaganie rozwoju dziecka od pierwszych miesięcy jego życia. Im młodsze dzieci, tym bardziej działania opiekuńczo-wychowawcze koncentrują się na sferze rozwoju fizycznego. Wymaga to uwzględniania odpowiednich zasad dietetyki, by wspomagać właściwy wzrost i zdrowie dziecka. Zadaniem żłobka jest zapewnienie dzieciom wyżywienia odpowiedniego do wieku i stanu zdrowia w czasie ich pobytu w placówce. Ważnym zadaniem jest prowadzenie zajęć wspomagających rozwój psychoruchowy. Bojanowski polecał, by rozpoczynać od ćwiczenia sprawności rąk, nóg – ćwiczenia w nauce chodzenia, biegania itp., zachowania równowagi z zachętą do podejmowania wysiłku fizycznego. W dalszej kolejności wprowadza się ćwiczenia wspomagające harmonizowanie ruchów całego ciała i stopniowe wspieranie nabywania sprawności w koordynacji psychoruchowej. Równolegle następujący rozwój mowy związany jest mocno z nawiązywaniem kontaktu i relacji międzyosobowych z innymi dziećmi i osobami dorosłymi. Takie wspomaganie rozwoju wymaga polisensorycznych oddziaływań i rozwijania wszystkich zmysłów. Następuje wtedy rozwój poznawczy powiązany mocno z poznawaniem i „zdobywaniem" otoczenia przy coraz większej samodzielności. Z ogólnym postępem stopniowo dziecko staje się przygotowane na przyjmowanie nowych sprawności i wiedzy potrzebnej mu w codzienności oraz możliwości samodzielnego działania odkrywczego i twórczego. Dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie dzieci, wspomaganie indywidualnego rozwoju i wychowania, zaspokajanie jego potrzeb wymaga także aktywnego współdziałania z rodzicami[40].

Bojanowski wymagał znajomości praw rozwoju dzieci oraz wnikliwej obserwacji ich poziomu podczas spontanicznych działań i zachowań, a na tej podstawie planowania pracy pedagogicznej. Według psychologii rozwój dzieci, mimo różnic indywidualnych i środowiskowych, przebiega na ogół podobnie, a pewne cechy są wspólne

[39] Por. ustawa z dnia 4 kwietnia 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U. 2011, nr 45, poz. 235, art.10, 2.

[40] Por. AGSD, B-h-1, k. 72v-78v.

i charakterystyczne dla danego okresu rozwojowego. Okres przedszkolny charakteryzuje się intensywnością rozwoju zarówno fizycznego, jak i psychicznego, rozwojem zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku), narządów wewnętrznych (płuca, serce, wątroba). Rozwój procesów poznawczych, dzięki którym dziecko w tym okresie uzyskuje lepszą orientację w najbliższym swym otoczeniu i świecie, w pierwszych latach życia łączy się z rozwojem ruchowym i uczuciowym. Kształtowanie i rozwój sprawności ruchowej wiąże się z kolei z kształtowaniem spostrzeżeń, mową i myśleniem[41].

Rozwój umysłowy i uczuciowy, kształtowanie charakteru i umiejętności współżycia społecznego nie są procesami oderwanymi i samorzutnymi, lecz wymagają rozważnego, rozsądnego kierowania dzieckiem od pierwszych dni jego życia. Należy przy tym dobrze wykorzystać właściwą dziecku ciekawość, wnikliwość i aktywność, które prowadzą je do lepszego poznawania siebie i otoczenia. Stopniowe poznawanie świata w działaniu, w czynnościach zabawowych, w zorganizowanym środowisku wychowawczym sprzyja współzależności rozwoju psychicznego z rozwojem ruchowym. Prowadzi do rozwoju jego wrażliwości, która oznacza siłę ducha i zdolność do zwrócenia uwagi, współczucia, prawdziwej otwartości na drugiego, miłości zgodnie z prawem wypisanym w naturze. Bojanowski za konieczne uznawał wspieranie dziecka przez wychowawczynię, by nabyte przez nie sprawności i umiejętności ruchowe koordynowały i rozwijały czynności umysłowe, co powinno być oparte na obserwacji zachowania i reakcjach dziecka[42].

Na podstawach przyjętych w systemie wychowania Bojanowskiego określone zostały cele wczesnej opieki i edukacji dla współczesnych placówek wczesnej edukacji. Założenia te dotyczą rozumienia dziecka jako osoby, jego godności, praw jego rozwoju. Ich rozumienie i interpretacja opiera się na analizie treści wypisów z dzieł filozoficznych, literackich, zawierających wiedzę i kulturowe wyobrażenia na temat dziecka pod kątem wymiarów istotnych dla wychowania. Znajdują one odzwierciedlenie i realizację w podstawach teoretycznych i praktycznym ujęciu w programie wychowania przedszkolnego. W charakterystyce małego dziecka Bojanowski zwracał uwagę na wspieranie prawidłowego rozwoju w obszarze fizycznym. W tym celu określił najdrobniejsze szczegóły dotyczące realizacji działań wychowawczyń z aktywnym udziałem dynamicznie rozwijającego się dziecka. Opisując je pod względem umysłowym, zwracał uwagę na jego wielostronny rozwój psychiczny i intelektualny, związany z kształtowaniem wrażeń, wyobraźni, pamięci, uwagi, logicznego myślenia za pomocą zabaw i gier[43]. W sferze obyczajowej zwracał uwagę na integralnie połączone cele i działania na rzecz kształtowania osobowości dziecka w wymiarze społecznym, kulturowym, moralnym i religijnym. Ich celem jest prawidłowy rozwój emocjonalny, kształtowanie postaw społecznych i patriotycznych, zmysłu estetycz-

[41] Zob. tamże.

[42] Zob. AGSD, B-h-1, k. 68v-72v.

[43] Zob. AGSD, B-h-1, k. 30r-v.

nego, szlachetnego charakteru i prawości obyczajów oraz rozwijanie i umacnianie wiary[44].

Podstawową umiejętnością wychowawczyni jest rozumienie indywidualnych potrzeb rozwojowych dziecka. Wiedza w tej dziedzinie wspierana obserwacją dziecka pomaga znajdować odpowiednie sposoby ich zaspokajania w specyfice warunków placówki. Dużą rolę odgrywa tu także dobra współpraca z rodzicami i wzajemna wymiana informacji istotnych dla pielęgnacji i wychowania dziecka. Po pierwsze, należy podjąć ustalenia, aby wymagania stawiane dziecku przez rodziców w domu nie odbiegały bardzo od wymagań stawianych w żłobku. Odgrywa to duże znaczenie nie tylko w procesie usamodzielniania dziecka, ale także w żywieniu i karmieniu, organizowaniu dziecku godzin snu i posiłków. Znajomość postępów w rozwijaniu się poszczególnych sprawności, nawyków i umiejętności zarówno w domu, jak i placówce pomaga w stymulowaniu rozwoju dla dalszego postępu, a także wczesnej profilaktyki czy korekty zaburzeń i nieprawidłowości. Dla jakości działań opiekuńczo-wychowawczych należy wziąć pod uwagę możliwości i potrzeby rozwojowe dzieci, organizując całość ich trybu życia w czasie pobytu w placówce. Spontaniczność opiekunki jest bardzo ważna w tym procesie ze względu na wąski jeszcze zakres kontaktu werbalnego. Opieka wychowawcza nad dziećmi ze względu na szybkie tempo rozwoju we wczesnym dzieciństwie wymaga rozważnego stymulowania i nie powinno się pozostawiać go zależnym tylko od wpływów naturalnych. Działalność pielęgnacyjną, opiekuńczą i wychowawczą można nazwać procesem kierowania rozwojem dzieci. Jest ona działalnością organizowaną w procesie ich rozwoju, dokonującego się we wszystkich wymiarach życia i aktywności dzieci, a uczenie się postępuje w sposób okolicznościowy, mimowolny i niezamierzony.

W kontekście współczesnych rozwiązań teoretycznych dotyczących wczesnej edukacji oraz wymagań prawa oświatowego propozycja Bojanowskiego ukazuje szeroką perspektywę rozwoju i edukacji, ochrony osoby przez wychowanie. Rzeczywistość ta wymaga jednak rozumienia i właściwej interpretacji, co zapewniają badania jakościowe, istotnościowe. Podejście fenomenologiczno-hermeneutyczne pozwala dokonywać analizy w szerokim kontekście czasowym oraz dotyczącym natury, transcendencji i relacji międzyosobowych. Celem działań pedagogicznych i organizacyjnych jest stworzenie dzieciom warunków umożliwiających indywidualny rozwój, zgodny z ich własnymi predyspozycjami i możliwościami, oraz zaspokajanie potrzeb. Dotyczy on rozwoju fizycznego, zmian w sferze emocjonalnej, początków budowania systemu wartości, rozwoju intelektualnego, a w rezultacie tego – kształtowania osobowości. Treści programowe powinny być realizowane poprzez wyzwalanie w dziecku aktywności. Tak więc placówki wczesnej edukacji pełnią wiele różnorakich funkcji i działań opiekuńczo-edukacyjnych.

Realizacja funkcji biologicznej i psychologicznej dotyczy wychowawczego oddziaływania na rozwój dziecka w obszarze fizycznym, umysłowym i moralnym. Funkcja

[44] Por. M. Opiela i in., *Program wychowania*, s. 9-10.

ta łączy się z opieką nad sferą biologiczną i psychologiczną wychowanka, a więc z życiem i zdrowiem organizmu. Wychowawca może ją realizować przez wzmacnianie siły życiowej wychowanka, zdrowia, radości i motywacji do życia, przez gimnastykę, właściwie realizowane wychowanie fizyczne i wychowanie do turystyki, uwrażliwianie i wprowadzanie w problematykę troski o higienę ciała, myśli i uczuć. Ta funkcja realizowana w sferze psychologicznej dotyczy zarówno obowiązku dostarczenia wartościowego materiału poznawczego ze względu na budzące się zdolności poznawcze, jak też pobudzanie do rozwoju myślenia. Funkcja ta, pojęta jako wszechstronne wychowanie umysłowe (intelektualne), powinna prowadzić do tego, aby przez nauczanie, informowanie, budzenie zainteresowań i ciekawości poznawczej powodować w wychowanku pragnienie dążenia do najwyższych wartości, z których istotną dla tej sfery jest prawda.

Funkcja socjologiczna realizowana jest poprzez wspieranie i kierowanie rozwojem dziecka w obszarze społecznym i moralnym. Dotyczy działań wychowawcy, które mogą być skierowane na złożony kontekst społeczny, czyli tzw. sytuację wychowawczą. Funkcja ta etymologicznie oznacza wydobywanie, wyciąganie ze stanu naturalnego i podnoszenie wychowanka na wyższy poziom moralny. Polega ona na pobudzaniu do wyzwolenia się z egoizmu i indywidualizmu, na otwieraniu go na społeczność, na wspólnotę osób i bycie dla drugich. Ta funkcja łączy się z procesem wprowadzania w wartości i normy społeczne oraz formowania sumienia i przygotowania do pełnienia funkcji oraz ról społecznych i zawodowych.

Funkcja kulturologiczna związana jest z działaniami wychowawcy w celu wpływu na rozwój wychowanka w obszarze społecznym i kulturowym. Oznacza działanie na rzecz aktywnego włączenia się w tworzenie i przeżywanie wartości kultury zarówno tej z najbliższego otoczenia, jak też ojczystej, narodowej oraz religijnej. Z tą funkcją można łączyć wychowanie patriotyczne. Chodzi tu bardziej o oddziaływanie własnym przykładem aniżeli przekazywanie treści – stymulowanie swojej aktywności do powodowania relacji do tych wartości i to bardziej w sensie animacji kulturalnej niż przekazywania treści.

Realizacja funkcji duchowej obejmuje oddziaływania wychowawcze w obszarze społecznym, moralnym i religijnym. Ta funkcja dotyczy wprowadzenia wychowanka do problemów natury filozoficznej, światopoglądowej, religijnej i teologicznej, odpowiadających na pytania o sens i cel ostateczny życia człowieka, na pytania o cierpienie. Rolę tej funkcji widzi się zwłaszcza w przygotowaniu wychowanka do ufnego projektowania swojego życia na przyszłość.

Wreszcie należy wskazać funkcję chrześcijańską, ściśle związaną z kształtowaniem dziecka w obszarze religijnym. Realizując wychowanie chrystocentryczne, wychowawca chrześcijański doprowadza wychowanka do spotkania z Chrystusem i do życia w duchu Chrystusa[45].

[45] Por. E. Piekarz, *Ochroniarka według E. Bojanowskiego*, w: *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym*, red. M.L. Opiela, s. 70-72; zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 247-251.

Niezwykle ważną funkcję w edukacji dziecka pełnią różne formy jego własnej aktywności, które można nazwać rozwojowymi formami życiowymi[46]. Warunkują one prawidłowy rozwój kolejnych wyższych warstw i są jedynie kształcące dla danego okresu życia jako dostępna droga do poznania otaczającego świata. Zarówno Kunowski, jak i Bojanowski, który nazywał je żywiołami, wskazują na te same rzeczywistości, ale ujmują je w innym modelu realizacji celów edukacji dziecka. Nadawali oni wielkie znaczenie zabawie jako naturalnej aktywności dziecka we wczesnej edukacji. Pozbawione zabaw dzieciństwo byłoby zmarnowane wskutek pozbawienia dziecka możliwości wstępnego poznania rzeczywistości, uniemożliwiłoby osiągnięcie normalnego rozwoju człowieka. Wychowawczyni tak powinna pokierować tymi bardzo silnymi potrzebami rozwojowymi, by zachować równowagę w dążeniu do zaspokajania potrzeb wyższych i niższych. Wspieranie dziecka w rozwoju poprzez wykorzystanie zabawy jako jego podstawowej aktywności pozwoli wprowadzać go w kolejną fazę, jaką jest nauka. Jest to możliwe wtedy, gdy wychowawca dobrze wykorzysta rozwojową i kształcącą funkcję zabawy u dziecka, która jest pierwszą w przedszkolnym okresie kształtowania się warstwy biologicznej[47].

Kunowski w swej teorii warstwicowej rozwój i jego progresję postrzegał w układzie liniowym. Bojanowski natomiast dla właściwego rozwoju dziecka uwzględniał w wieku przedszkolnym we właściwej proporcji różne formy zabaw, które stopniował, ujmując je w układzie spiralnym. Według prawidłowości odkrytej w dziejach rozwoju ludzkości zmierzał do „praktycznego zastosowania i harmonijnej organizacji wszystkich różnorodnych pierwiastków, jakie się na rozlicznych stopniach ludzkiego rozwinięcia objawiły i do sprawiedliwego uznania wszelkich ich odrębnych właściwości, które bądź koleją czasu po sobie następowały, bądź też jednocześnie obok siebie się cieniują”[48].

Mając na uwadze to, że „zadaniem wczesnego wychowania nie jest żadna szkolna nauka, tylko nauka życia”[49], zadaniem nauczyciela jest troska o właściwe proporcje między wychowaniem i dydaktyką. W żaden sposób nie może zaniedbać nauczania, które jest przekazywaniem wiedzy i umiejętności. Natomiast powinna na tym etapie edukacyjnym stawiać je w podrzędnym stosunku do wychowania, które prowadzi do kształtowania osobowości i obejmuje całego człowieka. Chodzi zatem o nauczanie wychowujące. Służy ono ukształtowaniu silnej osobowości, która w przyszłości zdobytą wiedzę i umiejętności będzie chciała i umiała wykorzystać po to, by czynić siebie i świat coraz lepszym, zdecydowanie opowiadając się po stronie dobra i świadomie rezygnując z tego, co złe. Na tym tle potwierdza się potrzeba eksponowania we wczesnej edukacji celów wychowania i związanych z nimi zadań przed kształceniem, a nawet opieką. Zasadą ważną dla tego ujęcia jest znajomość

[46] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 203-215.
[47] Por. tamże, s. 203-206.
[48] AGSD, B-h-1, k. 15r-v.
[49] Tamże, k. 12v.

potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka oraz zastosowanie w odpowiednich proporcjach właściwych im metod i środków dla dynamizowania aktywności własnej. Stanowi to istotę wychowania integralnego, zmierzającego do pełnego rozwoju dziecka, w którym wychowawczyni kieruje się jego dobrem. Założenia obecnego programu wychowania przedszkolnego utwierdzają nauczycielkę w przekonaniu, że jeżeli dziecka nie nauczy czegoś w przedszkolu, to nauczy się tego w szkole, jeśli natomiast zaniedba jego wychowanie w jakimś istotnym dla jego rozwoju aspekcie, to szkoła tego nie uzupełni[50].

Cele pośrednie prowadzące do osiągnięcia celu najwyższego polecał wyznaczać Bojanowski tak, by służyły harmonijnemu rozwojowi osoby i odnosiły się na każdym etapie ich realizacji do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. W tym kontekście postawienie celu o charakterze nadprzyrodzonym daje pełną perspektywę formułowania celów integralnego rozwoju dziecka we wszystkich obszarach wychowawczych. Określanie przez nauczyciela celów szczegółowych wymaga znajomości ogólnych praw rozwoju dziecka, jego indywidualnych możliwości i potrzeb, a w dalszej kolejności doboru odpowiednich treści, metod i środków ich realizacji. Wchodzimy tu już w świat drobnych szczegółów, których rzetelna realizacja ze względu na dobro dziecka uskutecznia się w pełni w najwyższym celu wychowania. Jest to możliwe jedynie w postawie miłości do dziecka, które nauczyciel prowadzi do ideału wychowawczego, jakim jest Miłość.

W tak przyjętej perspektywie, biorąc pod uwagę równoległość wielu celów pośrednich realizowanych w wychowaniu, realizacja celu ostatecznego zakłada objęcie wpływem wychowawczym pełni człowieczeństwa w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym. Uwzględniane są tu cele, które są normami świadomie umieszczonymi w wychowaniu i które są wyraźnie określone przez Kościół, naród, tradycję. W praktyce wychowawca stawia jeszcze własne cele wychowania ukierunkowane na cel ogólny w zależności od swojego uznania, od dzieci i ich zainteresowań, potrzeb i zdolności.

Wychowanie w przedszkolu ma duże znaczenie w integralnym rozwoju dziecka, który dokonuje się przede wszystkim w relacjach osobowych i wzajemnym oddziaływaniu na siebie. Otwartość dziecka na takie oddziaływania ułatwia jego edukację i umożliwia jej skuteczność na drodze rozwoju zmierzającego w kierunku „zwiększonej złożoności i dojrzałości w coraz wyższą fazę, przy czym każda z nich charakteryzuje się odrębnymi właściwościami”[51]. Ważnym zadaniem nauczyciela w edukacji przedszkolnej jest poznawanie dziecka, jego możliwości, potrzeb, zasobu wiedzy, doświadczeń i umiejętności, trudności i problemów, zaniedbań i deficytów rozwojowych. Z tej racji, że „wiek przedszkolny jest najbardziej sensytywnym okresem

[50] Por. *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym*, red. M.L. Opiela, s. 77; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego,* w: *Podstawa programowa z komentarzami*, s. 32.

[51] M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, s. 194.

rozwojowym w życiu człowieka i wyrównanie szans edukacyjnych musi się zacząć w nim. Dziecko wchodzące do szkoły podstawowej powinno dysponować już optymalnym dla siebie poziomem rozwoju możliwości, a w nauce szkolnej skupiać się na ich rozwijaniu, podnoszeniu efektywności uczenia się, a nie na wyrównywaniu braków i doganianiu rówieśników"[52]. Nauczyciel potrzebuje wiedzy, by właściwie wspierać dziecko, mając na uwadze fakt, iż uczestniczy w budowaniu fundamentu pod całe życie osoby, ale także konieczność przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole.

2.2. Obszary i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej

Dla właściwej organizacji działań edukacyjnych, ich harmonijnego wpływu na rozwój dziecka bez redukowania jakiejkolwiek możliwości i potrzeby rozwojowej konieczne jest wyznaczenie obszarów wychowawczo-dydaktycznych. U Bojanowskiego ich wyróżnienie stanowiło opis dziecka, wymiarów jego życia, rozwoju i funkcjonowania jako osoby. Chociaż wyznaczył tylko trzy takie wymiary: „fizyczny, umysłowy i obyczajowy"[53], to jednak ujmował je całościowo. Każdy z obszarów wymaga poznania i wspierania w rozwoju przez wychowawczynię, z uwzględnieniem najdrobniejszych szczegółów oraz rozumienia ważności obejmowania ich harmonijnym wpływem wychowawczym w połączeniu z uczeniem i jej działaniami opiekuńczymi. Takie całościowe podejście oraz integralność były efektem sformułowania celów wychowania, a szczególnie najwyższego. Otwierał on wychowanie na wartości nadprzyrodzone, których realizacja nie jest możliwa, jeśli nie zostaną zrealizowane te podstawowe, służące jak najpełniejszemu rozwojowi fizycznemu, psychicznemu i umysłowemu, zdrowiu ciała i sile charakteru. Bojanowski dążył do wypracowania optymalnych form wczesnego wychowania, realizowanego w instytucji wychowania przedszkolnego, jakim była ówczesna ochronka. Jego zasadniczy postulat dotyczył tego, by wychowanie było zgodne z naturą dziecka i odpowiadało indywidualnym możliwościom. Odnosił się do istoty osoby, jej życia i rozwoju, którą rozumiał i interpretował w istotnych dla wychowania wymiarach natury, religii i historii.

Współcześnie w pedagogice również poszukuje się optymalnych form wychowania przedszkolnego. Ze względu na ich zróżnicowanie opracowuje się w kolejnych reformach podstawy programowe, w których określa się cele i treści edukacji przedszkolnej oraz warunki i sposoby ich realizacji. Założeniem jest, by „dzieci uczęszczające do placówek wychowania przedszkolnego miały zapewniony taki zakres edukacji, który przyczyni się do wspomagania ich rozwoju umysłowego oraz dobrze przygotuje je do nauki szkolnej i do radzenia sobie w sytuacjach życiowych. Z tego

[52] J. Lubowiecka, *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży jako zadanie państwa i społeczeństwa*, w: *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, s. 388.

[53] AGSD, B-h-2, k. 2r.

też powodu w podstawie programowej podane są cele wychowania przedszkolnego, wyodrębniono też wszystkie zakresy działalności edukacyjnej przedszkola, a w każdym podano zakres umiejętności i wiadomości, jakimi powinno wykazać się dziecko pod koniec wychowania przedszkolnego"[54]. Deklaracje jasnego i konkretnego określenia treści są spełnione, ale można przypuszczać, że nie obejmują one integralnego rozwoju i wychowania dziecka we wczesnej edukacji.

Integralne wychowanie według koncepcji Bojanowskiego odpowiada jego współczesnemu określeniu w ogóle. Odnosi się do wszystkich wymiarów rozwoju dzieci: ludzkiego, duchowego, intelektualnego i zawodowego, obejmując całościową wizję osoby ludzkiej. Wychowanie ludzkie zmierza do tego, by wspierać wychowanka w budowaniu solidnej osobowości. Należy pomóc mu stawać się coraz bardziej człowiekiem wolnym, zdolnym panować nad sobą, dojrzałym uczuciowo, zrównoważonym, odpowiedzialnym, szlachetnym, na którego można zawsze liczyć, pragnącym i potrafiącym czynić dobro, umiejącym kochać, miłującym prawdę, mającym poczucie sprawiedliwości, zdolnym do bezinteresowności. Krótko mówiąc, pomóc mu coraz bardziej stawać się człowiekiem. Wychowanie w wymiarze duchowym polega na budowaniu i doskonaleniu kontaktu z Bogiem – źródłem wszelkiego dobra. Z jednej strony formacja ludzka ze swej natury otwiera się na formację duchową i w niej znajduje dopełnienie; z drugiej zaś formacja duchowa pomaga realizować coraz bardziej formację ludzką. Formacja intelektualna polega na przygotowaniu dziecka do samodzielnego i krytycznego myślenia, pomaganiu mu w zdobyciu zdolności oceniania. Formacja zawodowa jest widziana w perspektywie twórczego i dobroczynnego wykonywania zawodu[55].

Opracowany na podstawie teoretycznych założeń koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego, program wychowania przedszkolnego jest zgodny z obecnie obowiązującą podstawą programową i obejmuje zawarte w niej wymagania w sposób poszerzony. Aktualność i stałość podstaw wynika z koncepcji człowieka, właściwej jego naturze struktury osobowości i jej potrzeb rozwojowych.

Dla współcześnie stosowanych zasad i procedur wyróżniania obszarów i treści edukacyjnych przyjęte przez Bojanowskiego ponadczasowe podstawy antropologiczne są z powodzeniem nadal wykorzystywane. Wyznaczenie obszarów wychowania w odniesieniu do sfer opisujących dziecko zapewnia realizację celów we współcześnie organizowanej edukacji przedszkolnej. Podział na trzy zasadnicze sfery, w jakich powinien być wspierany rozwój dziecka, został uszczegółowiony w *Programie wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego*. Wyodrębnionych zostało sześć obszarów wychowawczo-dydaktycznych, odpowiadających przedstawionej przez niego charakterystyce dziecka: fizyczny, umysłowy, społeczny, kulturowy, moralny i religijny[56].

---

[54] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, s. 26.

[55] Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. E. Bojanowskiego*, s. 24-25.

[56] Por. M. Opiela i in., *Program wychowania*, s. 9-10.

W sferze fizycznej Bojanowski wskazał jako główną formę aktywności gimnastykę. Wyróżnił tu „dietetykę, ćwiczenia ciała i roboty". Uwzględniał w tym miejscu działania pielęgnacyjne, opiekuńcze, zmierzające do zapewnienia warunków, oraz rozwijanie odpowiednio do wieku możliwości i sprawności. Chodziło o stopniowe kształtowanie sprawności fizycznej i zdrowia oraz ściśle związanej z tym higieny, samodzielności i zaradności dziecka. Tu znajduje także urzeczywistnienie wychowanie przez pracę i do pracy poprzez roboty jako jedną z form tzw. zatrudnień. W programie został wyróżniony analogicznie obszar fizyczny, w którym realizowany jest prawidłowy rozwój dziecka. Polega on na wyrabianiu nawyków higienicznych i zachowań prozdrowotnych, w stopniowym i harmonijnym rozwijaniu sprawności fizycznej. Dzieci wdrażane są do przestrzegania zasad bezpieczeństwa. Poza tym następuje poznanie i rozwijanie zmysłów oraz sprawności i umiejętności praktycznych. W komentarzu do podstawy programowej wychowania przedszkolnego podkreślono, że jeżeli w tym okresie życia nie rozwinie się należycie sprawności ruchowej dzieci, położy się to cieniem na ich zdrowiu i kondycji fizycznej w ciągu całego życia[57].

Kolejną wyróżnioną przez Bojanowskiego sferą jest sfera rozwoju umysłowego, w którym akcentował kształtowanie „wyobrażeń, pamięci i rozumu". W programie znajduje ona wyraz w wyodrębnieniu obszaru umysłowego. Celem działań opiekuńczo-edukacyjnych jest wszechstronny rozwój intelektualny dziecka. Chodzi o rozwijanie procesów poznawczych, kształtowanie wyobraźni, rozwijanie talentów i zdolności oraz rozwijanie intelektu, mowy, twórczego myślenia i działania. Ważnym elementem jest także ćwiczenie i rozwijanie pamięci (logika, matematyka, literatura, poezja, przyroda).

Trzecią sferą rozwoju w ujęciu Bojanowskiego była sfera obyczajowa. Wskazywał tu na konieczność kształtowania takich wymiarów, jak: „chytrość, szlachetność i moralny charakter". W programie wychowania w ramach tej sfery zostały wyróżnione cztery obszary. Pierwszy to obszar społeczny, w którym realizowany jest właściwy rozwój emocjonalny, kształtowanie postaw społecznych i patriotycznych. Powinny się one wyrażać w różnorodnych działaniach pedagogicznych. Ważne jest uczenie rozpoznawania, nazywania i radzenia sobie z emocjami, kształtowanie sfery uczuciowej, ukazywanie wartości więzi rodzinnych i kształtowanie postaw sprzyjających przyjęciu przyszłych ról w rodzinie oraz wdrażanie w system wartości i norm społecznie akceptowanych. Obejmują one najważniejsze środowiska, w których są realizowane – w rodzinie, przedszkolu, w społeczeństwie, ojczyźnie. Dzieci powinny mieć stworzone odpowiednie warunki dla poznania i kultywowania zwyczajów i tradycji (rodzinnych, religijnych, narodowych) oraz kształtowania postaw sprzyjających świętowaniu, obrzędowości, wspólnotowości i spędzania wolnego czasu w rodzinie i środowisku. Następuje również kształtowanie postaw i zachowań sprzyjających nawiązaniu poprawnych relacji z rówieśnikami i środowiskiem, a dzieci wdrażane są

[57] Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego,* w: *Podstawa programowa z komentarzami*, s. 28.

do szacunku wobec pracy swojej i innych. Ważne w tym miejscu jest przytoczenie uwagi Bojanowskiego ważnej w wychowaniu patriotycznym. Odwołując się do Brodzińskiego, wyjaśniał znaczenie i istotę odpowiedzi na pytanie,: „Na czym narodowość zależy? „Wypada – mówi – rozróżnić najpierw miłość Kraju od zamiłowania narodowości, mimo że te dwa uczucia, prawie są nierozdzielne. Miłość Kraju oznacza przywiązanie albo do ziemi albo do osób, z którymi żyjemy, albo do rządu, pod którego tarczą, swobód i opieki używamy. Miłość narodowości jest przywiązaniem do zwyczajów i obyczajów, jakieśmy od ojców naszych w młodości powzięli”[58].

Drugim obszarem wyznaczonym w programie w odniesieniu do sfery obyczajowej jest obszar kulturowy. Poprzez działania wychowawczo-dydaktyczne następuje w nim kształtowanie zmysłu estetycznego. Dokonuje się to przez uwrażliwianie na piękno otaczającego świata, rozwijanie twórczości teatralnej, wrażliwości muzycznej oraz uczenie umiejętności odbioru różnych dzieł sztuki i tworzenia własnych prac plastyczno-technicznych.

Następnym obszarem jest obszar moralny, w którym zasadniczym celem działań edukacyjnych jest kształtowanie szlachetnego charakteru i prawości obyczajów. Do jego osiągnięcia dochodzi się poprzez kształtowanie sumienia, właściwej samooceny i odpowiedzialności za własne czyny z wykorzystaniem systemu nagród i kar. Istotne w tym zakresie jest również kształtowanie odpowiedzialnego stosunku do siebie, drugiego człowieka, obowiązków wynikających z nauki, pracy, życia w rodzinie i społeczeństwie. Z tym związane jest kształtowanie wrażliwości na potrzeby i problemy ludzi ubogich, chorych, samotnych, starszych oraz motywacji do niesienia im konkretnej pomocy i podejmowania ofiarnej służby.

Kolejnym obszarem, ściśle związanym z poprzednim, jest obszar religijny, a w nim rozwijanie i umacnianie wiary. Dla osiągnięcia tego celu następuje wprowadzanie w świat symboli i wartości religijnych, przybliżających rzeczywistość chrztu świętego i wynikającej z niego prawdy o dziecięctwie Bożym. Dzieciom ukazywane jest Dzieciątko Jezus jako wzór do naśladowania, a Święta Rodzina jako wzór dla rodziny, rola aniołów stróżów i przykład świętych. Z tym związane jest poznawanie i przyswajanie norm zawartych w prawie naturalnym i Bożym, przybliżanie prawdy o życiu człowieka w wymiarze doczesnym i wiecznym, uczenie i wprowadzanie w praktyki religijne i uczynki miłosierne oraz wprowadzanie do przeżywania wydarzeń roku liturgicznego[59].

Obszary wychowawczo-dydaktyczne zostały wyodrębnione pod kątem wymiarów istotnych dla wychowania, odpowiadających charakterystyce dziecka przedstawionej przez Bojanowskiego. Respektując dobrze rozpoznane potrzeby i możliwości rozwojowe dziecka, nauczycielka umiejętnie stopniuje z czasem intensywność i trudność realizowanych działań w obszarze fizycznym. Stopniowo z wiekiem następuje coraz większe zróżnicowanie pod względem intensywności i stopnia trudności zmie-

[58] AGSD, B-i-1, k. 101v.

[59] Por. M. Opiela i in., *Program wychowania*, s. 9-10.

rzające do rozwoju w obszarze umysłowym, społecznym, kulturowym, moralnym, religijnym. Zawsze jednak, zarówno u dzieci młodszych, jak i starszych, nauczyciel w sposób zindywidualizowany obejmuje swymi działaniami wszystkie obszary, mając na uwadze stopniową realizację celów edukacji przedszkolnej dziecka.

Układ obszarów wychowawczo-dydaktycznych w kolejności podanej przez Bojanowskiego i zbudowany na nim program respektuje naturę dziecka i prawa jego rozwoju. Każdy obszar stanowi podstawę dla pełniejszego rozwoju kolejnego, począwszy od fizycznego poprzez umysłowy, społeczny, kulturowy, moralny po religijny. Jednak zarówno rozwój, jak i wychowanie od najwcześniejszych lat dziecka powinien być odpowiednio do jego możliwości rozwojowych wspierany i stymulowany we wszystkich tych obszarach łącznie. Chodzi nie tylko o realizację celów edukacji przedszkolnej, ale przede wszystkim o jego integralny rozwój i wychowanie. U podstaw troski o taką edukację każdego dziecka zgodnie z jego indywidualnymi cechami leży przekonanie o jej znaczeniu w kształtowaniu zrębów przyszłej pełnej osobowości człowieka.

Z istoty wychowania integralnego wynika założenie, że osoba rozwija się i kształtuje najpierw przez wychowanie, a następnie coraz bardziej samodzielnie przez samowychowanie czy formację do końca swego życia. Mając to na uwadze, we wczesnej edukacji ważne jest całościowe ujęcie osoby i wszystkich poszczególnych jej wymiarów. Ważny jest też taki dobór treści wychowawczo-dydaktycznych, by prowadzić do ukształtowania wychowanka otwartego na dalszy rozwój i zdolnego w przyszłości do poznawania prawdy i wyborów dobra. Już we wczesnej edukacji buduje się fundament dla wytrwałego i konsekwentnego dążenia do życiowego ideału, który określa się w przewidywanych osiągnięciach pracy edukacyjnej.

W ujęciu Bojanowskiego w kształtowaniu istotnych życiowych postaw ważna jest otwartość na odnoszenie się do wzorców osobowych: biblijnych, świętych, postaci historycznych i osób znaczących. Wychowanek powinien być w przyszłości zdolny do akceptacji siebie i swojej życiowej sytuacji, do odpowiedzialności za własny rozwój, zmierzający do pełni człowieczeństwa oraz do twórczego przekształcania rzeczywistości, w jakiej żyje. Podejmowanie i kształtowanie odpowiedzialnych relacji osobowych z ludźmi i z Bogiem powinien przeżywać w postawie świadomej i ufnej zależności od Boga, wolności, odpowiedzialności i wrażliwości na potrzeby i problemy drugiego człowieka oraz ofiarnej służby. Właściwy rozwój duchowego wymiaru osobowości oraz pielęgnowanie dobra w sobie mają stać się odniesieniem, by z wiarą i nadzieją przeżywać sukcesy życiowe oraz w sposób twórczy pokonywać trudności i kryzysy. Ważna w tym jest umiejętność oceny swojego postępowania i zmiany złych postaw i zachowań oraz zdolność podejmowania trudnych i odpowiedzialnych decyzji, by zdecydowanie wybierać dobro i świadomie unikać tego, co złe. W sferze społecznej i moralnej powinien być otwarty na poznawanie historii, tradycji narodowych i religijnych, kultury narodu i jej zachowanie w duchu patriotyzmu. Wrażliwość na piękno natury, znajomość i rozwój kultury powinny łączyć się z docenianiem wartości i godności życia swojego i innych, dbania o rozwój duchowy,

psychiczny i fizyczny w odniesieniu do perspektywy doczesnej i nadprzyrodzonej. Wychowanek powinien stawać się także zdolny do podjęcia w przyszłości zgodnych ze swą naturą ról życiowych i obowiązków w rodzinie, społeczeństwie[60].

Dążenie do osiągnięcia powyższego ideału prowadzi poprzez wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka zgodnie z jego potencjałem i możliwościami rozwojowymi. Powinno się ono dokonywać w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym oraz w kontekście integralnej wizji wychowania w wymiarze natury, religii i historii. Uwzględnianie wszystkich obszarów na każdym etapie rozwoju dziecka zakłada zapewnienie opieki, wychowania, uczenia się w atmosferze bezpieczeństwa i we właściwych proporcjach wielorakich treści i form ich realizacji. Ze specyfiki systemu wychowania stworzonego przez Bojanowskiego wynika również mądre chronienie dziecka przed zagrożeniami fizycznymi, psychicznymi i moralnymi poprzez wprowadzanie w świat wartości, zarówno w ich przekaz, jak i urzeczywistnianie. W tym ważnym procesie troski o pełny rozwój każdej sfery odpowiednio do wieku dziecka konieczne jest nie tylko wspomaganie działań wychowawczych rodziców, ale także integrowanie zabiegów wychowawczych ze względu na dobro dziecka.

2.3. Metody i środki pracy wychowawczo-dydaktycznej

Wczesna opieka i edukacja dzieci w placówkach przedszkolnych dokonuje się z zastosowaniem metod i środków oddziaływań dostosowanych do wieku i możliwości dziecka. Uwzględnia się przy tym potrzeby środowiskowe i lokalowe, gdyż otoczenie, w jakim dziecko przebywa i działa, jest ważnym miejscem jego bezpośrednich doświadczeń i przeżyć. Dobierane są tak, by w sposób najbardziej odpowiadający każdemu dziecku zapewnić opiekę i edukację w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do jego potrzeb rozwojowych. Na pierwszym etapie dominująca opieka powinna mieć charakter wychowawczy, nawet gdy spełniane są czynności pielęgnacyjne. Zapewnienie żywienia zgodnie z obowiązującymi normami i zasadami żywienia i opieki pielęgnacyjnej oraz zajęć wychowawczych poprzez zabawę wymaga właściwych metod. Najważniejszy jest tu osobowy, indywidualny i bliski kontakt opiekunki z dzieckiem. W ramach tej wychowawczej opieki stopniowo i odpowiednio realizowana jest także funkcja edukacyjna. Realizacja treści programu z wykorzystaniem odpowiednich metod przyczynia się do harmonijnej realizacji wszystkich funkcji – opiekuńczej, wychowawczej i edukacyjnej. Wymaga to planowania pracy edukacyjnej zgodnie z programem wychowawczym. Realizacji działań opiekuńczo-wychowawczych wobec dzieci do 3. roku życia służą metody pracy dobrane umiejętnie przez opiekunki według podstaw i założeń pedagogiki integralnej. Znajdują one uszczegółowienie w kontynuowanym na etapie edukacji

[60] Por. M. Opiela i in., *Program wychowania*, s. 10-11.

w przedszkolu programie integralnego wychowania, opracowanym na podstawie koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego.

We wczesnym wychowaniu, niezmiennie od czasu ochronek Bojanowskiego, najważniejszą metodą pozostaje metoda osobistego wpływu, czyli dawania dobrego przykładu, nazywana także metodą modelowania. Nie straciła także na wartości metoda monitorstwa, oparta na wzajemnym wpływie dzieci na siebie podczas opieki starszych nad młodszymi. Ważne jest tzw. matkowanie[61] jako specyficzny sposób relacji między osobą wychowawczyni i dziecka. Takie ujęcie zasadza się na wzajemnej wymianie osobowych wartości i ich wyrazów między tymi podmiotami. Skłonnościom dzieci do naśladowania odpowiada metoda przedstawiania im w dostępnej formie wzorów życia, zachowań i postaw postaci biblijnych oraz z bajek i historii. Dużą wartość wychowawczą ma także metoda oceny własnego postępowania oraz nagradzania i i karania jako konsekwencji zachowań dzieci.

Ze względu na ogólnorozwojowy charakter działań opiekuńczo-edukacyjnych we wczesnej edukacji metody wychowania i nauczania powinny dopełniać się harmonijnie w planowanej przez wychowawczynię pracy z dziećmi. Planując swą pracę opiekuńczo-edukacyjną, powinna brać ona pod uwagę całokształt rozwoju małego dziecka uwzględniać rozwój psychoruchowy, rozwój procesów poznawczych i rozwój emocjonalno-społeczny. W planie pracy powinny znaleźć się treści wspomagające integralny rozwój, dostosowane do indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych każdego dziecka. W żłobku realizowane są one przez opiekunki w zajęciach ruchowych, konstrukcyjno-manipulacyjnych, plastycznych, dydaktycznych i tematycznych.

Podstawowym założeniem pracy w grupie z małymi dziećmi jest systematyczne planowanie i organizowanie zabaw, które wspomagają ich prawidłowy rozwój. Najbardziej odpowiednie są tu metody słowne, oglądowe i praktyczne, realizowane w formie indywidualnej i grupowej. Najbardziej optymalny jest spiralny sposób realizacji treści wychowawczo-dydaktycznych programu, dzięki czemu dziecko powraca w czasie swej wczesnej edukacji do przekazywanych przez wychowawcę treści, by móc je poznawać w sposób coraz bardziej poszerzony i utrwalać. Na pierwszym etapie wczesnej opieki i edukacji rytm powracania do poszczególnych treści i ich utrwalenia w działaniu i umiejętnościach dziecka jest wyznaczony stopniem osiągnięcia celu działania. Takimi celami oddziaływań wychowawczych jest uczenie dzieci, jak bezpiecznie się poruszać i działać w coraz bardziej złożonych czynnościach ruchowych, psychoruchowych, jak myśleć, mówić, słuchać i współpracować w grupie rówieśniczej. W zabawie dzieci mają możliwość realizacji swej naturalnej aktywności, odkrywając w niej radość i poznając otaczający ich świat. Wszystkie oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze służą zaspokajaniu potrzeb fizycznych i psychicznych dzieci na odpowiednim poziomie.

[61] AGSD, B-h-2, k. 5r.

Wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym cechuje duży stopień integracji procesu wychowania i kształcenia. Potrzeba już więcej różnorodnych środków, które wspierają integralny rozwój dziecka. Wszystkie sytuacje związane z pobytem dziecka w placówce przedszkolnej, z samoobsługą, zabawą, pracą i zajęciami, oddziałują na całą jego osobowość, mają charakter wychowawczy. Uczenie się towarzyszy każdej sytuacji i jest przede wszystkim powiązane z działaniem, które ma formę zabawy. W okresie tym przeważa zdobywanie doświadczeń i uczenie się w sposób okolicznościowy, mimowolny i niezamierzony przez obie strony. W procesie wychowania, dzieci uczą się także pod kierunkiem wychowawczyni, co obejmuje umiejętności praktyczne, przydatne w codziennym życiu, dzięki którym dziecko stopniowo usamodzielnia się. Użycie odpowiednich środków to konkretna pomoc, dzięki której zachodzi proces wychowania. To tworzenie sytuacji, dzięki którym wychowawca wpływa na wychowanków w nadziei uformowania lub umocnienia w nich przekonań, postaw i pożądanych motywacji[62].

Metody wychowania ewoluują wraz z rozwojem dziecka. U dzieci w przedszkolu spiralna realizacja programu związana jest z przekazywaniem szerszych treści, dotyczących wiedzy o świecie, najbliższego otoczenia i siebie. Rytm powracania do poszczególnych treści dla ich pogłębiania i utrwalania jest coraz pełniej powiązany z rytmem dnia, tygodnia, pór roku, okresów roku liturgicznego i roku kalendarzowego. Powinny się one łączyć harmonijnie w odpowiadających im wydarzeniach, odnoszących się do pełnej hierarchii wartości – od podstawowych po najwyższe. Określone w każdym obszarze efekty pracy wychowawczo-dydaktycznej są kompetencjami, jakimi powinno wykazywać się dziecko pod koniec procesu wychowania przedszkolnego. Określone w postaci wiedzy, umiejętności i postaw, są podstawą do stwierdzenia gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Jednak zastosowanie określonych metod i środków pracy edukacyjnej w systemie integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego powinno uwzględniać na pierwszym miejscu efekty integralnego rozwoju, szczególnie osobowych kompetencji.

Realizacja treści w przedszkolu dokonuje się podczas zajęć prowadzonych przez nauczyciela, który dobiera metody najbardziej odpowiednie do możliwości i potrzeb dzieci oraz stosuje odpowiednie procedury, dostosowane do tematu zajęcia. W realizacji treści we wszystkich obszarach nauczyciel buduje odpowiednie procedury, wykorzystując metody słowne, oparte na obserwacji i z dominacją działalności umysłowej dzieci, w sposób umiejętny posługuje się różnymi środkami i formami pracy. Celem ich użycia jest podawanie wiedzy, kształtowanie wyobraźni oraz pojęć i postaw społeczno-moralnych, estetycznych, matematycznych i innych. Podstawowymi formami są pogadanki, opowiadania, rozmowy, gry i zabawy, dla których organizacji i ubogacenia nauczyciel wykorzystuje literaturę, wiersze, zagadki, przysłowia, piosenki, historyjki obrazkowe o różnorodnej tematyce, dostosowanej do realizowanych treści.

[62] Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa 2005, s. 70.

Wskazane jest stosowanie form pokazowych (pokazywanie przedmiotów, map, obrazów, zjawisk), czemu towarzyszy słowo, które jest pomocnicze w obserwacji. Może też być: wycieczka, film, inscenizacja, pantomima, zajęcia z elementami dramy i inne formy praktyczne, aktywność ruchowa, ćwiczenia samoobsługowe itp. – wszystko o charakterze twórczym i ćwiczeniowym, ukierunkowane na pobudzanie działalności dzieci. Bardzo ważną rolę w rozwoju i wychowaniu dzieci pełnią formy artystyczne – taniec, muzyka, śpiew i różnorodne formy plastyczne, które dzieci poznają i wyrażają przez nie swe myśli, uczucia i wyobrażenia. W ten sposób kształtuje się wrażliwość estetyczna, pozawerbalne umiejętności wyrażania siebie, rozwijają się wrodzone uzdolnienia i umiejętności praktyczne dzieci.

Wzory osobowe, tak ważne w wychowaniu, nauczyciel powinien w umiejętny sposób odnajdywać i przekazywać dzieciom w treściach biblijnych i historii Zbawienia. Wszystko zaś należy łączyć z rytmem otaczającego świata, życia codziennego przedszkola, rodziny i środowiska. Harmonijne łączenie religii, kultury, natury i życia codziennego, wpisane w pory roku kalendarzowego i liturgicznego, jest skutecznym sposobem scalania nie tylko wszystkiego, co składa się na środowisko wychowawcze, w którym dokonuje się integralny rozwój dziecka, ale także wizję życia ludzkiego, którą dziecko sobie przyswaja. Nauczyciel, kreując sytuacje wychowawcze, wpływa na klimat przedszkola, w którym dzieci uczą się budowania poprawnych relacji interpersonalnych. Wpływa na ich rozwój społeczny i kształtowanie właściwych postaw względem siebie, drugiego człowieka, rodziny i ojczyzny. Sposób organizacji takiego integralnego podejścia zawarty jest w planach pracy i ich praktycznej realizacji.

Metodyczne wskazówki Bojanowskiego można obecnie aktualizować na wiele różnych sposobów obecności i ingerencji wychowawczej i opiekuńczej wychowawczyni podczas poszczególnych zajęć w ciągu dnia. Siostry wykorzystują bogatą literaturę z dziedziny metodyki, w która wydawana jest również z ukierunkowaniem na aktualne wymagania podstawy programowej[63]. Przewodnią zasadą jest zasada doboru metod według potrzeb rozwojowych i dobra dziecka, z otwarciem na perspektywę

[63] Np. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Metodyka zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych,* WSiP, Warszawa 2000; *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji,* red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wyd. Edukacja Polska, Warszawa 2009; taż, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne, programy i metodyka,* WSiP, Warszawa 2005; I. Majchrzak, *Nazywanie świata – odimienna metoda nauki czytania*, MAC Edukacja, Kielce 2004; tenże, *W obronie dziecięcego rozumu*, Wyd. Bliżej Przedszkola, Kraków 2007; B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu,* WN WSP, Kraków 1999; K. Wlaźnik, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Wyd. Juka, Warszawa 1999; B. Kołodziej, E. Stadtműller, *Nie ma jak w domu – ilustrowany przewodnik po świętach rodzinnych,* Wyd. eSPe, Kraków 2006; B. Dymara, *Dziecko w świecie zabawy: zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*, Impuls, Kraków 2009.

całego życia według założenia: „Dzieci w ochronce mają być już zaprawiane z małości do spraw całego życia ludzkiego". Wskazywał na konieczność osobowego kontaktu z dziećmi, pisząc: „Wszelka nauka ma być opowiadana, a nie czytana". Polecał także stosowanie metody pokazowej oraz systemu nagród i kar: „Dawać im będzie napomnienia, pochwały, przestrogi, pokutki. A w tym wszystkim nie ma się rządzić ani zbyteczną łagodnością, ani zbyteczną surowością, ale miłością serdeczną, sprawiedliwością i wyrozumiałością dla maluczkich dziatek"[64]. Na rozwijanie twórczości dzieci należy zwracać dużą uwagę, rozwijać zdolności i umiejętności potrzebne w życiu dorosłym. Im młodsze dzieci, tym więcej zabaw, im starsze, tym więcej zajęć praktycznych. Wszystko miało być planowe, ukierunkowane na stopniowy rozwój dzieci. Rozkład zajęć powinien być urozmaicony, ściśle powiązany z porami roku i tak ułożony, by pomagał rozwijać się wszystkim aspektom osobowości.

Metody i środki wychowania wpływają na treść i sposób prowadzonych zajęć. Wiele cennych i trafnych, a zarazem prostych uwag dotyczących rozumienia, przygotowania i prowadzenia zajęć można znaleźć w dawnych podręcznikach dla ochronek. Przy współczesnej złożoności i różnorodności metod i środków wychowania warto zwrócić uwagę na te proste wskazówki. Powinny one leżeć u podstaw umiejętnego korzystania z dostępnych nam dzisiaj środków techniki wychowawczej, są wciąż aktualne. Pomimo postępu i przemian w stylu życia istota człowieka i prawa jego rozwoju pozostają niezmienne[65].

Zajęcia jako forma działalności dzieci są planowane i organizowane przez opiekunkę w żłobku czy nauczycielkę w przedszkolu. Są one także formą realizacji treści przyjętych w programie, dostosowaną do możliwości i wieku dzieci. Realizacja celu danego zajęcia dokonuje się z zastosowaniem odpowiedniej metody. Mając na uwadze założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie Bojanowskiego, wskazane jest stosowanie metod opartych na obserwacji, słownych i praktycznych. Ze względu na potrzebę aktywności i wielostronnego stymulowania rozwoju dziecka we wczesnej edukacji ważne jest stosowanie metod z dominującym rodzajem działalności dzieci. Można wyróżnić zajęcia z dominacją ruchu, działalności plastycznej, technicznej i konstrukcyjnej albo działalności umysłowej.

Bardzo ważna jest świadomość celu prowadzonych zajęć, a ze względu na integralny charakter wychowania żadne zajęcie nie może być czymś wyodrębnionym z całokształtu pracy placówki. Realizacja celów zajęć jest powiązana z realizacją zadań wychowawczych w placówce i treści materiału programowego. Wymaga to zastosowania odpowiednio dobranych metod i środków, by obejmowały działania wychowawczyni i dzieci prowadzące do kształtowania postaw, rozwijania umiejętności i zdobywania wiedzy istotnej dla wychowania. Wychowawczyni powinna mieć na uwadze takie zastosowanie odpowiedniej kompozycji metod i środków w danym zajęciu, by optymalnie wykorzystać także siły dynamizujące tkwiące w naturze dziecka.

[64] Por. *Reguły w szczególności*, § 15-38.

[65] Por. *Podręcznik dla ochroniarek*, wyd. zb., Lwów 1920.

Bojanowski opracował klasyfikacje, opisy i konkretne przykłady środków wychowania, szczególnie tych, które są wplecione w zabawy (igraszki). Ich wykorzystanie zakłada znajomość praw rozwoju dziecka oraz jego indywidualnych możliwości i skłonności. Zabawa i właściwe jej miejsce we wczesnej edukacji ma znaczenie decydujące w prawidłowym rozwoju dziecka. Podkreśla się także współcześnie, że przez tę formę aktywności własnej wychowanek manifestuje działanie i rozwijają się jego czynniki osobowościowe. W tym kontekście zabawa dziecka przedszkolnego jest najgłębszą potrzebą i koniecznością. Można wskazać na naturalne prawidłowości dobierania sobie przez dziecko formy zabawy oraz jej coraz większej złożoności i stopnia trudności, odpowiednio do rozwijających się poszczególnych funkcji i wymiarów osobowości.

W okresie przedszkolnym wraz z postępem rozwoju dziecka pojawia się najpierw zabawa manipulacyjna ćwicząca ruchy rąk. Następnie pojawiają się zabawy funkcjonalne, rozwijające mięśnie, ruchy i zręczność, dalej zabawy twórcze, czyli typowe tematyczne zabawy z zabawkami, które przez fantazję i grę wyobraźni stwarzają świat iluzji, odtwarzając życie dorosłych. Zabawy receptywne natomiast nie mają charakteru ruchowego, działaniowego czy dialogowego. Są one przeżywaniem i wczuwaniem się uczuciowym w sytuacje przy słuchaniu bajek czy opowiadań bardziej realistycznych, przy oglądaniu obrazków lub dzieł sztuki. We wszystkich rodzajach zabaw dziecięcych czynna jest fantazja, gra wyobraźni, przy tym włączone są przeżycia uczuciowe. Dzięki temu dziecko naśladujące z obserwacji sytuacje i czynności wyrabia w sobie postawę emocjonalną wobec tematów zabawy. Na tym tle rozwija się zdolność do wartościowania jako najwcześniejszy, pierwszy czynnik osobowościowy. Kunowski uważał, że dopiero w następnym okresie rozwoju dziecka – w szkole, w warstwie biologicznej, rozwijającej się w dalszym ciągu, pojawiają się inne formy zabawowe, jak: zabawy i gry ruchowe, zręcznościowe, gimnastyka, musztra, tańce, sport, turystyka. Służą one do podsycania żywotności, energii i zdrowia organizmu, lecz coraz bardziej mają funkcję rozrywkową, a nie kształcącą i rozwojową jak zabawy dziecka przedszkolnego[66].

W swojej koncepcji zabawy, doceniając jej znaczenie w życiu i rozwoju dziecka, Bojanowski znajdował do zajęć wychowawczych w ochronce odpowiednie zabawy jako środki do realizacji celów. Uważał bowiem, że zabawa jakby rozwija się wraz z rozwojem dziecka, a wszystkie zabawy razem nie stanowią bezładu, lecz dają się „sprowadzić do pewnych głównych znamion trafnie odpowiadających pedagogicznemu systemowi pierwotnego wychowania"[67]. Zabawy najmłodszych dzieci, czyli igraszki, odpowiadają dominującej potrzebie wychowania w sferze fizycznej, dlatego odnoszą się głównie do ćwiczeń gimnastycznych. Normalnemu kształtowaniu sprawności ciała, a w pierwszej kolejności chodu i biegania, następnie ćwiczeniu rąk, a na koniec ćwiczeniom wszystkich razem części ciała przypisuje konkretne zaba-

[66] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 203-206.

[67] AGSD, B-h-1, k. 30v.

wy, znane wśród dzieci. Jako „cieniujące się" z nimi wskazuje następnie kształcenie zmysłów, a mianowicie wzroku, słuchu i dotykania, którym odpowiadają inne zestawy zabaw. Za pomocą zmysłów budzą się następnie wrażenia i przemieniają w wyobrażenia, których ćwiczeniu odpowiadają znowu inne igraszki dziecięce. „Nareszcie rozum jako ostateczne i najwewnętrzniejsze rozwinięcie zmysłowości przerabia już wyobrażenia i przypomnienia w pojęcia; który począwszy od porównywania i pewnych kombinacji postępuje do rozróżniania i bystrego rozmysłu, a ulatnia się w dalsze sfery umysłowe igrającym dowcipem". Uważał także, że „igraszki dozwalają dzieciom jak najswobodniej ducha rozwijać, ponieważ w tej dobie żadna troska ani zewnętrzne okoliczności nie nadają im kierunku". Wyrażał przekonanie, że całe dalsze kształtowanie osobowości człowieka opiera się na wychowaniu, które w dziecku podczas jego niewinnej zabawy rozwinęło to, co w późniejszym życiu będzie mu potrzebne[68].

Wśród polecanych środków zawierał Bojanowski także formy z zakresu innych aktywności, jakimi są nauka i praca, chociaż we wczesnej edukacji zawsze przyjmują one formę zabaw. Są one okazją naśladowania dorosłych i przyjmowania w zabawie ról, zachowań i czynności, które w przyszłości będzie realizował w swoim życiu. Następujące po sobie w każdym dniu: zabawa, nauka, praca – rozpoczynane, przeplatane i kończone modlitwą – miały przygotowywać dzieci do wszystkiego, co jest treścią życia. Jak na wiek przedszkolny wydaje się to zbyt ambitnym zadaniem, ale ich wprowadzanie w życie pokazuje, że jest to możliwe do realizacji. Warto też dziś zastanowić się, czy nie jest podstawowe i bardzo ważne takie dalekowzroczne patrzenie na sprawę wychowania przedszkolnego i jego cel. A może dlatego, że brakuje tego dzisiaj, oddziaływania wychowawcze są tak mało skuteczne? Bojanowski zaproponował plan dnia, tygodnia związany z porami roku i okresami roku liturgicznego oraz wskazówki odnośnie do proponowanych metod wychowania[69] oraz opisy zabaw, opowiadań, obrządków, przydatne dla realizacji zajęć. Zwraca uwagę na metody wychowania, docenia ich wartość, jednak nie przyznaje im najważniejszej roli. Miał konkretną koncepcję, której przyświecał jasny cel, a my, wykorzystując osiągnięcia współczesnej pedagogiki i psychologii, możemy dostosowywać ją do obecnych potrzeb i wymagań.

2.4. Zasady pracy opiekuńczo-edukacyjnej

Człowiek w żadnym aspekcie swego bytu nie przychodzi na świat całkowicie ukształtowany, stąd wszystkie płaszczyzny jego życia wymagają oddziaływań pedagogicznych. Konieczny jest proces wychowania jako wspomaganie rozwoju zalążków i zaktualizowanie tkwiących w nim możliwości. Mimo swej złożoności człowiek jest jednością, dlatego wychowanie powinno od samego początku obejmować całość

[68] Zob. AGSD, B-h-1, k. 30v-32r.
[69] *Reguły w szczególności,* § 1-73.

jego bytu. Metody i środki wychowania powinny być dostosowane do możliwości danej osoby i jej wieku. Dlatego dzieci powinny być objęte wychowaniem fizycznym, intelektualnym, społecznym, estetycznym, moralnym, religijnym. Bojanowski polecał, aby wychowanie w ochronkach opierało się na respektowaniu jedności i wprowadzało dzieci w całość spraw życiowych[70].

Dzieci powinny być chronione od wszelkich złych wpływów, które nadawałyby niewłaściwy kierunek ich rozwojowi. Jednak nie należy izolować ich od trudu związanego z kształtowaniem właściwych postaw społecznych i moralnych, kształceniem intelektualnym oraz poznawaniem i przyjmowaniem wyzwań, jakie niesie życie. Pozbawiono by wtedy dziecko właściwej drogi kształtowania mocnego charakteru i scalenia osobowości. Rzetelna pomoc poprzez działania opiekuńczo-wychowawcze wobec sierot, zaniedbanych dzieci i młodzieży polegała na nauczeniu, jak odnaleźć się w trudnej sytuacji, która ma stać się dla nich szkołą kształtowania mocnych osobowości, a nie okazją do demoralizacji. Edukacja od wczesnych lat powinna być powiązana z ukazywaniem prawdy o życiu stosownie do możliwości rozwojowych i doświadczeń wychowanków. Powinna pomagać w stopniowym przygotowaniu do podjęcia obowiązków związanych z pracą, rodziną, ojczyzną.

Bojanowski doceniał prawdę, że do rodziców należy podstawowy i niezbywalny obowiązek oraz prawo wychowywania dzieci. Uważał, że wychowanie jest głównym powołaniem kobiety, którą nazywa „osią koła rodzinnego"[71]. Jednak w sytuacji materialnego ubóstwa i z powodu nadmiaru pracy, a często także zaniedbania lub niewydolności wychowawczej rodziny dzieci pozostawały bez opieki i moralnego wsparcia. W organizacji instytucji ochron tworzył możliwość wsparcia wychowania rodzinnego oraz dowartościowania roli wczesnej edukacji dziecka i stworzenia mu odpowiednich warunków. Przemawiała za tym „wspólność wychowania dzieci bez znoszenia ich rodzinnych związków z rodzicami"[72]. Bojanowski proponował współdziałanie różnych środowisk w celu optymalnego rozwoju dziecka, integracji środowiska rodzinnego i przedszkolnego. Współcześnie, kiedy tak łatwo zabiera się dziecko z rodziny do instytucji zastępczych, warto przemyśleć na nowo, jak wspierać rodzinę w pełnieniu jej funkcji, by nie słabły więzi dziecka z rodzicami.

W dokumentach Kościół zwraca uwagę na rolę rodziny w wychowaniu dziecka oraz pomocniczą rolę innych społeczności i określa konkretne wskazania, które porządkują tę ważną rzeczywistość życia społecznego. Rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, są zobowiązani w najwyższym stopniu do ich wychowania i dlatego należy ich uważać za pierwszych i najlepszych wychowawców. Do nich należy stworzenie rodzinnej atmosfery, przepojonej miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, która sprzyja spójnemu osobowemu i społecznemu wychowaniu dzieci. Szczególnie w rodzinie chrześcijańskiej, wzbogaconej łaską i mocą sakramentu małżeństwa, dzieci

[70] Tamże, § 15.

[71] AGSD, B- i-1, k. 11r.

[72] AGSD, B-h-1, k. 12v.

już od pierwszych lat powinny uczyć się poznawania Boga, miłości bliźniego i życia zgodnie z wiarą. W rodzinie jako pierwszej szkole cnót społecznych dzieci zdobywają pierwsze doświadczenie, związane ze zdrową społecznością ludzką i Kościołem. Rodzina wprowadza je stopniowo do wspólnoty lokalnej, narodowej i Kościoła[73].

Jednym ze współczesnych zagrożeń wychowania jest umniejszanie roli rodziny w procesie wychowania. Możliwość poświęcenia przez rodziców czasu dzieciom jest ograniczona nie tylko ze względu na pracę. Wobec różnego rodzaju trudności w wychowywaniu we współczesnej rzeczywistości często czują się oni do tego zadania nieprzygotowani, często bezradni i starają się zlecić je instytucjom przedszkolnym. W rodzinie jednak, jako najbardziej naturalnym środowisku i zdolnym do twórczości, wychowanie jest kontynuacją i wymogiem procesu zrodzenia dziecka i jest wspierane naturalną miłością rodziców. Rola wszystkich innych w procesie wychowania ma jedynie charakter pomocniczy[74].

Bojanowski zwracał również uwagę na konieczność wielostronnego i harmonijnego oddziaływania wychowawczego. Człowiek powinien być prowadzony w procesie edukacji ku przyswojeniu sobie wartości najwyższych, ale nie w oderwaniu od rzeczywistości, w jakiej żyje i która w przyszłości będzie środowiskiem jego życia. Dziecko powinno być wprowadzane w realia życia poprzez zabawę, naukę, stawianie wymagań ważnych dla jego integralnego rozwoju. Bojanowski miał na uwadze złożoność ludzkiej natury i ujmował ją całościowo – od strony fizycznej po duchową. Rozwojowi każdej sfery miały służyć odpowiednio dobrane metody i środki wychowawcze.

Stał mocno na stanowisku, że wychowanie dzieci prowadzone od najmłodszych lat, a zakotwiczone mocno w religii i tradycji narodowej, przyniesie owoce. Widział w nim środek odrodzenia ludzkości. Zasadą podstawową w dążeniu do tego celu było oddziaływanie osobistym przykładem wychowawców. Szczególną siłę wpływ ten zyskuje, gdy dotyczy wierności najwyższym wartościom poprzez ich przekaz i urzeczywistnianie w życiu i relacjach z innymi. Wychowanie religijne stanowi także podstawę do przyjmowania i realizację osobistego wysiłku formacji swej osobowości, zmierzając do pełni rozwoju. Strategia świadectwa nabiera tu szczególnego wymiaru, zwłaszcza gdy jest realizowana w osobowych relacjach we wspólnocie. Wtedy ochrona osoby poprzez wychowanie prowadzi do kształtowania silnej osobowości, ukierunkowanej na dążenie do prawdy i wybór dobra. Należy przy tym osobę ujmować w pełnym kontekście jej indywidualnej i społecznej rzeczywistości.

Postulat integracji religijnego wychowania, które dziecko otrzymuje na katechizacji oraz w rodzinie katolickiej, z działalnością wychowawczą przedszkola jest ważną zasadą w zakresie teorii i w udoskonalaniu wczesnego wychowania. Jest ono procesem, w którym należy brać pod uwagę sytuację dziecka, jego potrzeby, przeżycia, doświadczenia, a także uwarunkowania i możliwości. Wszystko to należy uwzględniać

[73] *Gravissimum educationis*, n. 3, s. 18-19.

[74] Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, s. 19-20.

w świetle budzenia w małym dziecku wiary i przeżywania jej, gdyż wychowanie religijne ma swój początek w dziecku, a nie w wierze. Wychowanie religijne nie jest czymś odrębnym, lecz niezastąpioną, składową częścią wychowania w ogóle. Należy je pojmować jako całość inspirowanych wiarą oddziaływań na dziecko, przy czym należy się liczyć ze światem przeżyć i doświadczeń dziecka. Konieczna jest również znajomość podstawowych psychologiczno-dydaktycznych uwarunkowań wszelkiej pracy wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym[75]. W rozumieniu integralnej pedagogiki w ujęciu Bojanowskiego w placówce przedszkolnej wychowanie integralne, a w jego ramach także religijne, dokonuje się nie tylko podczas katechezy, lecz w całości różnorodnych zajęć wpisanych w każdy dzień. Całe wczesne wychowanie powinno być tak organizowane, aby prowadziło dzieci do świadomego odnoszenia osobistych przeżyć, decyzji i działań do Boga. Powinno budzić poczucie potrzeby szerzenia dobra i walki ze złem, zmierzając do pełnego rozwoju dziecka, do piękna. Pedagogika integralna włącza się w propozycje dotyczące poszukiwania optymalnego modelu wychowania przedszkolnego, doceniającego wszystkie dziedziny wychowania.

Wychowawca wciąż powinien stawiać sobie pytania: Kim jest wychowanek? Jaki jest? Kim powinien być? Jak mu w tym pomóc? Dziecko jako osoba potrzebuje innych osób i ich pomocy, by dzięki nim i razem z nimi dążyć do pełni swego człowieczeństwa. Potrzebuje pomocy dorosłych w postaci integralnego wychowania, obejmującego wszystkie dziedziny jego życia, by jako dorosły podjął samodzielnie trud kształtowania siebie. Jeżeli dzieci na wczesnym etapie swej edukacji „mają się najpierw uczyć żyć, niż czytać i pisać"[76], to w planowaniu i realizacji pracy opiekuńczo-edukacyjnej najważniejsze są dwa pierwsze pytania. Trzecie pytanie i odpowiedź na nie są konsekwencją pierwszych. W integralnej pedagogice przedszkolnej nie określa się szczegółów dotyczących metodyki i organizacji działań pedagogicznych, lecz ich zasady i kierunki. To wychowawca, posiadający wysokie kompetencje osobowe i zawodowe, na podstawie znajomości indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka dobiera metody i formy. Kieruje się w tym przede wszystkim dobrem dziecka, uzasadnionym najwyższym celem rozwoju jego ludzkiej natury, dobrem wspólnym oraz aktualnymi wymogami podstawy programowej. Nie zapomina też, że osobowej relacji i wpływu nie zastąpią żadne, nawet najbardziej nowoczesne środki dydaktyczne i gotowe pomoce metodyczne. Udoskonalą one na tyle pracę wychowawcy, na ile on w sposób odpowiedzialny za pełny rozwój dziecka i twórczy potrafi je wykorzystać.

Podstawową zasadą służącą osiąganiu celów wczesnego wychowania w procesie opiekuńczo-edukacyjnym jest jego realizacja według założeń systemu integralnej pe-

---

[75] Por. Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990,* Wyd. WAM, Kraków 1994, s. 145; zob. też tenże, *Wychowanie religijno-moralne*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Wyd. KUL, Lublin 2012, s. 21-38.

[76] AGSD, B-h-5, k. 2r.

dagogiki przedszkolnej w systemie wychowawczym Bojanowskiego. W systemie tym zasada integralnego wychowania dzieci w wieku przedszkolnym w odniesieniu do chrześcijańskiej hierarchii wartości z uwzględnieniem możliwości i potrzeb miejsca i czasu jest zasadą najważniejszą. W wychowaniu tym wychowawczyni, respektując wymagania dotyczące specyfiki oddziaływań wychowawczych wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wspiera każdego wychowanka w harmonijnym rozwoju. Unikając zawyżania lub zaniżania poziomu działań edukacyjnych i stawianych wymagań, oddziałuje przede wszystkim poprzez osobisty przykład, przekaz wartości, podawane treści, umiejętnie dobrane metody i środki wychowania. Podejmuje stałą współpracę z jego rodziną. Oddziaływania te rozszerza na wymiar łaski i transcendencji oraz na ideały i wartości związane z życiem codziennym. Dotykając tajemnicy świętych obcowania i nadprzyrodzoności, realizuje wymiar religijny w wychowaniu.

We wczesnej edukacji dziecka zarówno w żłobku, jak i w przedszkolu bardzo ważną funkcję pełnią działania opiekuńcze. Zapewniając żywienie zgodnie z obowiązującymi normami i zasadami oraz opiekę pielęgnacyjną, zaspokaja się jego podstawowe potrzeby z pełnym szacunkiem dla dziecka i potrzeb dzieciństwa. Opieka ta ma zawsze charakter wychowawczy, nawet w spełnianiu najprostszych czynności pielęgnacyjnych.

Kolejna zasada dotyczy uczenia oraz kształcenia umiejętności istotnych dla wychowania osobowości ukierunkowanych na Prawdę, Dobro i Piękno. Chodzi o wychowanie silnych charakterów, dążących wytrwale do prawdy i zatroskanych o dobro wspólne, o integralny rozwój osób gotowych podjąć wysiłek odpowiedzialności za siebie i innych, bazując na konkretnych ideałach i wzorach osobowych czerpanych z Biblii, historii, tradycji i współczesności. Działania te realizują wychowawcy w poczuciu pełnienia misji służby, zmierzając do ochrony i urzeczywistniania wartości oraz godności osoby wychowanka. Dokonuje się to poprzez odkrywanie i rozwijanie jego darów nadprzyrodzonych i naturalnych w odniesieniu do rzeczywistości, w jakiej żyje i do jakiej zmierza. Praca wychowawczo-dydaktyczna i opiekuńcza nastawiona jest na udział w szeroko pojętych działaniach integracyjnych, zróżnicowanych co do stanu zdrowia, sprawności, statusu społecznego, materialnego oraz różnic pokoleniowych.

Zgodnie z zasadą pomocniczości istotna dla skuteczności działań opiekuńczo-edukacyjnych jest współpraca z rodziną w procesie wychowania dziecka oraz wsparcie rodziców w pełnieniu ich funkcji opiekuńczych i wychowawczych. Kierując się szacunkiem do prawdy, że rodzina jest dla dziecka naturalnym środowiskiem wychowawczym, w którym rozwija się jego osobowość, gdzie nabywa ono podstawowych nawyków i otrzymuje wzory zachowań, placówka przedszkolna podejmuje stałą współpracę z rodzicami. Właściwie zorganizowana współpraca obu środowisk wychowawczych w przekazie systemu norm i wartości, integralnym rozwoju i wychowaniu dziecka oparta jest na zasadach pierwszeństwa prawa rodziców do wychowania dzieci. Pomocniczość polega na służbie rodzinie, jasnym informowaniu

rodziców o postępach dziecka, jego problemach i potrzebach dostrzeganych podczas realizacji zadań wychowawczo-dydaktycznych i opiekuńczych.

Inną zasadą wynikającą z integralnej pedagogiki przedszkolnej Bojanowskiego jest oddziaływanie na środowisko. Polega ono na propagowaniu wartości społecznych, moralnych, religijnych, narodowych, rodzinnych i kulturowych w środowisku i wdrażanie do ich urzeczywistniania. Wiąże się także z angażowaniem rodziców w życie placówki przedszkolnej, w jej funkcjonowanie, a także z udziałem w różnych formach w uroczystościach religijnych, patriotycznych i okolicznościowych, w spotkaniach integracyjnych, rekreacyjnych i formacyjnych. Mają one charakter otwarty, co sprzyja poszerzaniu wpływu na środowisko także przy udziale dzieci uczęszczających do placówki i ich rodziców. Ważna jest również zasada współpracy placówki przedszkolnej z innymi instytucjami i organizacjami. W realizacji misji i wizji pracy wychowawczej podejmowanej w placówkach wczesnej edukacji specyfiką jest klimat wychowawczy i wynikające z niego konsekwencje dla osób pracujących i całych środowisk z nimi związanych.

Bojanowski, konstruując system wychowania, nie koncentrował się jedynie na metodach i środkach wychowania, ale zwracał uwagę na cały kontekst życia i rozwoju człowieka. Wskazywał na analogie między światem natury, kultury i religii, a więc na aspekty, w których człowiek się rodzi, żyje, rozwija, wychowuje, działa, tworzy, przekraczając rzeczywistość doczesną. Człowiek nie pozostaje bez wpływu, niezależny od tych przestrzeni, ale też zmierzając do celu swego rozwoju, uczestniczy w ich tajemnicach. Bojanowski we właściwych sobie opisach pozostawił wizję istoty wychowania, która odnosi się do chrześcijańskiego systemu wartości. Efektem realizacji najdrobniejszych szczegółów jest osobowość pełna harmonii, otwarta na doczesność i nadprzyrodzoność, twórcza i scalona w swej naturze, kulturze i czynie wokół Osoby Chrystusa.

3. Warunki realizacji procesu opiekuńczo-edukacyjnego

Mając na względzie efektywność działalności pedagogicznej żłobka, przedszkola i innych tego typu form na czoło wysuwa się problem kształtowania środowiska wychowawczego jako jednego z podstawowych składników tej działalności. Jest ono obiektywnym systemem podmiotów i warunków składających się na otoczenie jako sumę warunków tworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania się życia jednostek. Środowisko wychowawcze jest więc tylko częścią środowiska społecznego i kulturowego, tą mianowicie, która wpływa na wytwarzanie się trwałych postaw, poglądów, wiedzy, sposobów postępowania wychowanka[77]. Od poziomu jego zorga-

[77] Zob. *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, s. 354.

nizowania zależy, czy i w jakim stopniu możliwe będzie realizowanie w placówkach wczesnej edukacji zaspokajanie potrzeb dzieci, otoczenie ich indywidualną opieką, rozwijanie ich aktywności w warunkach życia zbiorowego. Wynika stąd konieczność integracji różnych czynników i dziedzin procesu wychowania. Od organizacji środowiska przedszkolnego zależy również możliwość doboru odpowiednich metod i form pracy z dziećmi. Na uwarunkowania efektywności procesu opiekuńczo-edukacyjnego składają się cechy psychofizyczne dzieci, m.in.: płeć, wiek, uzdolnienia, stan zdrowia, oraz cechy środowiska rodzinnego, takie jak np.: poziom wykształcenia rodziców, typ rodziny, jej poziom materialny i opieki wychowawczej. Dopełniają je cechy środowiska przedszkolnego, m.in.: baza, wyposażenie placówki, liczba dzieci w grupie, poziom kompetencji wychowawców, oraz cechy środowiska lokalnego: stan infrastruktury kulturalnej, możliwości komunikacji, aspiracje kulturalne i edukacyjne mieszkańców itp. Nie bez znaczenia są tu również pozytywne i negatywne oddziaływania mediów elektronicznych, przede wszystkim telewizji, internetu, gier komputerowych[78].

3.1. Program wychowania małego dziecka

Wczesna edukacja dziecka w placówkach przedszkolnych realizowana jest na podstawie aktualnych regulacji prawnych i programu wychowania. Praca wychowawczo-dydaktyczna i opiekuńcza w przedszkolu jest kontynuacją działań palcówki opieki nad dzieckiem do lat 3 i współpracy z rodziną. Może, a nawet powinna być realizowana na podstawie tego samego programu wychowania, z odpowiednim dostosowaniem planowanej pracy opiekuńczo-edukacyjnej do wieku i rozwoju dzieci. Mimo zmieniających się wymogów ustawowych zawsze aktualna pozostaje zasada, że program powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości dzieci, dla których jest przeznaczony. Autorski program wychowania przedszkolnego powinien być rozszerzeniem i skonkretyzowaniem zakresu kształcenia i wychowania określonego w obowiązującej podstawie programowej. Jest dokumentem, który poprzez wymóg dopuszczenia go do użytku w danym przedszkolu powinien uwzględniać specyfikę danego środowiska. Zgodnie z obowiązującą podstawą programową wychowania przedszkolnego powinien być poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym, zawierać szczegółowe cele i treści kształcenia i wychowania, stanowić opis sposobu ich realizacji. Powinien także uwzględniać możliwości indywidualizacji pracy z dziećmi ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi oraz metody przeprowadzania diagnozy przedszkolnej, czyli analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole.

Spełnienie tych wszystkich wymogów w odniesieniu do programu zakłada odniesienie się do konkretnych teoretycznych podstaw określonych w pedagogice przedszkolnej. Wyróżnienie obszarów wychowawczo-dydaktycznych wymaga znajomości i rozumienia dziecka i dzieciństwa. Nie chodzi tylko o sfery i prawa jego

[78] Zob. S. Palka, *Metodologiczne odniesienia w analizie wczesnej*, s. 24-25.

rozwoju na poszczególnych etapach wczesnego dzieciństwa, ale przede wszystkim o koncepcję człowieka przyjętą u podstaw określającej je teorii pedagogicznej. Z niej wynika odpowiedź na pytanie o istotę człowieka, cel jego życia, sfery i potrzeby rozwojowe oraz przyczyny wychowania. W odpowiedzi na nie określamy cele edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania, treści oraz procedury ich realizacji. Przyjęta antropologia wyznacza zatem cele, treści i procedury ich realizacji odpowiadające pełnemu rozwojowi i wychowaniu człowieka.

W systemie integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie Bojanowskiego chrześcijańska koncepcja człowieka jako osoby jest podstawą integralnego rozumienia wczesnej edukacji. Opracowany na jej podstawie „Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego" jest zgodny z podstawą programową. Poszerza on także zakres jej realizacji, gdyż podstawy, z jakich wywodzi cele wychowania, wymagają szerszego ujęcia treści. Programowe treści opiekuńczo-wychowawczo-dydaktyczne, określone na podstawie celów szczegółowych, i tematyka materiału edukacyjnego uwzględniają potrzebę integralnego rozwoju i wychowania dziecka we wczesnej edukacji. Dobór procedur osiągania celów dla realizacji treści wychowawczo-dydaktycznych i przewidywane efekty pracy odpowiadają naturze dziecka, dostosowane są do jego możliwości i potrzeb. Czytelny i jasno sprecyzowany układ materiału jest możliwy do realizacji przez każdego nauczyciela, który identyfikuje się z chrześcijańskim wychowaniem. Realizacja dobranych treści wychowawczo-dydaktycznych, z wykorzystaniem zaproponowanych przez Bojanowskiego metod i środków, pozwala nauczycielowi na indywidualizację pracy, nie ograniczając rozwojowych i wykonawczych możliwości dzieci. Dzięki temu program otwarty jest także na wspomaganie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Za walor tego programu uznano uwzględnianie w nim „miejsca dla dzieci, które się wolniej rozwijają i te o przyśpieszonym rozwoju"[79].

We wskazówkach metodycznych przywołano zaproponowane przez Bojanowskiego metody, formy i środki pracy z dzieckiem przedszkolnym, ze szczegółowym ich opisem. Zgodnie z wymogiem podstawy programowej w programie zostały zaakcentowane proporcje między zabawą i działaniami praktycznymi. Program stawia na rozwój osobowości i relacji osobowych, sprawności i aktywności fizycznej dzieci, pobyt na powietrzu i podejmowanie działań edukacyjnych o różnorodnym charakterze. Priorytetem wychowawczym jest przygotowanie dzieci do samodzielności życiowej i wspieranie rodziny. Ramowy rozkład i plan dnia według zaleceń Bojanowskiego jest rytmem życia, uwzględniającym różnorodną tematykę i aktywności dzieci. „Położenie nacisku na tradycje narodowe, ludowe, i religijne to jeszcze jeden walor tego programu"[80].

---

[79] Por. E. Zielińska, *Recenzja „Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego"*, w: *Od dzieci trzeba zacząć. Programy integralnego wychowania według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, red. s. M.L. Opiela, s. 103.

[80] Zob. tamże, s. 104.

Realizacja programu może z powodzeniem obejmować także edukacyjny wymiar pracy z dzieckiem do lat 3. W programie nie wprowadzono podziału na grupy wiekowe. Poszczególne obszary zawierają treści zróżnicowane pod względem stopnia trudności: od łatwiejszych do trudniejszych. Zróżnicowanie to ma na celu pomoc nauczycielowi w odpowiednim doborze zadań i sposobów ich realizacji, z uwzględnieniem potrzeb i możliwości dzieci. Treści wychowawczo-dydaktyczne zawarte w programie wychowania przedszkolnego zostały tak sformułowane, by nauczyciel miał świadomość, jakie umiejętności, sprawności i wiadomości powinno opanować dziecko w czasie wczesnej edukacji. Realizowane w sposób spiralny, mogą być według rozeznania wychowawczyni wprowadzane, poszerzane i stopniowane. Wszystkie tajemnice wpisane w pory roku, okresy roku liturgicznego i wydarzenia historyczne nadają rytm działaniom w ramach procesu opiekuńczo-edukacyjnego. Harmonijnie łączą w sobie jego różnorodne treści, służąc integralnemu rozwojowi osoby już we wczesnej edukacji. Znajduje to odzwierciedlenie w tematycznym układzie zajęć. Zgodnie z propozycją Bojanowskiego dzieci przeżywają w bogatej obrzędowości przedszkola treści uroczystości osobistych, rodzinnych, narodowych, o charakterze religijnym i świeckim oraz wydarzenia życia codziennego – domowe.

W wielorakich sytuacjach wychowawczych dziecko może nabywać umiejętności podejmowania i kształtowania relacji osobowych z ludźmi i z Bogiem. Proponowane sytuacje wychowawcze umożliwiają przyswajanie tych treści przez dzieci w postawie coraz bardziej świadomej i ufnej zależności od Boga, wdzięczności, wolności i wrażliwości na potrzeby i problemy drugiego człowieka. Uczą także na miarę możliwości ofiarnej służby wobec młodszych, słabszych, chorych, starszych i ubogich. Realizacja treści w obszarze społecznym służy nabywaniu przez dzieci otwartości na poznawanie historii, tradycji, kultury narodu, rozwijaniu ducha patriotyzmu, zachowywaniu tradycji i obyczajów rodzinnych, narodowych i religijnych. Uczą także wrażliwości na piękno natury, którą należy szanować, pielęgnować i ochraniać, oraz zatroskania o znajomość i rozwój kultury. Uczestnictwo dziecka w życiu poprzez zabawę prowadzi je do doceniania w przyszłości wartości i godności życia swojego i innych. Uczą dbania o rozwój duchowy, psychiczny i fizyczny w odniesieniu do perspektywy doczesnej i nadprzyrodzonej. Przygotowują do podjęcia właściwych ról życiowych, obowiązków związanych z nauką, pracą, życiem w rodzinie, społeczeństwie. W każdym obszarze wychowawczym określono efekty pracy wychowawczo-dydaktycznej. Są to kompetencje, jakimi dziecko powinno wykazywać się pod koniec procesu edukacji w przedszkolu.

Wskazówki metodyczne programu zawierają charakterystykę metod, środków i form zajęć, gdyż są podstawowymi elementami w twórczych działaniach nauczyciela realizującego program. Treści wychowawczo-dydaktyczne przekazywane przez nauczyciela w pogadankach, opowiadaniach, z wykorzystaniem poezji, piosenek, gier i zabaw, są praktycznie ukazywane i przeżywane za pomocą odpowiednich procedur osiągania celów. Najczęściej stosowane są formy pokazowe, ukierunkowane na pobudzanie działalności dzieci o charakterze twórczym i ćwiczeniowym. Przy-

swajają je sobie dzieci poprzez aktywny udział w zajęciach organizowanych przez nauczyciela oraz podczas zabaw dowolnych.

Struktura programu wykorzystuje wskazania Bojanowskiego. Określa istotne elementy procesu wychowania w powiązaniu z zasadniczymi elementami jego systemu wychowania. Program uwzględnia szerokie spojrzenie Bojanowskiego w analizowaniu kontekstu, w jakim miała funkcjonować instytucja ochronki, jest propozycją wykorzystania wypróbowanych form wychowania, jako że nadal: „wyrabiające się coraz właściwsze sposoby ich prowadzenia, na różnomiejscowych doświadczeniach oparte, a przeto przewyższające prywatną w tym względzie znajomość rzeczy – okazały się wkrótce nader już korzystną wskazówką ku wychowaniu”[81]. Odnosząc się do istotnych elementów samego procesu wychowania, program opiera się na diagnozie sytuacji, w jakiej dzisiaj działają instytucje wczesnej edukacji. Zwrócono w nim uwagę na rozumienie roli wczesnej edukacji we współczesnym świecie. Program jest weryfikacją rozumienia i realizacji procesu wczesnego wychowania integralnego w koncepcji Bojanowskiego, aktualną wersją jego kontynuacji w nowej formie organizacyjnej.

3.2. Integracja elementów pracy opiekuńczo-edukacyjnej

Chociaż niezmiennie pojęcie wychowania należy do podstawowych w pedagogice, to jest jednak bardzo różnie rozumiane i ujmowane w szerszym lub węższym zakresie. Na rzeczywistość wychowawczą wobec dziecka w wieku przedszkolnym składają się celowe oddziaływania pedagogiczne oraz naturalne wpływy środowiska. Ta rzeczywistość mieści się w pojęciu wychowania używanym w najszerszym znaczeniu. Rozumie się je jako całość wpływów i oddziaływań, kształtujących rozwój człowieka i przygotowujących go do życia w społeczeństwie[82].

Posługując się terminem: „wychowanie” w szerokim znaczeniu w odniesieniu do dziecka w wieku przedszkolnym, ujmuje się w nim także proces kształcenia. Wskazuje to na wieloaspektowość tego procesu. W przedszkolu ze względu na duży stopień integracji procesu wychowania i kształcenia również organizacyjne formy pracy z dziećmi służą integracji treści. Wielorakie sytuacje w przedszkolu związane z pobytem, samoobsługą, zabawą, pracą i zajęciami dziecka mają charakter wychowawczy, oddziałując na rozwój całej jego osobowości. Mieści się w nich także wiele treści kształcących, które mogą dominować np. w zabawach dydaktycznych i organizowanych przez nauczycielkę zajęciach. Zawsze jednak proces kształcenia, czyli nauczania i uczenia się dzieci w przedszkolu jest powiązany z całym systemem pracy wychowawczej z dziećmi. Polega on na stymulowaniu i rozwijaniu procesów poznawczych,

[81] AGSD, B-h-1, k.12v.

[82] Zob. J. Lubowiecka, *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży jako zadanie państwa i społeczeństwa*, w: *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, s. 47-48.

poszerzaniu wiedzy dziecka o sobie i otaczającym świecie. Służy kształceniu jego zdolności i umiejętności, przygotowaniu dziecka do nauki w szkole, kształtowaniu pojęć matematycznych, gotowości do nauki pisania i czytania.

Uczenie występuje w każdej dziedzinie i obszarze rozwoju dziecka, a uczenie się towarzyszy każdej sytuacji. Jest ono powiązane przede wszystkim z działaniem i w przeważającej części odbywa się, kiedy dokonuje się ono w sposób okolicznościowy, mimowolny i niezamierzony. Można jednak wydzielić w tym procesie uczenie się jako nabywanie przez dzieci wiedzy o świecie, przyswajanie nowych pojęć i umiejętności oraz uczenie się nowych ruchów i czynności motorycznych, reakcji emocjonalnych, potrzeb i postaw. Posiada ono również swoją dynamikę i jest powiązane z wiekiem, kiedy dziecko z własnej inicjatywy, celowo i wytrwale dąży do opanowania umiejętności czy wiedzy poprzez powtarzane czynności i ćwiczenia. Nauka pod kierunkiem nauczycielki obejmuje umiejętności praktyczne przydatne w życiu codziennym, służące stopniowemu usamodzielnieniu się dziecka oraz treści zawarte w programie wychowania przedszkolnego[83]. Kształcenie, nauczanie i uczenie się, jakkolwiek ukierunkowane jest na zdobywanie wiedzy, umiejętności i sprawności, rozwija także pozostałe strony osobowości, spełniając funkcję wychowawczą czy nauczania wychowującego. Integralne ujęcie tych wszystkich oddziaływań w jednym procesie realizowanym w przedszkolu można określić pojęciem „edukacja przedszkolna".

Ogólnorozwojowe działania w odniesieniu do dziecka przedszkolnego realizowane w systemie edukacji i zgodnie z wymogami prawa oświatowego określamy mianem edukacji przedszkolnej. Pojęcie „edukacja" jest użyte dla określenia rzeczywistości szerszej niż wychowanie, chociaż stanowi ono jej najważniejszy element. W zakresie tego pojęcia mieszczą się inne, które określamy na podstawie pism Bojanowskiego. Za przyjęciem tego terminu przemawia również potrzeba uzgodnienia języka w tej dziedzinie. Określenia „edukacja przedszkolna" używa się bowiem w dokumentach oświatowych na określenie kierunku kształcenia nauczycieli przedszkola. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego opisuje proces wspomagania rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Ogólnie mianem edukacji określa się trwający przez całe życie proces kształtowania się postaw, wartości, umiejętności i wiedzy na podstawie różnych doświadczeń, wpływu edukacyjnego otoczenia (rodziny, znajomych, środowiska pracy, zabaw, rynku) oraz oddziaływania mediów.

Konieczność zmiany w przedmiocie pedagogiki przedszkolnej, jej badań i analiz – z wychowania ku edukacji podkreśla D. Waloszek. W jej ujęciu edukacja obejmuje tradycyjnie rozumiane wychowanie w zespole i dla zespołu, w rodzinnym klimacie kształcenie, czyli uczenie się – doświadczanie i socjalizację. Najogólniej edukacja to przygotowywanie człowieka do odbioru, formułowania i rozwiązywania nowych zadań wynikających ze zmiany położenia bądź etapu rozwoju. W przypadku dziecka

[83] Tamże, s. 50-51.

w wieku przedszkolnym cechy takiej zmiany ma wyjście z rodziny do społeczności przedszkolnej, a także wyjście ze społeczności przedszkolnej do szkolnej[84].

Współcześnie prowadzone badania nad edukacją w okresie dzieciństwa dostarczają wielu dowodów na to, że od niej zależy nie tylko edukacja szkolna, ale również droga zawodowa osoby. Zanim jednak będzie ona do tego przygotowana, musi coraz bardziej czynnie i świadomie uczestniczyć w długim i złożonym procesie edukacyjnym. Okres dzieciństwa to również okres krytyczny dla rozwoju możliwości intelektualnych i osobowościowych, ma decydujące znaczenie dla dalszego rozwoju. W literaturze przedmiotu znajduje bogate uzasadnienie znaczenia dzieciństwa w rozwoju osobowości człowieka. Okres dzieciństwa określa się jako pierwszy świat, który kształtuje nas jako ludzi i nadaje kierunek naszemu człowieczeństwu. Jest najważniejszym etapem w życiu człowieka, gdyż z niego wynosi się wszystko – od estetyki po etykę. Wszystkie późniejsze doświadczenia odnoszone są zawsze do tego pierwszego, choć często bez zdawania sobie z tego sprawy. Dzieciństwa nie postrzega się jedynie jako etap w życiu biologicznym, „nie jest swoiście rozczulającą niedojrzałością i niegotowością do samodzielnego funkcjonowania czy zminiaturyzowaną dorosłością. Jest pewnym stanem, któremu ze strony większości dorosłych osobników towarzyszą przeżycia transcendentalne. Nawet jeśli sobie tego nie uświadamiają"[85].

Wczesne wychowanie dotyczy dzieciństwa jako pierwszego ze wskazanych przez psychologię etapów życia. Dzieciństwo i edukacja w nim otwiera wszelki dyskurs pedagogiczny, określa sposób patrzenia na człowieka w ciągłości życia[86]. Tym bardziej jeżeli zakres pojęcia wychowania przedszkolnego obejmuje dzieci w całym okresie życia poprzedzającym ich naukę w szkole, a więc w wieku niemowlęcym, poniemowlęcym i przedszkolnym. Wyraża się w tym dążenie do całościowego ujmowania problematyki wczesnego dzieciństwa. M. Kwiatowska wskazała ważną różnicę w rozumieniu terminów „wychowanie w przedszkolu" i „wychowanie przedszkolne", którymi posługuje się pedagogika przedszkolna. W pierwszym przypadku termin ten oznacza proces wychowania dzieci. W drugim – odnosi się do ogółu instytucji stanowiących etap wychowania przedszkolnego, w którym się ten proces dokonuje[87].

Współcześnie edukacja określana jest jako „podstawowe pojęcie w pedagogice, obejmujące ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych". Stanowi ona zatem ogół oddziaływań służących formowaniu się, rozwojowej zmianie zdolności życiowych człowieka. Oddziaływania te mogą być systematyczne i niesystematyczne, instytucjonalne i nieinstytucjonalne, świadome i nieświadome. Edukacja jest z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem twór-

[84] D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza,* s. 107-111.

[85] Por. S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa*, s. 20-21.

[86] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 231, 425.

[87] Por. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej,* red. M. Kwiatowska, s. 14.

czym jego naturalnego rozwoju[88]. W tym kontekście stanowione jest prawo oświatowe[89], które według intencji ustawodawcy ma zapewnić właściwy poziom wychowania w zróżnicowanych placówkach, ciągłość edukacyjną i lepsze szanse edukacyjne. Wynika z niego, że przedszkole w równej mierze ma pełnić funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące, zapewniając dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w bezpiecznych i przyjaznych warunkach, dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych.

Cele wychowania przedszkolnego powinny być realizowane w określonych obszarach działalności edukacyjnej przedszkola dla osiągnięcia umiejętności i wiadomości, którymi dziecko powinno wykazywać się pod koniec edukacji przedszkolnej. Zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej wskazują na konieczność integracji wszystkich elementów pracy opiekuńczo-edukacyjnej, prowadzonej w odpowiednich warunkach. W trosce o prawidłowy rozwój psychoruchowy oraz przebieg wychowania i kształcenia dzieci zaleca się określone proporcje zagospodarowania czasu przebywania w przedszkolu. Uwzględnia się rozliczenie czasu przeznaczonego na zabawę, na spędzanie czasu na świeżym powietrzu, na różnego typu zajęcia dydaktyczne, realizowane według wybranego programu wychowania przedszkolnego, oraz na dowolne zagospodarowanie czasu przez nauczyciela. Realizuje on określone zadania nauczycieli w bezpośredniej pracy z dziećmi i współpracy z rodzicami dla właściwego przygotowania dzieci do podjęcia nauki w szkole podstawowej[90].

Realizacja w praktyce wymagań postawionych w podstawie programowej powinna dokonywać się na podstawie konkretnej koncepcji pedagogicznej i jej podłoża teoretycznego. Wychowawca prowadzący proces opiekuńczo-edukacyjny powinien mieć pełną świadomość odpowiedzialności za podejmowane działania istotne dla całego życia wychowanka. Cele i zasady pracy placówki przedszkolnej powinny być jasno przedstawione rodzicom zapisującym do niego swoje dziecko. Ma to duże znaczenie w sytuacji akcentowania konieczności organizowania alternatywnych form wychowania przedszkolnego. Podstawa programowa, skonstruowana według metody stopniowych przybliżeń, zawiera ramy edukacji przedszkolnej, będące jednocześnie zaleceniami do opracowywania autorskich programów wychowania przedszkolnego. Zakres kształcenia i wychowania określony w podstawie powinien być w nich rozszerzany i konkretyzowany. Zaleca się przy tym, że mają one być tak szczegółowo, konkretnie i jednoznacznie opracowane, żeby nauczyciel mógł według nich zaplanować, a potem realizować zajęcia z dziećmi w przedszkolu w kolejnych miesiącach, tygodniach i dniach każdego roku szkolnego. Precyzyjne określenie celów i treści

[88] Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 905-906.

[89] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.

[90] Por. *Podstawa programowa z komentarzami*, s. 17-24.

edukacji przedszkolnej uwzględnia także możliwość rozszerzenia zakresu kształcenia i wychowania dzieci przedszkolnych[91].

Szczególną rolę odgrywa tu wykorzystanie dorobku teoretycznego, umożliwiającego budowanie programu na podstawie konkretnej koncepcji czy systemu wychowania. Pedagogika przedszkolna gromadzi przecież wiedzę o dziecku i dzieciństwie, prawach jego rozwoju, wychowania i kształcenia oraz wiedzę o wychowaniu w instytucjach przedszkolnych. Uogólnienia stwierdzonych faktów, wykryte związki między nimi, prawidłowości procesów pedagogicznych pozwalają na wyciąganie wniosków, jak należy organizować działalność pedagogiczną, oraz umożliwiają ukazywanie celów, funkcji, treści, zasad, sposobów planowania, a także skutecznych metod i form pracy z dziećmi. Wskazuje także na pożądane umiejętności pedagogiczne i cechy osobowe nauczyciela przedszkolnego. Edukacja dziecka w wieku przedszkolnym ze względu na jej ważne znaczenie dla całego życia osoby wymaga tej synergii teorii i praktyki dla zapewnienia odpowiedniego jej poziomu oraz optymalnych warunków jej realizacji. Wtedy jest możliwe wprowadzenie pewnego ładu w refleksji pedagogicznej w dostrzeganym chaosie ujęć teoretycznych i praktyki edukacyjnej[92]. Daje również gwarancję spełnienia postulatu podmiotowości, integralności, kontynuacji, kompetencji oraz szacunku dla godności dziecka i wartości dzieciństwa.

Wobec nowych wyzwań i zadań edukacji przedszkolnej wynikających z przemian cywilizacyjnych zachodzących w społeczeństwach jako godna rozważenia jawi się edukacja oparta na tradycyjnych systemach. Z racji mocnego ich fundamentu, czyli chrześcijańskiej koncepcji człowieka i właściwego jej systemu wartości, jest ona w stanie sprostać zmianom stylu życia i rozwoju człowieka. Okres dzieciństwa jest decydującym etapem życia, w którym osoba zdobywa podstawy rozwoju osobowości. Dąży do przekraczania własnych możliwości, zdobywania nowych doświadczeń, wyzwala wielorakie własne możliwości rozwojowe i przystosowuje się do otaczającego je środowiska. Dlatego edukację należy postrzegać jako doniosły czynnik wyzwalający potencjał rozwojowy poszczególnych jednostek, jak również społeczeństw. Ciągłe zmiany w edukacji są wynikiem postępu nauki, cywilizacji i kultury. Wymagają one obecnie gruntownej przemiany, zwłaszcza na płaszczyźnie usytuowania w niej odpowiednich relacji między nauczycielem a dzieckiem. Musi on swoją uwagę skierować na sferę emocjonalną, moralną, duchową i motywacyjną dziecka[93]. W integralnej pedagogice przedszkolnej dopełnia je uwzględnienie wymiaru dziecięctwa.

Przedmiotem pedagogiki przedszkolnej jest edukacja dzieci w wieku przedszkolnym i warunki jej urzeczywistniania dla pełnego i harmonijnego rozwoju, wychowania i nauczania dzieci. Pojęcie „edukacja" jest użyte dla określenia rzeczywistości szerszej niż wychowanie, chociaż stanowi ono jej najważniejszy element. Ze względu

---

[91] Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy*, s. 25-31.

[92] T. Lewowicki, *Humanistyka i pedagogika (uwagi wstępne)*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, s. 13.

[93] Zob. S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa*, s. 14-15.

na wielowymiarowość działań i procesów składających się na urzeczywistnianie edukacji małego dziecka muszą być one harmonijne i scalone, aby służyły jego pełnemu rozwojowi. Pamiętając, że wychowanie dziecka to jeden proces, który trwa przez całe życie, należy poznać indywidualność każdego dziecka oraz wprowadzać go w relacje z innymi dziećmi i poszerzającym się środowiskiem osób dorosłych. Postuluje się także, aby w teoretycznych rozważaniach pedagogika przedszkolna jak najszybciej przedstawiła uporządkowaną wersję edukacji rozumianej jako fakt w życiu małego człowieka (podmiotowość), by odejść od wyłącznie zadaniowego jej traktowania (przedmiotowość)[94].

Dzisiaj jednak poprzez jednostronne zainteresowanie metodami przyswajania wiedzy wyrazu tej podmiotowości dziecka bardzo często upatruje się w konstruowaniu przez dziecko wiedzy. W tym kontekście dla pedagogów najważniejszym wymiarem osobowości stały się procesy poznawcze, umysł człowieka. Symptomem nowoczesności nauk pedagogicznych stało się eksponowanie twórczego myślenia. Towarzyszy temu nieliczenie się z negatywnymi skutkami zawężenia i ograniczenia działań wychowawczych, kształtujących przede wszystkim intelekt dziecka. Konieczne są dzisiaj dyskusje nad procesem wychowania, nad jego podstawowymi założeniami, gdyż od niego zależy oblicze obecnej i przyszłej cywilizacji. Ponieważ na przestrzeni wieków idea wychowania ulegała różnym interpretacjom, dlatego ważna jest zarówno wiedza teoretyczna o tym fenomenie, jak i płaszczyzna praktyczna[95]. Podkreśla się, że jednym z aktualnych zadań edukacji dziecka jest rozwój jego osobowości na miarę indywidualnych zdolności. Dlatego w procesie wychowania istotnym zadaniem jest stymulowanie samodzielności praktycznej, poznawczej i społecznej, dociekliwości, motywacji do uczenia się, kreatywności i transgresji oraz wytrwałości w pokonywaniu trudności[96].

Jakkolwiek przytoczone wyżej definicje i sugestie są słuszne, to w tworzeniu integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego rozumienie edukacji nabiera jeszcze innych wymiarów. Za używaniem pojęcia edukacji przemawia możliwość posługiwania się nim na określenie wielowymiarowości oddziaływań i procesów służących wczesnemu wychowaniu dziecka, jego realizacji w grupie i instytucji przedszkolnej. Pojęcie edukacji dziecka w wieku przedszkolnym w odniesieniu do koncepcji E. Bojanowskiego zawiera takie istotne procesy i idee, jak: ochrona, wychowanie, nauka (kształcenie), opieka oraz ich uwarunkowania. Jej pojęcie obejmuje wiele przedstawionych wyżej sugestii, ale w wielu odbiega od nich. Wymaga ono ukazania istoty jej elementów, z których możemy wnioskować o jej całości. Zgodnie z koncepcją Bojanowskiego należy udzielić odpowiedzi na wiele pytań w ramach hermeneutycznej analizy jego tekstów i działań. Pierwszymi pytaniami

[94] Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza,* s. 115.

[95] Por. A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, s. 77-78.

[96] Zob. S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa*, s. 20.

są pytania o ideę ochrony, która stwarza kontekst dla jej najważniejszego elementu, czyli wychowania, oraz dopełniające je opiekę i nauczanie.

Kiedy współcześnie we wszystkich dokumentach oświatowych podkreśla się konieczność zapewnienia ciągłości działań edukacyjnych w sytuacji przejścia dziecka z jednego na kolejny etap edukacji, zbyt mało uwagi przykłada się do tego zagadnienia, gdy chodzi o pójście dziecka do przedszkola, klubu malucha, żłobka czy innej formy instytucjonalnej wczesnego wychowania. Należy zwrócić uwagę, że żłobki, kluby dziecięce, dzienny opiekun jako formy instytucjonalnej opieki nad dziećmi podlegają pod resort polityki społecznej[97]. W tych placówkach jedyną formą oddziaływania na dziecko nie jest opieka. Identyfikuje się bowiem powszechnie problemy wymagające nowego spojrzenia na rozwój jednostki, które wynikają z procesów globalizacji, osiągnięć naukowych i technicznych oraz zmian społeczno-kulturowych zachodzących w świecie.

Jednym z nadrzędnych celów edukacji przedszkolnej jest wspomaganie i stymulowanie osobowego rozwoju dziecka, uwzględniające jego indywidualność i osobowość. Pełny rozwój to rozwój integralny, na który składa się rozwój: fizyczny, intelektualny, emocjonalny, społeczny, religijny, moralny i duchowy. Pytanie o czynniki rozwoju to pytanie o proces rozwoju i o to, co wpływa na jego przebieg. Mimo istniejącego od lat sporu, które czynniki są ważniejsze i które głównie decydują o rozwoju osoby i jego osobowości czynniki dziedziczne czy środowiskowe przyjmujemy, że rozwój integralny zależy od czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych – otaczającego środowiska[98].

Refleksja naukowa nad współczesnymi perspektywami i zagrożeniami wczesnej edukacji dziecka wskazuje na ogromne znaczenie edukacji, kultury i sztuki. Istotna rola przypada edukacji w okresie dzieciństwa, która kształtuje obraz świata jutra i wpływa na rozwój osobowości. „Podstawowym wyzwaniem przyszłości jest przystosowanie się człowieka do zmian, pogodzenie się z niepewnością i złożonością zjawisk. Wyzwania te często zaburzają rozwój osobowości, wyzwalają destrukcyjne zachowania, a niepewność jutra prowadzi do zakłóceń funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-politycznej”[99]. Takie spojrzenie ma swoje uzasadnienie, ale mimo bogatej prezentacji aspektów i problemów procesów rozwojowych, zróżnicowanych treści dotyczących edukacji przedszkolnej, opartych na badaniach empirycznych i doświadczeniach w pracy z dziećmi, koncentruje się ono na spojrzeniu z perspektywy szkoły bądź osób zajmujących się edukacją i instytucji wychowujących dzieci[100]. Jeżeli rzeczywiście chcemy zrealizować cel jak najlepszego przystosowania

---

[97] Na podstawie ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U., nr 45, poz. 235.

[98] Por. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, s. 29.

[99] *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, red. S. Włoch, s. 9.

[100] Por. *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009; *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, red. S. Włoch.

się człowieka do zmian, to, po pierwsze, konieczne jest odpowiednie wsparcie osoby w jej integralnym rozwoju i wychowaniu. Wymaga to znajomości i rozumienia istoty i specyfiki wczesnych lat rozwoju, które kryją w sobie wiele problemów i możliwości. Ich właściwe rozpoznawanie służy kontynuacji działań wychowawczych rodziców i wychowawców w prowadzeniu procesu edukacji tego dziecka, zmierzającego do integralnego rozwoju jako osoby. Rozbieżność między działaniami i ideami pedagogicznymi rodziny i instytucji wczesnej edukacji nie będzie prowadzić do kształtowania scalonych osobowości, mocnych charakterów, osób wrażliwych na wartości i odpowiedzialnych za ich urzeczywistnianie we własnym życiu i działaniu dla dobra wspólnego.

W systemie pedagogicznym Bojanowskiego szczególnie ważne było przywiązywanie wagi do najdrobniejszych szczegółów w prowadzeniu małego dziecka i wsparcia w budowaniu fundamentów jego życia i osobowości. Rzeczywiście ważne jest umiejętne przekazywanie szerokiej wiedzy o świecie i o człowieku oraz przygotowanie do opanowania umiejętności, które później pozwolą tę wiedzę nie tylko zdobywać samodzielnie, ale także umiejętnie używać jej w życiu i działaniu. Jednak podstawę do tego stanowi dbałość o całościowy rozwój małego dziecka we wszystkich sferach jego osobowości, o zapewnienie mu dobrego funkcjonowania emocjonalnego, zdobywania doświadczeń społecznych. Budowanie i intensyfikacja sytuacji wychowawczych we wczesnej edukacji, które ukierunkowują i wspierają rozwój dziecka, powinny zawsze opierać się na znajomości i rozumieniu aktualnych potrzeb i możliwości dziecka oraz liczeniu się z nimi.

Odpowiedzialne prowadzenie dziecka w jego integralnym rozwoju wymaga świadomości tego, że w złożonej, niepewnej, chaotycznej rzeczywistości współczesnego świata nie odnajdzie się osoba o równie złożonej i chaotycznej osobowości. Nie chodzi o to, by wychowywać dziecko do bezkrytycznego przyjmowania wszystkiego, co niesie współczesność, bo jest to niezgodne z godnością człowieka i ponad jego możliwości. Jako osoba ma prawo i obowiązek poznawania i twórczego doskonalenia siebie i otaczającej go rzeczywistości. Od pierwszych chwil życia pozostaje pod opieką dorosłych, wtedy pierwszą osobą zawsze pozostaje matka, obydwoje rodzice, rodzina, a potem w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych wspiera ją państwo i Kościół poprzez swoje instytucje. Dla skuteczności wpływu wychowawczego konieczne jest rozumienie przez wychowawcę sensu zmian rozwojowych zachodzących w procesie edukacji i jego wielorakich uwarunkowań. Zaniechanie bądź niedocenienie wartości i roli znajomości i rozumienia dziecka w jego rozwoju, współdziałania z rodziną oraz właściwej kontynuacji tego, z czym dziecko przychodzi do placówki edukacji przedszkolnej, uniemożliwia dobre przygotowanie dziecka do życia w złożonej rzeczywistości.

Edukacja małego dziecka, pojęta jako ogół oddziaływań służących formowaniu się – zmienianiu, rozwijaniu zdolności życiowych człowieka[101], musi obejmować

[101] Por. *Pedagogika,* red. B. Milerski, B. Śliwerski, s. 54.

działania pielęgnacyjne, opiekuńcze, wychowawcze, kształcące, stymulujące, wspierające charakterystyczne dla specyfiki etapów tego okresu w życiu i rozwoju dziecka. Bojanowski, doceniając rolę dynamizmów zapisanych w naturze dziecka, zwracał uwagę na konieczność ich włączenia w planowy proces wychowania, by ochronić dziecko nie tylko przed aktualnymi niebezpieczeństwami, ale także ochronić je, wychowując integralnie. Chodzi o to, by nabyło ono stałych umiejętności, dyspozycji czy nawyków do przyjmowania życia i radzenia sobie w życiu i twórczym działaniu, czyli: „Ochronienie dzieci od wszystkich złych wpływów, a nastręczenie im wczesnych i na całe życie stanowczych nawyknień do dobrego, tudzież rychłe rozwijanie ich wrodzonych zdolności”[102]. Idea ochrony ma tu wymiar nie tylko doraźnego działania dorosłych, ale prowadzi do rozwijania osobistej zdolności osoby do radzenia sobie w sytuacjach trudnych dzięki umiejętności podejmowania wyborów w odniesieniu do wartości, umiejętności rozróżniania między dobrem i złem, prawdą i fałszem itd. Dotyczy więc przede wszystkim sfery moralnej, a ta rozwija się prawidłowo, kiedy cały człowiek rozwija się zgodnie ze swoją naturą, wspierany w procesie wychowania. Nie wystarczy zatem ustrzec dziecko przez zagrożeniem, ale należy rozwijać w nim zdolność samodzielnego mierzenia się z nim w przyszłości.

Od czasów, kiedy Bojanowski budował system ochronkowy, potrzeba ochrony dziecka zawsze pozostała aktualna. Oświatowe realia określa się jako ważną szansę dla dziecka w przedszkolu, zwłaszcza wtedy, gdy przeciwstawiają się profesjonalnie wielu poważnym zagrożeniom. Są one coraz częściej identyfikowane w praktyce edukacyjnej i w codziennym życiu dzieci, które staje się „niełatwym, pełnym obaw i uczucia strachu”[103]. Popełniany jest jednak zasadniczy błąd, kiedy dziecko jest ochraniane przed zagrożeniami, ale nie rozwija się tej zdolności czy odporności w nim samym. Krzywdzi się je, ochraniając, a nie stawiając mu wymagań, nie ucząc jednoznacznych wyborów, uprawiając pedagogikę potrzeb, a nie pedagogikę wartości[104].

Bojanowski postrzegał dziecko, dzieciństwo i dziecięctwo we wczesnym wychowaniu całościowo jako okres od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole elementarnej. Odkryciem nauk humanistycznych jest postrzeganie dzieciństwa jako najważniejszego okresu w życiu człowieka, ale nadal trudno prawdziwie docenić i uszanować dziecko w jego złożonej naturze ludzkiej. Jeżeli w sposób pełny podchodzi się do poznawania dziejów ludzkości, należy uczciwie przyznać, że zawsze obok niejednokrotnie dominujących skrajnych wizji człowieka obecna jest biblijna koncepcja człowieka afirmująca go jako osobę kochaną nieskończenie przez Boga. Wraz z rozwojem nauk filozoficznych i empirycznych koncepcja ta zyskuje nowe pogłębione rozumienie zarówno istoty rozwoju osoby, jak i zjawiska jego edukacji na poszczególnych etapach. Jest ona gwarantem kierowania się w procesie edukacji

[102] AGSD, B-h-1, k. 20r.

[103] J. Niemiec, *Dziecko wobec przemian edukacyjnych,* w: *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, red. S. Włoch, s. 16.

[104] Por. A. Bruhlemeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 92.

dziecka jego najwyższym dobrem, z poszanowaniem godności jego ludzkiej natury, prawa do integralnego rozwoju i wychowania opartego na prawie miłości i odpowiedzialności. Wszystko zatem, do czego ludzkość dochodzi na drodze rozwoju nauki, kultury, techniki i gospodarki, powinno służyć każdej osobie ludzkiej do osiągania pełni rozwoju w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym. Może to dokonywać się poprzez edukację, której osoba jest czynnym uczestnikiem, i ma zmierzać do poznania prawdy i wyboru dobra, by w wolności podejmować odpowiedzialność za siebie i innych. Tych ważnych w życiu umiejętności dziecko powinno nabywać już we wczesnym wychowaniu.

Należy zatem w edukacji przedszkolnej wyodrębnić etapy wieku przedszkolnego, gdyż dopiero wtedy możliwe jest całościowe ich ujęcie i rozumienie ich istoty w integralnym rozwoju i wychowaniu dziecka. Już w okresie niemowlęctwa należy umiejętnie wspierać rozwijanie wrodzonego potencjału, a znajomość i rozumienie potrzeb i możliwości dziecka wymaga dużej empatii i wiedzy. Przechodzenie od szczegółu do zrozumienia całości zjawiska wychowawczego wspierania niemowlaka w jego integralnym rozwoju oraz odkrywanie i rozumienie szczegółu w kontekście całości daje zrozumienie ważności wychowania na tym etapie dzieciństwa. Wczesne wychowanie dziecka prowadzone przez matkę lub niańkę miało przygotować jego ciało i umysł do późniejszej pracy i nauki oraz umożliwić przyswojenie zasadniczych wiadomości o otaczającym je świecie[105].

Znane Bojanowskiemu ówczesne poglądy pedagogiczne[106] odnosiły się do organizowania różnych form wczesnej edukacji na wzór szkolny. Nauka dziecka przed szóstym rokiem życia, mimo iż realizowana była w formie zabawy, podczas której przekazywane były wiadomości, znacznie ograniczała aktywny jego udział i liczenie się z właściwymi dziecku potrzebami i możliwościami rozwojowymi. Bojanowski postrzegał ochronkę jako miejsce i środek społecznego odrodzenia, zamierzony przez Opatrzność dla dobra poszczególnych osób, od których od wczesnego dzieciństwa otrzymają integralne wychowanie, stając się zaczynem doskonalenia ludzkiej społeczności. Nie były w stanie spełnić tego zadania placówki przyjmujące tylko formę przytułków dla ubogich dzieci ani stające się szkółkami z dominującym kształceniem niedostosowanym do ich potrzeb i możliwości rozwojowych. Skrajności te, ani żadna inna forma, nie mogą mieć miejsca, gdy chodzi o właściwą edukację małego dziecka. Powinny nią być objęte wszystkie dzieci bez żadnych różnic, powinny być otoczone troskliwą opieką i otrzymywać odpowiednią do wieku wiedzę, która jest istotna ze względu na wychowanie. Ono powinno być dominującym wymiarem edukacji przedszkolnej, szczególnie zaś wychowanie moralne, kształtowanie podstaw osobowości przez wprowadzanie w świat wartości i obyczajów. Działania edukacyjne

[105] Por. AGSD, B-h-1, k. 35r-v.

[106] Np. H. Pestalozzi, J. Locke, J.J. Rousseau, J. Svoboda, A. Cieszkowski, B. Trentowski, L. Chimani i in. – powtarzane często za starożytnością czy humanistami okresu odrodzenia.

powinny być realizowane z zachowaniem właściwych proporcji ze względu na właściwe naturze dziecka cechy, bez zaniedbywania żadnej ze sfer rozwoju[107].

Potrzeba poznawania przez dziecko otaczającego świata, łatwość przyswajania sobie nowych wiadomości pozwala uprzyjemniać dzieciom naukę, rozbudzać w nich ciekawość, zainteresowanie tematem oraz zamiłowanie do poznawania. Wiadomości należy podawać dzieciom w sposób przystępny, wykorzystując ich naturalne zainteresowanie. Racją jest, że wczesne edukowanie dziecka ma być realizowane na równi z procesem wychowawczym od pierwszych miesięcy życia, a później dostosowywane do kolejnych etapów rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka.

3.3. Funkcje i organizacja środowiska opiekuńczo-edukacyjnego

Wspomaganie i stymulowanie rozwoju osobowego ma na celu integralny rozwój i powinno się dokonywać od urodzenia dziecka. Najważniejszą i niezastąpioną rolę pełnią tu rodzice, a szczególnie matka i pod jej opieką dziecko może rozwijać się najlepiej. Jeżeli już jednak istnieje potrzeba wsparcia rodziny w tej ważnej opiekuńczo-wychowawczej funkcji, powinna to czynić osoba jak najbardziej kompetentna. Należy mieć na uwadze „potrzebę utrzymywania emocjonalnych i społecznych więzi dziecka z bliskimi osobami w najwcześniejszych okresach życia oraz rolę doświadczeń sensorycznych w jego rozwoju. Zaniedbania wychowawcze w tym zakresie przynoszą dzieciom ogromną szkodę, gdyż narażają je na utratę szans rozwojowych, które się już nie powtarzają w późniejszych etapach życia"[108]. Za najważniejsze Bojanowski uważał kompetencje osobowościowe opiekunki. Zarówno wygląd zewnętrzny, jak i cechy charakteru oraz osobista kultura w kontakcie z małym dzieckiem odgrywają ważną rolę w budowaniu właściwej relacji i klimatu wychowawczego. Cechy te powinny sprzyjać nawiązaniu bliskiego kontaktu z dzieckiem, by w poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji, a nawet miłości pozostawało bez rodziców i spontanicznie uczestniczyło w nowej relacji.

Najważniejszym celem wczesnej edukacji jest integralny, pełny rozwój osobowości dziecka. Ważne dla takiego prawidłowego rozwoju jest zachowanie kontynuacji działań opiekuńczo-wychowawczych, kiedy dziecko ma już za sobą wczesne dzieciństwo pierwszych trzech lat życia i rozpoczyna się dla niego okres przedszkolny. Jeśli nabyło już sprawności motoryczne i potrafi się komunikować z innymi, dalsze zmiany rozwojowe bazują na wcześniej wykształconych funkcjach w wychowaniu rodzinnym czy w żłobku. Tempo i jakość rozwoju w dużej mierze zależy od klimatu, w jakim dziecko wzrasta i wychowuje się. Jeżeli rodzice i opiekunowie w pierwszych trzech latach zdobędą zaufanie dziecka, to zaspokojona zostanie jego potrzeba bez-

[107] Por. AGSD, B-h-1, k. 12r.

[108] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej,* red. M. Kwiatowska, s. 21.

pieczeństwa. Jeżeli czuje się ono prawdziwie bezpieczne, to lepiej potrafi radzić sobie w sytuacji nieobecności rodziców przy nim.

Placówki opieki i wczesnej edukacji są materialnym i organizacyjnym dopełnieniem profesjonalnej opieki nad małymi dziećmi. Powinny sprzyjać współpracy z rodzicami w kierowaniu prawidłowym rozwojem dziecka już od pierwszych miesięcy jego życia. Najbardziej korzystna dla pełnego i harmonijnego rozwoju w tym okresie życia jest opieka i bliskość rodziców. Jeżeli jednak zachodzi konieczność korzystania z placówki wczesnego wychowania, powinny być w niej stworzone warunki zbliżone do domowych. Wszystkie działania pielęgnacyjne, opiekuńcze i wychowawcze powinny być spełniane z szacunkiem dla dziecka i w taki sposób, by budziły w nim poczucie bezpieczeństwa. Wraz z rozwojem dziecka działania te zostają uzupełnione o edukacyjne i ubogacane we właściwych proporcjach. W tym zakresie w żłobku realizowane są funkcje opiekuńcza i edukacyjna.

W każdej placówce wczesnej edukacji powinny być stworzone takie warunki materialne, wychowawcze i emocjonalne, by dziecko mogło w pełni rozwijać się fizycznie, intelektualnie, emocjonalnie, poznawczo i społecznie. Wymaga to warunków i działań odpowiednich dla zdrowia i potrzeb wynikających z wieku dziecka i jego możliwości. Organizując edukację dzieci, należy pamiętać, że podstawową formą aktywności dziecięcej jest zabawa, której forma, zakres i rodzaj rozwijają się wraz z dzieckiem. Ono bowiem jest jej autorem, a jednocześnie w niej tkwi siła dynamizująca rozwój. Dzięki tak podejmowanej aktywności dziecko przekracza swoje aktualne możliwości i wchodzi w kolejne etapy swego rozwoju. Zabawa zaspokaja także potrzeby dziecka, takie jak: potrzeba ruchu, działania, kontaktów z innymi, badania i poznawania świata. Daje ona dziecku odprężenie, radość, umożliwia odreagowanie przykrych emocji, rozwija wyobraźnię i twórczość.

Kolejnym bądź nowym miejscem wczesnej edukacji dziecka jest przedszkole. Jego działalność opiekuńczo-wychowawcza polega nie tylko na kierowaniu rozwojem dziecka i pobudzaniu tego procesu, ale także wymaga pracy wyrównawczej, usuwania lub łagodzenia stwierdzonych u dzieci zaburzeń. Główne i najbardziej istotne funkcje przedszkola są realizowane poprzez zadania opiekuńcze, wychowawcze, wyrównawcze i społeczne. W szerszym lub węższym zakresie placówki wczesnej edukacji pełnią wymienione funkcje, które poszerzają się i różnicują pod wpływem zmieniających się potrzeb społecznych i postępu wiedzy o rozwoju dziecka. Z istoty wczesnego integralnego wychowania wynika, że wszystkie jego funkcje są ze sobą powiązane, jedna warunkuje drugą, a wszystkie razem składają się na efekty działalności żłobka i przedszkola.

Przedszkole postrzega się jako instytucję pomocy rodzinie, z podstawowym zadaniem zapewnienia opieki i bezpieczeństwa dziecku oraz zaspokojenia podstawowych potrzeb biologicznych. Zapewnienie opieki jest ważne, lecz na pierwszy plan wysuwa się stymulowanie wielostronnego rozwoju dziecka, pobudzanie zaciekawienia światem, stwarzanie warunków do doświadczania przez dziecko jego złożoności. Ważne są kompetencje nauczyciela przedszkola jako diagnosty umiejętności dziec-

ka, wychowawcy, opiekuna i przyjaciela, a także doradcy rodziców. Zwraca się uwagę na doradczą funkcję przedszkola pełnioną wobec rodziców dzieci i wspieranie ich w działaniach wychowawczych. Natomiast wobec upowszechniania się wychowania przedszkolnego dla dzieci 5-letnich zmienia się postrzeganie dydaktycznej funkcji przedszkola[109]. Podejmuje się problem wyrównywania szans edukacyjnych na poziomie edukacji przedszkolnej z uwagi na intensywność rozwoju małego dziecka, jego „podatność na zmiany, łatwość uczenia się i utrwalanie się zachowań"[110].

Wspomaganie działań wychowawczych rodziców w ramach doradczej funkcji placówki następuje przez systematyczne informowanie rodziców o zachowaniu dziecka w przedszkolu, zbieranie informacji o zachowaniu dziecka w domu oraz przekazywanie wiedzy pedagogicznej integrującej rodziców. Sprzyja to integrowaniu zabiegów wychowawczych poprzez uzgadnianie sposobów reagowania na bodźce, zadania, wymagania oraz uzgodnienie rodzaju, kierunku, zakresu działań wychowawczych, wspólnie realizowanych w przedszkolu i w domu. Ważne jest również zaangażowanie rodziców w pewien zakres planowania warunków rozwoju i aktywności dziecka czy nawet włączenie ich w zagospodarowanie, aranżację wnętrz placówki. Działalność placówki wczesnej edukacji odnosi się do dziecka, lecz skierowana jest także do rodziców dla dobra dzieci i wzmacniania ich wzajemnej więzi. Są to wspólne i indywidualne działania rodziców, nauczycieli, dzieci, co sprzyja edukacji społecznej. Rodzice potrzebują także organizowania dla nich doradztwa metodycznego, psychologicznego, pedagogicznego.

Efektywność procesu opiekuńczo-edukacyjnego, oprócz psychofizycznych cech dzieci i środowiska rodzinnego, zależy także od cech środowiska przedszkolnego. Ważny tu jest m.in. poziom kompetencji wychowawców, wyposażenie materialne i urządzenia oraz organizacja pracy w placówce. Te wszystkie cechy w dużej mierze zależą od specyfiki środowiska lokalnego, szczególnie zaś od aspiracji edukacyjnych i kulturalnych mieszkańców. Każda placówka przedszkolna dostosowuje się również do wymagań organizacyjnych określonych przez oświatowe akty prawne. Dotyczy to podziału na grupy, liczby dzieci i nauczycieli oraz zagospodarowania czasu na różne formy edukacyjne i aktywność dzieci.

Najczęściej stosowanym kryterium podziału dzieci na grupy jest ich wiek. Dopuszczalny i stosowany w niektórych przedszkolach jest również inny podział na grupy: z uwzględnieniem potrzeb dzieci, ich zainteresowań, uzdolnień. Możliwe jest łączenie dzieci w różnym wieku z powodów pedagogicznych, bowiem różny wiek dzieci działa stymulująco na indywidualny rozwój. Liczba dzieci w oddziale przedszkolnym nie może przekraczać 25, a w oddziałach integracyjnych wynosi 15-20 dzieci, w tym 3-5 dzieci niepełnosprawnych.

---

[109] Zob. M. Słowińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, s. 22-23.

[110] J. Lubowiecka, *Szanse edukacyjne dzieci przedszkolnych*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2001, nr 7, s. 395.

Oddziałem przedszkolnym opiekuje się nauczyciel, który może prowadzić określoną grupę wiekową lub towarzyszyć dzieciom przez cały czas edukacji w przedszkolu, co zależy od organizacji, tradycji, dyrektora danego przedszkola. W przedszkolu integracyjnym i w przedszkolu ogólnodostępnym z oddziałami integracyjnymi zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne. Dzieci, które ze względu na stan zdrowia otrzymały z poradni psychologiczno-pedagogicznej orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania w miejscu zamieszkania, korzystają z tej formy edukacji[111].

W trosce o prawidłowy rozwój psychoruchowy i właściwy przebieg edukacji dzieci czas ich przebywania w przedszkolu jest zagospodarowywany w odpowiednich do ich wieku proporcjach. Odpowiednią ilość czasu należy przeznaczyć na zabawę swobodną oraz na zabawy i przebywanie na świeżym powietrzu. Według zalecanych warunków realizacji podstawy programowej najwyżej jedną piątą czasu zajmują różnego typu zajęcia dydaktyczne realizowane według programu wychowania przedszkolnego. Nauczyciel dowolnie zagospodarowuje także czas na czynności opiekuńcze, samoobsługowe, organizacyjne[112]. Od rozeznania i planowania pracy nauczyciela zależy organizacja czasu i poszczególnych zajęć, by stopniowo i proporcjonalnie rozwijały się wszystkie aktywności dziecka – zabawa, nauka i praca. Ich właściwy przebieg i efektywność w dużej mierze zależy od urządzenia sali przedszkolnej i otoczenia. Zapewniając bezpieczeństwo dziecku podczas zajęć, wyposażenie i urządzenie sali powinno ukierunkowywać, rozbudzać zaciekawienia i zachęcać do zdobywania wiedzy przez dziecko, do zabawy lub innej aktywności. Twórcza aktywność dziecka powinna tu zostać wykorzystana we właściwym dla jego możliwości stopniu. Sala przedszkolna jest miejscem wspólnej troski dzieci o porządek, szanowanie wytworów własnej pracy i innych oraz własności przedszkola.

Samą organizację przedszkola opisuje statut jako jeden z najważniejszych dokumentów stanowiących podstawę jego działalności[113]. Statut określa cele i zadania przedszkola wynikające z przepisów prawa, w szczególności w zakresie udzielania dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, organizowania opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi oraz umożliwiania dzieciom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej. Określa także sposób realizacji zadań przedszkola, z uwzględnieniem wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka i przygotowaniu go do nauki w szkole oraz wspomagania rodziny w jego wychowaniu. Reguluje organizację działalności innowacyjnej, sposoby sprawowania opieki

[111] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Dz.U. nr 175, poz. 1086.

[112] Por. *Podstawa programowa z komentarzami*, s. 23.

[113] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. nr 35, poz. 222, Załącznik nr 1.

nad dziećmi, zasady przyprowadzania i odbierania dzieci z przedszkola zapewniające dziecku pełne bezpieczeństwo. Szczegółowy opis w statucie znajduje organizacja przedszkola, praca wychowawczo-dydaktyczna i opiekuńcza, sposób dokumentowania zajęć, zasady odpłatności i terminy przerw w pracy przedszkola. Ważną częścią statutu przedszkola jest określenie zakresu zadań nauczycieli oraz innych pracowników, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa dzieciom w czasie zajęć organizowanych przez przedszkole.

3.4. Współpraca placówki ze środowiskiem lokalnym

Ważnym zadaniem placówki przedszkolnej wobec społeczeństwa jest integrowanie różnych społeczności wokół problematyki edukacji dziecka. Są one miejscem jednoczącym środowisko rodziców. Poprzez wspólne wykonywanie zadań, inicjatyw na rzecz placówki rodzice nawiązują kontakty i współpracę, łączą ich wspólne cele. Otwartość placówki na środowisko wyraża się poprzez czynne uczestnictwo w ważnych wydarzeniach, organizowanie imprez otwartych, występów oraz współpracę z organizacjami i innymi placówkami. Budowanie w przedszkolu zróżnicowanej wspólnoty wychowującej, nawiązywanie kontaktów z rodzicami, środowiskiem i władzami lokalnymi jest szansą, by wspólnymi siłami wychować młode pokolenie koherentnie i wszechstronnie. W wychowaniu chrześcijańskim powinna przejawiać się bardzo mocno troska o wychowanie całościowe i spójne także w tym wymiarze. Tak też postrzegane jest dzisiaj miejsce i rola ochronki – przedszkola, które spełnia ważną rolę w środowisku. Bojanowski, tworząc instytucję ochronek wiejskich i przygotowując teoretyczne podstawy ich funkcjonowania i organizacji, nawiązywał do doświadczenia podobnych instytucji i stowarzyszeń oraz brał pod uwagę możliwość, a nawet konieczność współpracy z nimi. O zakresie tej współpracy decydowało dobro tych, do których skierowana była ich działalność – dobro dzieci, ubogich i chorych. Taka organizacja sprzyjała integralnemu wychowaniu dzieci i budowaniu procesu integracji społecznej w środowisku na rzecz dobra wspólnego. Stanowi ona propozycję, która przy zachowaniu właściwej jej misji, celu i zasad zgodnych z chrześcijańskim systemem wartości zakłada zmienność pozostałych elementów, wynikającą ze zmian uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, a dzięki swej dynamice pozostaje wciąż aktualna.

O integracji społecznej dzisiaj nie tylko wiele się mówi, ale podejmowane są różnorodne inicjatywy zgłębiające jej istotę oraz doskonalące organizację konkretnych działań. Rozważa się to zagadnienie w wymiarze globalnym, europejskim, środowiskowym, najczęściej w kategoriach polityki i ekonomii społecznej. Opracowuje się strategie, realizuje programy oparte na badaniach, dyrektywach, prognozach i dobrych praktykach, obejmujących wysoko wystandaryzowane projekty, język, działania i szkolenia. Analizuje się i określa czynniki sprzyjające integracji i utrudniające ją, podejmuje się konkretne działania. Mają się one przyczynić do dostosowania

edukacji i szkolenia do wymogów życia i pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy, rozwijania aktywnej polityki zatrudnienia przyczyniającej się do tworzenia większej liczby lepszych miejsc pracy, modernizacji systemu ochrony socjalnej. Wśród nich i w pewnym sensie także jako ich skutek mówi się o wspieraniu integracji społecznej, aby uniknąć pojawienia się trwale zmarginalizowanej klasy ludzi niezdolnych do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy[114]. Zidentyfikowane w strategii obszary ryzyka wykluczenia społecznego są również obszarami integracji: oświata i wychowanie, rynek pracy i ubezpieczenie społeczne, ochrona zdrowia, mieszkalnictwo, transport i łączność, pomoc społeczna, polityka penitencjarna, kultura[115].

W związku z tym zwrócono uwagę na edukację przedszkolną jako ważny instrument polityki edukacyjnej i integracyjnej oraz wyrównywania szans rozwojowych. Przyczyny niewypełnienia przez nią zakładanych funkcji w danej społeczności powodujące dysproporcje w przygotowaniu dzieci do edukacji szkolnej i brak satysfakcjonującego uczestnictwa w życiu społecznym grupy rówieśniczej widzi się jedynie w ograniczonym jej zakresie. Wskazano, że różnice w tym względzie występują zwłaszcza między terenami miejskimi i wiejskimi, rodzinami zamożnymi i ubogimi oraz między rodzinami stanowiącymi pozytywne i negatywne środowiska wychowawcze[116].

Zapisane w definicji integracji społecznej działania wspólnotowe, oparte na zasadach dialogu, wzajemności i równorzędności, powinny znaleźć swoje zastosowanie także w edukacji przedszkolnej jako działania zapobiegające, prewencja oraz działania umożliwiające wczesne ostrzeganie. Zwraca się uwagę, że edukacja przedszkolna pełni istotne funkcje w wyrównywaniu deficytów w rozwoju intelektualnym, społecznym oraz fizycznym dzieci i pomaga w lepszym ich przygotowaniu do szkoły. Za godne poparcia uznano wszelkiego rodzaju inicjatywy społeczne przyczyniające się do upowszechnienia przedszkoli w środowiskach „defaworyzowanych"[117]. Nie można jednak edukacji przedszkolnej postrzegać jedynie w kategoriach ilości i terapii. Jest to przede wszystkim droga rozwoju, jakościowych przemian we wszystkich sferach rozwoju i wychowania dziecka.

Docenia się akcje działające na rzecz upowszechnienia edukacji przedszkolnej, co dzieje się w dialogu społecznym między organizacjami, instytucjami, grupami i jednostkami. Traktuje się jednak tę rzeczywistość jako system priorytetów, wskaźników, raportów, kategorii określonych przez ekspertów według standardów, dyrektyw i planowanych efektów. Jest to ważny element działań społecznych, ale bezduszny,

---

[114] *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski,* 2004 r., dokument przygotowany przez Zespół Zadaniowy do spraw Reintegracji Społecznej, któremu przewodniczył minister gospodarki, pracy i polityki społecznej J. Hausner. Zespół został powołany 14.04.2003 r. przez Prezesa Rady Ministrów. www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/NSIS.pdf [19.09.2011], s. 10.

[115] Tamże, s. 31.

[116] Tamże, s. 42.

[117] Międzynarodowa Organizacja do spraw Migracji, *Integracja imigrantów w Polsce*, www.enigma.wsb.pl/debata/download/integracja_imigrantow.pdf [19.09.2011], s. 82.

nastawiony przede wszystkim na to, co mierzalne, materialne, wymierne we wszystkich dziedzinach – zarówno w dziedzinie integracji, jak i marginalizacji społecznej. Świadczy o tym przyjęta definicja wykluczenia społecznego: „Wykluczenie społeczne to brak lub ograniczenie możliwości uczestnictwa, wpływania i korzystania z podstawowych instytucji publicznych i rynków, które powinny być dostępne dla wszystkich, a w szczególności dla osób ubogich"[118].

Zakładając wartość i konieczność współpracy w środowisku, Bojanowski za bardzo ważną uważał samodzielność w realizowaniu celu, jaki wyznaczył ochronkom wiejskim. Współpraca ta odbywała się na zasadzie pomocniczności[119]. Ważną rzeczą była nie tylko sama działalność wobec dzieci w ochronce, ale również ich wpływ i sposób funkcjonowania w środowisku. Odczytywanie potrzeb środowiska i umiejętne odpowiadanie na nie było podstawą ich powodzenia. Jednoczenie środowiska wokół dobra, jakim jest niewątpliwie wychowanie młodego pokolenia, a tym bardziej najmłodszych, powinno być przedmiotem troski wszystkich tworzących je osób, wspólnot i instytucji. Orędownikiem i inicjatorem takich działań zawsze był i jest nadal Kościół z racji swej misji jednoczenia wokół Chrystusa.

Kościół zawsze uważał za istotny element swej misji pomoc oświatową, duchową i materialną kierowaną do dzieci. Chociaż nie używał pojęcia „prawa dziecka", zawsze widział w nim podmiot niezbywalnych praw, rodzącą się osobowość, która powinna się rozwinąć. Poprzez swe nauczanie Kościół przyczynia się do kształtowania wrażliwości na prawa dziecka, które popiera, a poprzez swe dzieła oświatowe, opiekuńcze, charytatywne uczestniczy w działaniu na rzecz integralnego rozwoju i wychowania dziecka, oświaty i bezpieczeństwa. Wzywa dorosłych, a przede wszystkim rodziców, a następnie instytucje edukacyjne do wypełniania swych obowiązków względem dziecka oraz zapewnienia mu harmonijnej równowagi, którą może zagwarantować istnienie szerszych więzów rodzinnych z rodzeństwem, dziadkami i innymi bliskimi krewnymi[120].

Zgodnie z podstawami założeniami integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowawnia Bojanowskiego placówki wczesnej edukacji są miejscem ochrony osoby przez wychowanie. Działania zmierzające do integracji społecznej polegają na ochronie dziecka, kobiety i rodziny oraz budowaniu wspólnoty osób zjednoczonych wokół wspólnych celów, dążących do poznania prawdy i wyborów dobra. Współpraca ze środowiskiem lokalnym powinna służyć edukacji społecznej dzieci oraz budowaniu wielopokoleniowych relacji i podejmowaniu twórczych działań na rzecz dobra wspólnego.

[118] Tamże, s. 22.

[119] List E. Bojanowskiego z 21.01.1855 r.

[120] Por. *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II*, antologia wypowiedzi, s. 90-92.

Zakończenie

Edmund Bojanowski dzięki swej ogromnej dociekliwości stworzył syntezę myśli i praktyki pedagogicznej. Uwzględnił w niej myślicieli starożytnych, nowość wniesioną przez chrześcijaństwo i ducha ascetyzmu wieków średnich, idee filozoficzne oświecenia, poglądy utopistów, aż po współczesne mu prądy, wyrosłe na gruncie romantyzmu, idei pozytywistycznych i filozofii narodowej. Nakreślił w ten sposób podstawy integralnej pedagogiki przedszkolnej w inspiracji chrześcijańskiej. Stworzył nowy system wychowawczy, dynamiczny i otwarty na aktualny kontekst społeczny, potrzeby czasu i konkretnego człowieka. Sięgając do religii i filozofii, poszukiwał celów i zasad wychowania odniesionych do wartości uniwersalnych, ponadczasowych. W tym kontekście interpretował niezmienne prawa wynikające z natury człowieka i świata. Dotyczyły one prawidłowości życia i rozwoju, wynikających stąd potrzeb. Odnosił się do historii, by poszukiwać sprawdzonych sposobów realizacji celów zgodnie z naturą, a równocześnie uświęconych tradycją i zawartych w kulturze. Dzięki temu miał własny obraz przekształcającej się w praktyce europejskiej myśli pedagogicznej i jej związku z dziejowym rozwojem ludzkości. To ukierunkowało również jego dociekania na poszukiwanie prawdy o tym, jak rośnie i rozwija się człowiek, by stopniowo, kształtując się zgodnie z naturą, był zdolny przyjmować i realizować wartości poznawcze, społeczne, kulturowe, religijne, ostateczne.

Integralna pedagogika przedszkolna jako nauka od początku rozwijała się i nadal się rozwija na bazie praktyki wychowawczej. Ta z kolei zawsze wiąże się z dzieckiem, dzieciństwem i fundamentalnym znaczeniem wczesnego wychowania dla całego życia człowieka. Zarówno jej teoria, jak i praktyka pedagogiczna o inspiracji chrześcijańskiej wyrasta z biblijnej koncepcji człowieka i wynikającej z niej jego osobowej godności, relacji do Boga i ludzi. Posiada zatem wymiar doczesny i nadprzyrodzony, indywidualny i społeczny. Pomijanie religii powodowałoby, że procesy wychowawcze kreowane przez wychowawców i wychowanków nie miałyby punktu odniesienia i stawałyby się przez to podatne na patologie. Miało to uzasadnienie filozoficzne i teologiczne. Zgodnie z podejściem Bojanowskiego religia i filozofia stanowią o ogólnie obowiązujących zasadach.

Dokonane analizy potwierdziły postawioną w punkcie wyjścia tezę, że pedagogika przedszkolna w systemie Bojanowskiego jest pedagogiką integralną. Jej przedmiotem jest edukacja dziecka w wieku przedszkolnym, obejmująca w sposób całościowy człowieka, jego życie, rozwój, wychowanie, kształcenie i działanie, pełny kontekst egzystencji osoby w wymiarze czasu, przestrzeni i relacji interpersonalnych. Pedagogika przedszkolna rozwija się na fundamencie pedagogiki ogólnej jako jej subdyscyplina, wyodrębniona według kryteriów przyjętych w naukach pedagogicznych.

Tworzenie integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie Bojanowskiego jest aktualną propozycją odpowiedzi na współczesne wyzwania w dziedzinie rozwoju i wychowania małego dziecka. Uwzględnia ona dorobek poprzednich pokoleń, jest głęboką diagnozą współczesnej sytuacji i konkretną propozycją dla przyszłości. W centrum zainteresowań stawia dziecko i dzieciństwo, zmierzając do poznania i rozumienia praw i wymagań, wynikających z jego potrzeb rozwojowych oraz odpowiedzi otoczenia na ten rozwój[1]. Integralne podejście zakłada odniesienie do filozoficznej koncepcji człowieka jako osoby oraz uwzględnianie pełnego kontekstu jej życia, rozwoju i działania w świecie. Wynika stąd zagadnienie dziecięctwa, uwzględniającego rozwój duchowego wymiaru osoby.

Propozycja integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowywania Bojanowskiego nie jest tworzeniem alternatywy. Nie jest też budowaniem przeciwstawnej możliwości w stosunku do innych współczesnych teorii pedagogicznych, ale jest jedną z wielu propozycji. Jest odpowiedzią na poszukiwania przez rodziców katolickiego modelu edukacji przedszkolnej. W niniejszej dysertacji odniesienie do określonych przez Bojanowskiego podstaw teoretycznych i ich praktycznego urzeczywistniania przez służebniczki oraz do realizowanej dziś wczesnej edukacji dziecka stało się podstawą określenia właściwych jej założeń i kryteriów interpretacyjnych. Poznanie i rozumienie jej podstaw filozoficzno-religijnych, społeczno-kulturowych pozwala na określenie tego, co obiektywne, i tego, co dla niej specyficzne.

Szczegółowa analiza i wykorzystanie dorobku Bojanowskiego, podjęte w niniejszej rozprawie, zostały dokonane z perspektywy dotychczasowego dorobku teorii i praktyki pedagogicznej oraz wyzwań współczesności. Integralna pedagogika przedszkolna w systemie Bojanowskiego jest budowana w konkretnej złożoności i problemach współczesnej rzeczywistości edukacyjnej oraz w jej uwarunkowaniach zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Nie jest to tworzenie od początku, ale kontynuacja zamiaru autora pierwotnych założeń, odczytanych i zrozumianych na nowo we współczesnym interdyscyplinarnym kontekście możliwości, potrzeb i wyzwań. Jest to możliwe dzięki analogii oraz hermeneutyce kontynuacji i odnowy. Pozostaje ona ustawicznie w stanie tworzenia i to jest jej cechą charakterystyczną. Jej nowa jakość tworzy się wciąż na nowo w efekcie synergii teorii i praktyki pedagogicznej, realizo-

[1] D. Klus-Stańska, *Rozwojowa zmiana poznawcza*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska, WAiP, Warszawa 2009, s. 460.

wanej w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Granice wyznaczają kryteria konieczności, kontynuacji i ciągłości, zapewniające jej tożsamość, natomiast perspektywy zmiany wyznaczają kryteria dowolności, odnowy, zmienności. Horyzontami dokonanej analizy i interpretacji niezmiennie pozostają natura, religia i historia, odpowiadające rzeczywistości natury ludzkiej i jej osobowych relacji. Tworzenie tej pedagogiki dokonuje się wraz z rozwojem całego kontekstu dyscyplin naukowych, które stanowią źródło inspiracji oraz przemian społeczno-kulturowych, będących źródłem aktualnych wyzwań związanych z edukacją człowieka.

Rozumienie istoty człowieka oraz podejście do jego potrzeb i problemów z uwzględnieniem jego sfery nadprzyrodzonej pozostaje zawsze aktualne. Jest nie tylko źródłem motywacji do służby każdemu człowiekowi, ale jest także podstawą do traktowania go z szacunkiem dla jego godności i poczuciem odpowiedzialności za jego integralny rozwój w każdej dziedzinie życia. Jest to wychowanie w pełnym kontekście społecznym, historycznym, gdy chodzi o miejsce i rolę osoby, rodziny, narodu w odniesieniu do historii, tradycji, religii i natury. Ponadto instytucja ochron, podobnie jak każda instytucja wczesnej edukacji, nie może być wyizolowanym środowiskiem, lecz miejscem wychowania poprzez uczestnictwo. Powinno się ono dokonywać we wszystkich właściwych życiu człowieka odniesieniach do wzniosłych i trudnych rzeczywistości, wynikających z okoliczności związanych z życiem domowym, społecznym i religijnym, powiązanych harmonijnie w życiu codziennym.

Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Bojanowskiego jest dzisiaj konkretną propozycją teoretycznych podstaw wczesnej edukacji dziecka. Ma ona swoje miejsca w pluralizmie (jeśli nie jest on pozorny) współczesnych teorii pedagogicznych, w wierności tradycji i otwartości na zmianę oraz w trosce o synergię między teorią i praktyką wychowawczą. Projektowania jej teoretycznej koncepcji dokonano w odniesieniu do dorobku przeszłości i współczesności. Najpierw została przeprowadzona hermeneutyczna analiza dzieła i tekstów Bojanowskiego oraz innych autorów, których idee i prace stanowiły kontekst jego twórczej teoretycznej i praktycznej aktywności pedagogicznej i społecznej. Proces kształtowania się systemu wychowania zawierającego koncepcję pedagogiczną Bojanowskiego zaprezentowano w kontekście rysu historycznego rozwoju teoretyczno-praktycznych podstaw wczesnego wychowania.

Następnie dzięki hermeneutycznej analizie tekstów i przejawów tradycji wychowawczej Zgromadzenia Służebniczek, jako kontynuatorek myśli i dzieła Założyciela, dokonano rekonstrukcji systemu ochronkowego w jego wymiarze strukturalnym i funkcjonalnym. Pozwoliło to na określenie istotnych elementów koncepcji wychowania realizowanej w tym systemie, zrozumienie założeń, na jakich opierał się Bojanowski, i drogi realizacji jego zamiaru. Na tej podstawie podjęto próbę określenia podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie Bojanowskiego z uwzględnieniem kryteriów konieczności i dowolności w jej tworzeniu. Stanowi ona kontynuację jego zamiaru z zachowaniem dynamiki rozwoju, uwzględniającej zmianę z zachowaniem tożsamości. Odniesiono się do założenia, które przyjął Bojanowski,

iż religia (teologia) i filozofia określają ogólne podstawy myśli pedagogicznej, która rozwija się wraz z ich dorobkiem. W analizie hermeneutycznej poruszano się również w określonych przez niego horyzontach analizy – natury, religii i historii oraz wynikających z nich odniesień do inspiracji filozoficzno-religijnych, pedagogicznych i tradycji kościelnej. Główne obszary badań obejmują relacje między teorią i praktyką, proces wczesnej edukacji, konteksty filozoficzne (szczególnie antropologiczno-aksjologiczny), społeczno-kulturowe, relacje osobowe pomiędzy uczestnikami sytuacji wychowawczej: dorosłym i dzieckiem, a także sprawy kształcenia i formacji wychowawczyń oraz instytucji ochronki – żłobka, przedszkola. Taka droga analizy prowadząca do zrozumienia i interpretacji pierwotnych założeń działalności pedagogicznej w systemie wychowawczym może zostać wykorzystana przez inne zgromadzenia zakonne w celu określenia obszaru kontynuacji i zmiany realizowanego charyzmatu wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych.

W całości rozprawy zawarto istotne elementy tekstów Bojanowskiego, ważne z punktu widzenia interpretacji zawartości notatek, według podziału dokonanego na podstawie planów autora zawartych w rękopisie. Źródła te stały się podstawą rekonstrukcji systemu ochronkowego, w którym realizowana była koncepcja wczesnego wychowania. Ukazując genezę i kontekst interdyscyplinarny, zaprezentowano efekty interpretacji skoordynowanej. Uwzględniono tu także inne prace i dzieło autora, jego postawy, poglądy w kontekście rozwojowej drogi oraz źródła inspiracji jego myśli i praktyki pedagogicznej. Odniesienie do dzieł innych autorów, do których Bojanowski nawiązywał, i tych, którzy wywarli znaczący wpływ na jego poglądy i działania, jest ważnym elementem w procesie poznawania i rozumienia jego koncepcji. Pozwoliło to wskazać na analogiczny kontekst odniesień, w którym dokonywała się adaptacja służąca aktualności koncepcji wychowania i jej podstaw teoretycznych wraz z postępującymi zmianami. Na tej podstawie wyodrębniono główne elementy integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu Bojanowskiego, jej podstawy antropologiczne, podstawowe założenia, rozumienie systemowego ujęcia i założenia dotyczące celów wychowania integralnego. Przedstawiono także strukturę wczesnej edukacji w integralnej pedagogice przedszkolnej, uwzględniając zachowanie tożsamości i otwarcie na współczesność. W ten sposób ukazano perspektywę poznawczą i dorobek Bojanowskiego w sposób kumulatywny i ewolucyjny w odniesieniu do kontynuowanej przez służebniczki praktyki i jej teoretycznych odniesień, ubogaconych współczesnym punktem widzenia.

Te, które „życiem uczyć miały, jak żyć trzeba", musiały i muszą mieć świadomość wagi zadania i swej roli, dorastając jednocześnie do jej wypełnienia. Po założeniu pierwszej ochronki Bojanowski poszukiwał najbardziej optymalnej formy instytucjonalnej dla swej idei ochrony. Ogólną koncepcję posiadał, ale jej ostateczna forma kształtowała się tak, by z jednej strony spełniała warunki realizacji celów i założeń, a z drugiej – by odpowiadała potrzebom i możliwościom osób, które ją tworzyły, oraz tym, którym ona służyła. Powoli przy aktywnym zaangażowaniu Bojanowskiego i służebniczek odkrywała się wizja i tworzyła struktura dyktowana życiem, dorobkiem naukowym i wskazaniami Kościoła. Rozwój, wychowanie, przemiana, jakiej

potrzebuje każdy człowiek i każda wspólnota, to nie krótkie, dorywcze akcje, ale procesy wymagające czasu, stałości i wytrwałości w osiąganiu ważnych życiowo celów i przezwyciężaniu przeszkód. Służebniczki podjęły twórczą inicjatywę kontynuacji myśli pedagogicznej i systemu Bojanowskiego, zachowując ciągłość działalności dzięki zmianom adaptacyjnym w zmieniających się warunkach. W wartościach najwyższych, religijnych, niezmiennie tkwi źródło właściwej motywacji, wartości, norm, które znajdują wyraz w działalności opiekuńczo-edukacyjnej, realizowanej w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych. Założyciel nadał jej taką dynamikę, by budziła gotowość służenia innym z dostosowaniem się do aktualnych potrzeb.

Dla żywotności i ciągłości dzieła istotna jest kondycja poszczególnych osób tworzących wspólnotę Zgromadzenia, ich duchowość, cechy osobowe, motywacje. To stanowi drogę kontynuacji dzieła i koniecznej dynamiki twórczej wierności. Potrzeba powracania do początku i ciągłej odnowy, by zgodnie z zamiarem Założyciela realizować te same cele w służbie najwyższym wartościom, odpowiadając na współczesne potrzeby dzieci, chorych i ubogich oraz wykorzystując wszystko, co służy integralnej wizji życia zgodnego z wartościami chrześcijańskimi. Przede wszystkim dla służebniczek Bojanowski był i jest niedoścignionym ideałem wychowawcy, oddanego całym sercem dzieciom. Jako praktyk a zarazem teoretyk wychowania wciąż jest przykładem, jak twórczo czerpać z tradycji i osiągnięć historii, współczesnej myśli naukowej, ze zdobytej wiedzy i doświadczenia, by wnieść twórczy wkład w swój i przyszły czas. Dla służebniczek, nie tylko tych pierwszych, to genialny Nauczyciel, który fenomen swoich ochronek wprowadził na stałe w dorobek polskiej pedagogiki, czyniąc je modelem swojej wciąż żywej koncepcji integralnego wychowania. Warunkiem jej kontynuacji we współczesnych warunkach jest męstwo, dzielność życiowa w pluralistycznym i zdezorientowanym społeczeństwie.

Dorobek Bojanowskiego oraz praktyka i doświadczenie w realizacji założeń jego systemu są źródłem do określenia teoretycznych podstaw odpowiadających współczesnym osiągnięciom pedagogiki i wymaganiom stawianym obecnie edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Kontynuacja jego myśli wymaga odniesienia się do religii i filozofii, na których określone są uniwersalne zasady. Ich respektowanie zapewnia zachowanie tożsamości pedagogiki integralnej. Zawierają się one w występujących łącznie rzeczywistościach natury, religii i historii. Bojanowski, tworząc system wychowania, nie koncentrował się jedynie na metodach i środkach wychowania, ale zwracał uwagę na cały kontekst życia i rozwoju człowieka. Wskazywał na analogie między światem natury, kultury i religii, a więc na aspekty przekraczające rzeczywistość człowieka, w których on się rodzi, żyje, rozwija, wychowuje, działa i tworzy. Człowiek nie pozostaje niezależny od tych przestrzeni, ale też zmierzając do celu swego rozwoju, uczestniczy w ich tajemnicach. Bojanowski we właściwych sobie opisach pozostawił wizję istoty wychowania, która odnosi się do chrześcijańskiego systemu wartości. Efektem realizacji najdrobniejszych szczegółów jest osobowość pełna harmonii, otwarta na doczesność i nadprzyrodzoność, twórcza i scalona w swej naturze, kulturze i czynie wokół Osoby Jezusa.

Tak określone podstawy i założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego gwarantują zachowanie tożsamości i tak ważną dla rodziców – przewidywalność praktyki wychowawczej. Otwierają drogę do badań związanych z metodycznym wymiarem wczesnej edukacji, który jest praktyczną realizacją wspomagania rozwoju małego dziecka we wszystkich wymiarach jego osobowości w perspektywie nie tylko całego życia, ale także na wieczność. Pedagogikę przedszkolną definiuje się dzisiaj jako „interdyscyplinarną dziedzinę wiedzy zajmującą się uwarunkowaniami, mechanizmami wychowania i nauczania małego dziecka"[2]. Interdyscyplinarność pedagogiki przedszkolnej rozważono w kontekście pedagogiki ogólnej, uwzględniając wymiar kryterium rozwojowego, szeregującego subdyscypliny pedagogiczne według etapów życia człowieka poddanego oddziaływaniom edukacyjnym (dziecko do 6. r.ż. – do czasu rozpoczęcia nauki w szkole) i kryterium instytucjonalnego, dotyczącego konkretnej działalności praktycznej, przebiegającej w instytucjach (żłobek, klub dziecięcy, przedszkole, punkt przedszkolny).

Ochrona dziecka wiązała się z ochroną kobiety i rodziny. Oznaczało to także ochronę wychowania, co jest w najwyższym stopniu istotne dla przyszłości rodzaju ludzkiego. Współcześnie rzadziej mówi się o wychowaniu, skupiając się raczej na przekazywaniu wiedzy i umiejętności technicznych. Wychowanie natomiast powinno łączyć rozwój fizyczny i intelektualny osoby ze wzrostem moralnym, duchowym i religijnym. Integralny rozwój może prowadzić osobę do panowania nad sobą i odpowiedzialności wobec innych oraz otwierać ją na transcendencję. Taki model edukacji zakłada rozpoczęcie całego procesu od rodziny, która współcześnie jest marginalizowana. Ważną rolę do spełnienia mają tu instytucje przedszkolne, wspierające rodzinę na pierwszym etapie edukacji dziecka. Ich katolicka tożsamość, mając na uwadze oczekiwania rodziców posyłających tam swe dzieci, powinna służyć integralnemu rozwojowi i wychowaniu. Ten wymiar „ochrony" i wsparcia rodziny był bardzo istotny w koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego i pozostaje bardzo ważny w jego integralnej pedagogice przedszkolnej.

Przedstawiając integralną pedagogikę przedszkolną w jego systemie wychowania jako propozycję wśród wielu współczesnych nurtów i koncepcji wczesnej edukacji, należy określić obszar rzeczywistości będący jej przedmiotem. W określaniu jej podstaw antropologicznych odwołano się do szerokiego kontekstu analiz w perspektywie czasu jako kontynuacji myśli filozoficznej i pedagogicznej o inspiracji chrześcijańskiej. Interpretacji i rozumieniu jej rozwoju oraz odniesieniu do współczesnych wyzwań służy hermeneutyka ciągłości, aby określić podstawy złożonej teorii, wyłaniające się z równie złożonej praktyki dla jej kontynuacji i ustawicznego doskonalenia.

Wychowanie integralne w ujęciu Bojanowskiego to wychowanie chrześcijańskie, realizowane w pedagogii katolickiej. Posiada ono tylko wtedy charakter integralny, jeśli obejmuje wszystkie wymiary życia, rozwoju, relacji i działania osoby ludzkiej, w leżącej u podstaw koncepcji człowieka respektuje wszystkie sfery, począwszy od

[2] *Encyklopedia pedagogiczna XXI*, t. IV, s. 221.

fizycznej, poprzez psychiczną, umysłową, społeczną, kulturową, po duchową (religijną). Tak pojęte wychowanie integralne należy ujmować jako postęp, dojrzewanie ku doskonałemu zakończeniu, które może prowadzić do przezwyciężania każdego ludzkiego ograniczenia. W integralnej pedagogice przedszkolnej użyto pojęć „wychowanie przedszkolne" i „wczesna edukacja" jako odnoszących się do całościowego ujęcia wczesnego dzieciństwa. Termin ten oznacza proces wczesnego wychowania dziecka od urodzenia do czasu rozpoczęcia nauki w szkole. Są to procesy opieki, wychowania, nauczania i uczenia się, które od wczesnego dzieciństwa występują łącznie w odpowiednich proporcjach, dostosowanych do indywidualnych możliwości rozwojowych dziecka. Wraz z upowszechnianiem różnych instytucji wczesnej opieki i edukacji, jak żłobki, przedszkola i inne ich formy, ogół podejmowanych w nich działań wobec dziecka określa się jako opiekuńczo-edukacyjne.

Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Bojanowskiego jest normatywno-praktyczną nauką humanistyczno-społeczną, budowaną na zasadach personalizmu chrześcijańskiego. Jest pedagogiką katolicką, mieszczącą się w szerszym nurcie pedagogiki ogólnej o inspiracji chrześcijańskiej. U podstaw jego teoretycznych i praktycznych działań na rzecz wychowania leży biblijna koncepcja człowieka i wynikająca z niej koncepcja moralności. Wyznaczają one kierunek i charakter działań pedagogicznych i organizacji instytucji wczesnej edukacji.

Każde dziecko, jako cieszące się godnością osoby, posiada nienaruszalne prawo do wychowania odpowiadającego jego własnemu celowi, dostosowanego do wrodzonych zdolności, płci, ojczystych tradycji kulturowych, a jednocześnie otwartego na braterskie współżycie z innymi narodami celem tworzenia prawdziwej jedności i pokoju na ziemi[3]. Integralne wychowanie dziecka w koncepcji Bojanowskiego zmierza do tego, by „uczynić z wychowanka solidną osobowość, pomóc mu stawać się coraz bardziej człowiekiem wolnym, tzn. umiejącym panować nad sobą (a nie zniewolonym przez słabości), dojrzałym uczuciowo, zrównoważonym, odpowiedzialnym, szlachetnym, człowiekiem, na którego można liczyć, roztropnym, umiejącym konstruktywnie współpracować z innymi, nastawionym altruistycznie, pragnącym i potrafiącym czynić dobro, umiejącym kochać, miłującym prawdę, mającym poczucie sprawiedliwości, zdolnym do bezinteresowności. Jednym słowem – pomóc mu coraz bardziej stać się człowiekiem, osiągnąć dojrzałość ludzką"[4]. Obejmuje ono „pełną formację osoby ludzkiej zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności". Dlatego dzieci powinny być wychowywane tak, aby „harmonijnie mogły rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym"[5].

---

[3] *Gravissimum educationis,* n. 1, s. 16.

[4] Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: *Służyć i wychowywać do miłości*, red. M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk, s. 23.

[5] Por. KPK, kan. 795.

Wczesną edukacją objęte są dzieci w wieku przedszkolnym, czyli od urodzenia do czasu rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Edukacja dziecka w wieku przedszkolnym stanowi fundament dla całego jego życia i doskonalenia osobowego, na którym kształtuje się jego osobowość i opiera się całe jego dalsze kształcenie, wychowanie i formacja. Wczesna edukacja dziecka obejmuje działania ogólnorozwojowe – działania pielęgnacyjne i opiekuńcze, wychowanie, kształcenie. Uwzględnia ona osobowość i indywidualność dziecka oraz respektuje jego możliwości i potrzeby rozwojowe, dostosowane do wieku we wspierających wychowanka działaniach opiekuńczo-edukacyjnych.

Edukacja dziecka dokonuje się w relacji trójpodmiotowej: dziecko – rodzic – opiekun/nauczyciel, w której każdy, pełniąc właściwe sobie role, realizuje swe zadania wychowania/samowychowania we wzajemnej wymianie wartości. Rodziców należy uważać za pierwszych i najlepszych wychowawców swoich dzieci. Obowiązek wychowywania, chociaż ciąży przede wszystkim na rodzinie, wymaga pomocy całego społeczeństwa; pewne obowiązki i prawa przysługują państwu, Kościołowi, które spełnia przez instytucje edukacyjne, kierując się zasadą pomocniczości[6]. Zgodnie z zasadą pomocniczości ani państwo, ani żadna szersza społeczność nie powinny zastępować inicjatywy i odpowiedzialności osób oraz instytucji pośrednich[7].

Wychowawcy, świadomi odpowiedzialności za pełny rozwój dziecka w prowadzonym procesie wczesnej edukacji, powinni troszczyć się o zdobycie odpowiedniej wiedzy, a ich umiejętności wychowawcze powinny odpowiadać wymogom współczesnego stanu wiedzy pedagogicznej i prawa oświatowego oraz wyzwaniom społeczno-kulturowym. „Połączeni wzajemną miłością do siebie i do uczniów winni tak życiem, jak i nauką dawać świadectwo wartościom, wyznaczoną każdej płci przez Bożą Opatrzność właściwą rolę w rodzinie i w społeczeństwie, pobudzając wychowanków do osobowego rozwoju”[8].

We wczesnym wychowaniu wychowawczyni, poprzez osobisty przykład, przekaz wartości, podawane treści, umiejętnie dobrane i dostosowane do wieku oraz możliwości dziecka metody i środki wychowania, odpowiednio wspiera wychowanka. Świadoma odpowiedzialności za kształtowanie osobowości dziecka, podejmuje trud ciągłej formacji i samokształcenia oraz stałą współpracę z rodziną dziecka. W kształtowaniu życiowych postaw i harmonijnej realizacji działań edukacyjnych kieruje się ona dobrem każdego dziecka, stawiając na pierwszym miejscu wychowanie przed dydaktyką. Budowanie harmonii zarówno w procesie wychowania, jak i w osobowości dziecka powinno stwarzać harmonię, wnosząc ją w codzienność życia przedszkolnego. Wychowawczyni w swoich działaniach wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych, uporządkowanych w planie dnia, tygodnia i roku, powinna zmierzać do ukształtowania wychowanka otwartego na dalszy rozwój. Ważne jest takie ukierunkowanie jego rozwoju, by był zdolny w przyszłości czynić siebie i świat coraz

[6] Por. *Gravissimum educationis,* n. 3, s. 19.

[7] Por. KPK, kan. 1894.

[8] *Gravissimum educationis,* n. 8, s. 24.

lepszym, zdecydowanie opowiadając się po stronie prawdy i dobra, a świadomie rezygnując z tego, co fałszywe i złe.

Zapotrzebowanie społeczne, w jakim służebniczki muszą podejmować ten wysiłek teoretyczny, jest zbliżony do tego w XIX w., chociaż sytuacja pod każdym względem jest o wiele bardziej złożona. W aktualnym klimacie pluralizmu, relatywizmu i sprzeczności konieczne wydaje się poszukiwanie pogłębionej refleksji nad stałymi elementami dającymi się wyróżnić w procesie rozwoju koncepcji, systemu, teorii czy praktyki pedagogicznej oraz odniesienie do kwestionowanych dziś, stałych wartości i niezmienności ludzkiej natury. Należało określić takie podstawy, które nie będą pogłębiać przepaści między teorią a praktyką, lecz jasno określona teoria wychowania stanie się podstawą dobrze zorganizowanej edukacji w instytucjach. Chodzi o zapewnienie wysokiej jakości edukacji, czyli z jednej strony w aspekcie efektów jako wiedzy, umiejętności i postaw dzieci, wykonywanie przez nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz inspirowanie ich do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych. Z drugiej – o urzeczywistnianie wartości w aspekcie misji, doskonalenia i organizacji codziennego życia instytucji edukacyjnej, kultury bycia i relacji oraz postępu w integralnym rozwoju dzieci. We współczesnych dyskursach założenia pedagogiki w ujęciu Bojanowskiego i ich realizacja są tym, który „mówi", milcząc[9].

W tym kontekście przedstawiamy propozycję integralnej pedagogiki przedszkolnej, której podwaliny przygotował Edmund Bojanowski na gruncie swej praktyki pedagogicznej, wprowadzonej w życie i sprawdzonej w działaniu w postaci systemu ochronkowego. Stanowi ona jedną z możliwych odpowiedzi na wezwanie, z którym zwracają się dzisiaj również teoretycy wychowania przedszkolnego, że nie ma dobrej edukacji (jako działania praktycznego) bez dobrej pedagogiki (jako nauki o warunkach edukacji), która próbuje określać warunki urzeczywistniania potrzeb indywidualnych i wspólnotowych w instytucjach zbiorowej edukacji. Nie ma też dobrej pedagogiki bez dobrej praktyki. Synergia teorii i praktyki jest nam dziś bardzo potrzebna[10].

Odczuwa się także wyraźny wpływ negatywnych skutków rozwoju cywilizacji na rzeczywistość wychowania zarówno w zakresie oddziaływania ideologii na kształtowanie się rozwiązań teoretycznych i praktycznych, jak i skutków w wymiarze indywidualnym i społecznym. Mimo wielości i różnorodności dostępnych rozwiązań szczególnie potrzebna dla wielu środowisk wychowawczych staje się odmienna od istniejących propozycja podstaw pedagogiki przedszkolnej, która pomoże porządkować i udoskonalać działania praktyczne.

Mając na uwadze ogromną wagę, jaką zarówno dla dobra Kościoła, jak i ludzkości ma wychowanie dzieci od ich wczesnego dzieciństwa, warto podkreślić istotny fakt służący integralności we współczesnych uwarunkowaniach. Realizacja pro-

[9] Zob. H. Mizerek, *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc,* w: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, WUJ, Kraków 2012, s. 18-22.

[10] Por. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza*, s. 11.

gramu wczesnego wychowania spełniająca aktualne wymagania możliwa jest dzięki współpracy nauczycieli, którymi w przedszkolach-ochronkach służebniczek są siostry i osoby świeckie. Na ten wymiar istotny dla integralnego wychowania zwrócił uwagę kard. Z. Grocholewski: „Charyzmat osób zakonnych, ich życie konsekrowane i stąd także ich szczególne świadectwo predysponują ich do tego, by być szczególnie owocnymi wychowawcami do wartości. Nie należy więc zrezygnować z tej ich aktywności. Z drugiej strony, ludzie świeccy, także oni powołani do apostolstwa, doświadczając codzienności życia w rodzinie, wśród kłopotów i trudów ziemskiej egzystencji w świecie są w stanie dać, ze swej strony, twórczą perspektywę aktywności wychowawczej. Stąd konieczność współpracy i w pewnym sensie harmonijnej integracji w dziele wychowania młodego pokolenia”[11]. Realizacja wymagań prawnych i organizacyjnych powinna być szczególnie we wczesnej edukacji dziecka powiązana z troską o głębokie rozumienie idei integralności we wszystkich wymiarach życia, rozwoju i działania wszystkich podmiotów wychowania.

Inspirująca jest tu nadal postać i przykład życia Bojanowskiego, który „wiedziony pełnym wrażliwości rozeznaniem potrzeb, dał początek licznym dziełom wychowawczym, charytatywnym, kulturalnym i religijnym, które wspierały materialnie i moralnie rodzinę wiejską. [...] Zapisał się w pamięci ludzkiej jako «serdecznie dobry człowiek», który z miłości do Boga i do człowieka umiał skutecznie jednoczyć różne środowiska wokół dobra. Dał wyjątkowy przykład ofiarnej i mądrej pracy dla człowieka, Ojczyzny i Kościoła. Dzieło bł. Edmunda Bojanowskiego kontynuują Siostry Służebniczki”[12]. Refleksja teoretyczna podejmowana przez siostry nad niełatwą rzeczywistością wczesnej edukacji, budowana na podstawach antropologicznych z otwarciem na rozumienie dziecka, jego potrzeb i problemów, oraz istoty zjawisk pedagogicznych, jest niezbędna dla praktyki. Pozwala w zintegrowanym, różnorodnym środowisku wychowawczym realizować zasady wychowania integralnego i odpowiadać na wyzwania współczesności, chroniąc osobę wychowawcy i wychowanka. Właściwie rozpoznany obszar zmienności w modyfikującej się rzeczywistości społeczno-kulturowej i prawnej wyraża się w kryteriach dowolności, jakimi są środki, metody, organizacja procesu edukacyjnego i warunków jego realizacji. Nie są one jednak pozostawione przypadkowości, gdyż ich granice wyznacza obszar stałości, określający tożsamość tworzonej pedagogiki, wyrażający się w kryterium konieczności, czyli podstawach antropologicznych i wynikających z nich celach i zasadach edukacji dziecka we współpracy z rodziną i środowiskiem.

---

[11] Z. Grocholewski, *L'interesse delia Chiesa per la scuola cattolica,* „Seminarium” 47 (2007), s. 1113-1118; ten sam artykuł pt. *Laici e religiosi devono condividere la stessa missione educatwa,* „L'Osservatore Romano” 27 novembre 2007, s. 8; tenże, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: *Służyć i wychowywać do miłości*, red. M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk, s. 18.

[12] J.J. Górny, *VII pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzn*y, Olsztyn 1999, s. 174-175.

Bibliografia

1. Źródła archiwalne

Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B), 1630 kart.

Bojanowski E., *Dziennik*, objaśnił, skomentował i wstępem poprzedził Leonard Smołka, t. I-IV, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP, Wrocław 2009, ss. 3227.

Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1853-1871, t. I-II, objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził Leonard Smołka, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP, Wrocław 2001, ss. 1207.

Reguła Służebniczek Boga – Rodzicy – Dziewicy Niepokalanie Poczętej, cz. I, II, wyd. nakładem E. Bojanowskiego, Poznań 1867.

Skazówka dla opiekunek odwiedzających domy ochrony, Poznań 1844, ss. 16.

2. Dokumenty Kościoła

Benedykt XVI, *Caritas in veritate*, Biblos, Tarnów 2009.

Benedykt XVI, List apostolski *Porta fidei,* Biblos, Tarnów 2012.

Benedykt XVI, *Przemówienie do Kurii Rzymskiej (22 grudnia 2005)*, „L'Osservatore Romano" 2 (2006), s. 20.

Benedykt XVI, *Przemówienie na otwarcie Kongresu Diecezji Rzymskiej,* „L'Osservatore Romano" 13.06.2007, s. 4-5.

Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, Biblos, Tarnów 1998.

Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. II. Wyd. św. Stanisława B.M., Wyd. „M", Kraków 1996, s. 641-752.

Jan Paweł II, List do rodzin *Gratissimam sane*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1994.

Jan Paweł II, List apostolski *Iuvenum patris* w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, Wydawnictwo AA s.c., Kraków 2009, s. 111-128.

Jan Paweł II, Posynodalna adhortacja apostolska *Vita consecrata,* Wrocław 1999.

Katechizm Kościoła katolickiego, Pallottinum, Poznań 1994.

Kodeks prawa kanonicznego, Pallottinum, Poznań 2008.

Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, *Szkoła katolicka*, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, Wydawnictwo AA s.c., Kraków 2009, s. 367-394.

Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości,* Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1983.

Leon XIII, Encyklika *Aeternipatris,* 4 sierpnia 1879 r., w: *Breviarium fidei. Wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła*, red. I. Bokwa, T. Gacia, S. Laskowski, H. Wójtowicz, Poznań 2007, s. 274-276.

Leon XIII, Encyklika *Sapientiae christianae*, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, Kraków 2009, s. 41-43.

Papieska Rada Iustitia Et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Jedność, Kielce 2005.

Paweł VI, Encyklika *Populorum progressio*, w: *Breviarium fidei*, red. I. Bokwa, T. Gacia, S. Laskowski, H. Wojtowicz, Poznań 2007, s. 569-578.

Pius XI, Encyklika *Divini illius magistri* o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, Kraków 2009, s. 44-74.

Pius IX, Encyklika *Quanta cura,* 8 grudnia 1864 r., w: *Breviarium fidei. Wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła*, red. I. Bokwa, T. Gacia, S. Laskowski, H. Wojtowicz, Poznań 2007, s. 246-258.

Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, w: *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Pallottinum, Poznań 1968.

Sobór Watykański II, Deklaracja *Gravissimum educationis*, w: *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Pallottinum, Poznań 1968.

Sobór Watykański II, *Dekret o działalności misyjnej Kościoła*, w: *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Pallottinum, Poznań 1968.

3. Akty prawne

Ustawa z dnia 4 kwietnia 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U. 2011, nr 45, poz. 235.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. Nr 4, poz. 17.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Dz.U. nr 175, poz. 1086.

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. nr 35, poz. 222.

4. Opracowania

Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wyd. UJ, Kraków 1994.

Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
Adamek I., *Praktyka rozwojowa w wychowaniu małego dziecka*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1996.
Adamek I., *Przygotowanie dzieci do szkoły w warunkach rozwijającego się wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich (druga połowa XIX wieku – 1918 rok)*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1999.
Adamek I., Muchacka B. (red.), *Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym: teraźniejszość i przyszłość*, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2010.
Adamek I., Zbróg Z. (red.), *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*, Wyd. Libron – Filip Lohner, Kraków 2011.
Adamek I., Zbróg Z. (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wyd. Libron – Filip Lohner, Kraków 2011.
Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B., *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Impuls, Kraków 2007.
Adamski F., *Dziecko w zmieniającej się kulturze i w systemie wartości rodzinnych współczesnego świata*, w: *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, red. B. Smolińska-Theiss, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 23-27.
Bagrowicz J., *Wychowawcza opieka nad dzieckiem w tradycji biblijnej*, w: *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, red. B. Smolińska-Theiss, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 34-37.
Bajda J., *Rodzina miejscem Boga i człowieka*, Łomianki 2005.
Bałachowicz J., Zbróg Z. (red.), *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, Wyd. Libron – Filip Lohner, Kraków 2011.
Bartkowiak E., *Prawa dziecka do opieki i wychowania w encyklikach papieskich Leona XIII i Piusa XI*, „Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne" VIII (2009), nr 1 (14), s. 28-44.
Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001.
Benner D., *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, Wyd. UKSW, Warszawa 2008.
Bielecki J., Jacewicz A. (red.), *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych. Wczoraj – dziś – jutro*, Wyd. NWSP, Białystok 2010.
Bińczycka J., Smolińska-Theiss B. (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Impuls, Kraków 2005.
Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Wyd. WAM, Kraków 2009.
Bobrowska-Nowak W., *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1978.
Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1983.
Bogdanowicz M., *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5-10 lat*, WSiP, Warszawa 1985.
Bogdanowicz M., Szlągowska D., *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*, Wyd. Fokus, Gdańsk 1998.
Bonar J., *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, Wyd. UŁ, Łódź 2011.
Brągiel J., *Zrozumieć dziecko skrzywdzone,* Uniwersytet Opolski [Studia i Monografie nr 237], Opole 1996.
Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj*, Wyd. WAM, Kraków 2007.

Bronk A., *Rozumienie, dzieje, język*, RW KUL, Lublin 1988.
Bruhlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, Impuls, Kraków 1993.
Brzeziński A., *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim fundatorze Zgromadzenia Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanej*, Poznań 1872.
Bulera M., Żuchelkowska K., *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2006.
Chimani L., *Przewodnik dla nauczycieli w domach ochrony małych dzieci*, Warszawa 1841.
Chmielewski M. (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Wyd. „M", Lublin–Kraków 2002.
Cieszkowski A., *Ojcze nasz*, Paryż 1848.
Cieszkowski A., *O ochronach wiejskich*, Poznań 1842.
Cieszkowski A., *Prolegomena do historiozofii*, Berlin 1838.
Czarnecki P., *O mesjanizmie Augusta Cieszkowskiego*, „Parerga" Międzynarodowe Studia Filozoficzne 2005, nr 1, s. 21-28.
„Czas" 22.02.1859 nr 72.
Czekalski R. (red.), *Katecheza wobec wyzwań współczesności,* Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001.
Czuba K., *Chrześcijański system wartości fundamentem pedagogiki katolickiej*, „Pedagogika Katolicka" 2007, nr 1a.
Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią a polityką*, Impuls, Kraków 2001.
Dąbrowski Z., *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania opiekuńczego*, UMK, Toruń 1980.
Dilthey W., *O istocie filozofii*, PWN, Warszawa 1987.
Dilthey W., *Pisma estetyczne*, PWN, Warszawa 1982.
Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania*, t. II: *Wiek XIX i XX*, Wyd. WAM, Kraków 2005.
Drążek C., Kawecki J. (red.), *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Wyd. WAM, Kraków 1985.
Dudzińska I., *Metodyka wychowania w przedszkolu*, cz. I, II, III, WSiP, Warszawa 1976.
Dudzińska I. (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1983.
Duraj-Nowakowa K. (red.), *Nowe orientacje w edukacji przedszkolnej*, Wydaw. Naukowe WSP, Kraków 1992.
Dyczewski L., *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości*, RW KUL, Lublin 1987.
Dyczewski L., *Rodzina i społeczeństwo*, „Roczniki Nauk Społecznych" 1991, t. XIX-XX, z. 1.
Dyczewski L., Szulich-Kałuża J., Szwed R. (red.), *Stałość i zmienność tożsamości*, Wyd. KUL, Lublin 2010.
Dymara B., *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*, Impuls, Kraków 2009.
Dymara B., *Dziecko w świecie zabawy: zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*, Impuls, Kraków 2009.
Dymer A. (red.), *Szkoła katolicka w nauczaniu Kościoła. Wybór dokumentów*, Centrum Edukacyjne Archidiecezji Szczecińsko-Kamieńskiej, Szczecin–Warszawa 2002.
Dziekoński S., *Wychowanie w nauczaniu Kościoła*, UKSW, Warszawa 2000.
Dziewiecki M., *Pedagogika integralna*, Wyd. Sióstr Loretanek, Warszawa 2010.
Dziewiecki M., *Kochać i wymagać. Pedagogia Ewangelii*, Wyd. Espe, Kraków 2006.
Encyklpedia katolicka, TN KUL, Lublin 1993-
Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań 1997.

Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2006.
Fernandez-Armensto F., *Historia prawdy*, Zysk i S-ka, Poznań 1999.
Frątczak E., Frątczak J., *Edukacja ekologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Kujawsko-Pomorskie Studium Edukacyjne, Bydgoszcz 1996.
Furman M., *Doświadczenie intersubiektywne. Rozważania fenomenologiczne*, „Czasopismo Filozoficzne" X (2009), nr 4/5, s. 102-103.
Gadamer H.-G., *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Wyd. PIW, Warszawa 1979.
Gierowski J., *Historia Polski (1764-1864)*, PWN, Warszawa 1984.
Gnitecki J., *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej*, WN PTP, Poznań 2007.
Gnitecki J., *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności*, Wyd. Naukowe PTP, Poznań 2002.
Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Navo, Warszawa 1997.
Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wyd. Ojców Franciszków, Niepokalanów 1993.
Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Navo, Warszawa 1998.
Góralski Z., *Działalność charytatywna w Polsce przedrozbiorowej*, PWN, Warszawa–Kraków 1973.
Górny J.J. *VII pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny*, Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, Olsztyn 1999.
Grabowski H., *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Impuls, Kraków 2000.
Granat W., *Personalizm chrześcijański – teologia osoby ludzkiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1985.
Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Metodyka zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych*, WSiP, Warszawa 2008.
Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji,* Wyd. Edukacja Polska, Warszawa 2009.
Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych*, WSiP, Warszawa 2000.
Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne, programy i metodyka,* WSiP, Warszawa 2005.
Grzeszkiewicz B. (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Volumina.pl, Szczecin 2010.
Grzywocz K., *Infantylizm a postawa dziecięctwa*, „Życie Duchowe" 2003, nr 33.
Guardini R., *Bóg daleki, Bóg bliski,* przekł. J. Koźbiał, W drodze, Poznań 1991.
Guz S., Zwierzchowska I. (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka,* Wyd. WSP TWP, Warszawa 2010.
Hegel G.W.F., *Nauka logiki*, przekł. A. Landmann, t. I, PWN, Warszawa 1967.
Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika*, Impuls, Kraków 1995.
Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Pedagogika ogólna tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, WSP, Bydgoszcz 1995.
Helcel A.Z., *O teoretycznej i praktycznej oświacie jako wstęp do Kwartalnika*, „Kwartalnik Naukowy" [Kraków] 1835, t. I, s. 1-26.

Hołda K., *Sługa Boży Edmund Bojanowski, Myśli. Przeżycia. Nauki*, Wyd. św. Krzyża, Opole 1985.
Hurlock E., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
Jabłońska-Deptuła E., *Z zagadnień religijno-społecznych ruchu kobiet w Królestwie Polskim połowy XIX wieku*, „Roczniki Humanistyczne KUL" 18 (1970), z. 2, s. 127.
Jabłońska-Deptuła E., *Problemy rozwoju i adaptacji XIX-wiecznych zgromadzeń zakonnych*, „Znak" 1966, nr 3, s. 549-565.
Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach. Informator Ministerstwa Edukacji Narodowej. Informator 2008/2009, MEN, Warszawa 2008.
Jałmużna T., Michalska I., Michalski G. (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2004.
Jarosz E., *Wstęp*, „Chowanna" [WUŚ, Katowice] 2010, t. I (34), s. 5-7.
Jarosz E. (red.), *Dzieciństwo – bolesny witraż*, „Chowanna" [WUŚ, Katowice] 2010, t. 1 (34).
Jaroszyński P., Tarasiewicz P., Chłodna I. (red.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu" zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej", Lublin 2005.
Jasionek S., *Wychować człowieka*, Wyd. WAM, Kraków 2007.
Jaworska-Witkowska M., *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.
Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wyd. WAM, Kraków 2011.
Kardas S., *W naszej ochronce bawmy się wesoło,* cz. I, Tarnów 1993.
Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, IBE, Warszawa 2007.
Karwowska-Struczyk M., Słodownik-Rycaj E. (red.), *Pedagogika małego dziecka – wybrane zagadnienia,* IBE, Warszawa 2007.
Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna w poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2012.
Karwowska-Struczyk M., Sobierańska D., Szpotowicz M. (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna: badania, opinie, inspiracje*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2011.
Kaszuba T., *Niektóre charakterystyczne elementy filozofii ks. Piotra Semenenki CR*, „Zeszyty Historyczno-Teologiczne" 10 (2004), s. 21-33.
Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007.
Kehily M.J., *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, WAM, Kraków 2008.
Kelm A., *Terminologia w opiece nad dzieckiem*, WSiP, Łódź 1991.
Kędzierska H. (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wyd. UWM, Olsztyn 2010.
Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa 2005.
Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy „Erica", Warszawa 2010.
Klim-Klimaszewska A., *Witamy w przedszkolu: wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*, Wyd. „Erica", Warszawa 2010.
Klus-Stańska D. (red.), *Renesans(?) nauczania czynnościowego*, Warszawa 2003.
Klus-Stańska D., Suświłło M. (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, WSP, Olsztyn 1998.

Klus-Stańska D., Szczepkowska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.
Kłoczowski J., *Metody i źródła do badań z historii społecznej XIX i XX wieku*, KUL, Lublin 1975.
Kołodziej B., Stadtműller E., *Nie ma jak w domu – ilustrowany przewodnik po świętach rodzinnych,* Wyd. eSPe, Kraków 2006.
Komisja Europejska, *Organizacja systemu edukacji w Polsce 2009/2010*, Eurybase Polska.
Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe – metodologia praktyczna,* WSiP Warszawa 2002.
Kostkiewicz J. (red.), *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, Wyd. UJ, Kraków 2011.
Kostkiewicz J., *O potrzebie pedagogiki katolickiej jako kierunku [specjalności] edukacji uniwersyteckiej*, „Pedagogika Katolicka" 2007, nr 1, s. 29-33.
Kot S., *Historia wychowania*, t. I, II, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1996.
Kowalczyk S., *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek – społeczność – wartość*, TN KUL, Lublin 1995.
Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1986.
Kozłowska A., *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka. Diagnoza i terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.
Koźmian J., *Pisma,* Poznań 1881.
Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wyd. SWPR, Warszawa 2009.
Krasnodębski M., *O możliwości zbudowania realistycznej filozofii wychowania w oparciu o tomizm i personalizm*, „Horyzonty Wychowania" 8 (2009), 16, s. 137-168.
Krasnodębski M., *Trzy pedagogiki: Stanisław Gałkowski – Mieczysław Gogacz – Marian Nowak. Krytyczna próba porównania stanowisk*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna" 1 (2009), s. 23-50.
Krąpiec M., *Człowiek i prawo naturalne*, PTTA, Lublin 2009.
Krąpiec M., *Człowiek jako osoba ludzka*, PTTA, Lublin 2005.
Krąpiec M., *Ja – człowiek* [*Dzieła*, t. IX], RW KUL, Lublin 1991.
Krąpiec M., *O człowieku*, PTTA, Lublin 2008.
Krąpiec M., *Rozważania o wychowaniu*, Fundacja Servire Veritati, IEN, Lublin 2010.
Królikowska A. (red.), *Pedagogika ignacjańska: historia, teoria, praktyka,* „Ignatianum", Wyd. WAM, Kraków 2010.
Kubicki D., *Teologia katolicka wobec końca postmodernizmu i tendencji zmierzających ku wypracowaniu rozumu pluralistycznego avant-demain,* „Seminare" 21 (2005), s. 379--391.
Kukołowicz T., Nowak M. (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, RW KUL, Lublin 1997.
Kukołowicz T. (red.), *Teoria wychowania,* Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2007.
Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Impuls, Kraków 2000.
Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków 2003.
Kurdybacha Ł., *Historia wychowania,* t. I, II, PWN, Warszawa 1965-1967.

Kwiatowska M., Topińska Z., *Metodyka wychowania przedszkolnego,* WSiP, Warszawa 1972.
Kwiatowska M., Topińska Z., *Pedagogika przedszkolna,* PZWS, Warszawa 1978.
Kwiatowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003.
Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci, E.I. Laska (red.), UR, Rzeszów 2007.
Leś E., *Organizacje społeczne. Studium porównawcze*, Warszawa 1998.
Lewinowa S., *U początków polskiej teorii wychowania dziecka w wieku przedszkolnym,* Nasza Księgarnia, Warszawa 1960.
Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna,* PWN, Warszawa 1983.
Lewowicki T. (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, Impuls, Warszawa–Kraków 2004.
Leżańska W., *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Wyd. UŁ, Łódź 2011.
Libelt K., *Rozprawy (O odwadze cywilnej, miłości Ojczyzny, wychowaniu Ludów)*, Poznań 1869.
Linde S.B., *Słownik języka polskiego*, Drukarnia XX Pijarów, Warszawa 1807; wyd. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1860.
Litak S., *Historia wychowania*, WAM, Kraków 2008.
Locke J., *O edukacji dzieci.* Warszawa 1781.
Loyola I. św., *Ćwiczenia duchowne*, WAM, Kraków 1994.
Lubowiecka J., *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2006, nr 1, s. 4-8.
Lubowiecka J., *Szanse edukacyjne dzieci przedszkolnych*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2001, nr 7, s. 392-397.
Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2004.
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2006.
Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002.
Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
Majchrzak I., *Nazywanie świata – odimienna metoda nauki czytania*, MAC Edukacja, Kielce 2004.
Majchrzak I., *W obronie dziecięcego rozumu*, Wyd. Bliżej Przedszkola, Kraków 2007.
Majka J., *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, „Zeszyty Naukowe KUL" 9 (1966), nr 1-2, s. 117-135.
Marek Z., *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990,* Wyd. WAM, Kraków 1994.
Marek Z., *Wychowanie religijno-moralne*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Wyd. KUL, Lublin 2012, s. 21-38.
Maritain J., *Dynamika wychowania*, „Znak" XLIII (1991), nr 436 (9), s. 28-39.
Mastalski J., *Jak dobrze wychować dziecko*?, Wyd. Salwator, Kraków 2009.
Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.
Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008.
Miąso J., *Historia wychowania, wiek XX,* t. I, PWN, Warszawa 1984.

Michalski J., Zakrzewska A. (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywa pedagogiki religii*, WNChat, Warszawa 2011.
Mizerek H., *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc,* w: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, WUJ, Kraków 2012, s. 13-28.
Mollat M., *Les Pauvres au Moyen Age. Etude Sociale,* Hachette, Paris 1978.
Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1999.
Muchacka B. (red.), *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*, PWSZ, Nowy Sącz 2009.
Muchacka B., Kraszewski K. (red.), *Dziecko w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków 2008.
Muchacka B., Kraszewski K. (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, WNAP, Kraków 2004.
Muchowicz W., *Żywot Edmunda Bojanowskiego Założyciela Ochronek na ziemiach Polskich i Zgromadzenia S.S. Służebniczek B.R.D.N.P.,* Rzeszów 1933.
*Multimedialna encyklopedia powszechna PWN***,** Edycja 2010.
Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin 1999.
Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. WAiP, Warszawa 2008.
Nowak M., *Wychowanie religijne w pedagogice katolickiej XX wieku*, „Paedagogia Christiana" 2001, nr 1, s. 43-69.
Nowak M., Ożóg T., Rynio A. (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Wyd. KUL, Lublin 2003.
Nowicka M. (red.), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
Ogrodzińska T. (red.), *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, FRD, Warszawa 2004.
Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Gajdzica A. (red.), *Edukacja małego dziecka*, t. I: *Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, Impuls, Kraków 2010.
Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Zalewska-Bujak M. (red.), *Edukacja małego dziecka,* t. II: *Wychowanie i kształcenie w praktyce,* Impuls, Kraków 2010.
Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Wąsowski A., Czudek-Ślęczka S. (red.)*, Edukacja małego dziecka*, t. III: *Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia,* Impuls, Kraków 2010.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny,* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1998.
Olbrycht K., *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, Apostolicum, Ząbki 2002.
Opiela M.L. (red.), *Aktualność koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2011.
Opiela M., Kaput M., Piekarz E., Kornobis A., Zymróz Z., Chudzik S., *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Wyd. Millenium, Dębica 2008.
Opiela S.L., *Ogólny plan formacji Sióstr Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2001.

Opiela M.L., *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2011.
Opiela M.L. (red.), *Od dzieci trzeba zacząć. Programy integralnego wychowania według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2012.
Opiela M., *Pedagogia bł. Edmunda Bojanowskiego realizowana przez Siostry Służebniczki NMP. Na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP,* w: *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych,* red. J. Kostkiewicz, Impuls, Kraków 2012, s. 445-498.
Opiela M., *Społeczno-kulturowe uwarunkowania przemian działalności ochroniarskiej na przykładzie przemian działalności ochroniarskiej Sióstr Służebniczek BDNP,* Lublin 1996 [mps].
Opiela M.L., Smagacz A., Wilk S. (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Wyd. KUL, Lublin 2009.
Opiela M.L. (red.), *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2010.
Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wyd. UJ, Kraków 1999.
Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wyd. UJ, Kraków 2003.
Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.
Pasierb J.S., *Czas otwarty*, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1972.
Pelczar R., *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV-XVIII w.)*, Warszawa 1998.
Pełkowska-Turati J., *Instytucje przedszkolne w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1842-1918 ze szczególnym uwzględnieniem wychowania fizycznego*, Poznań 1969.
Perillo D., *Czego oczekuję od wiary*, „Ślady" XI-XII (2012), XXI/6, s. 17-19.
Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w*., Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
Piwowarski R. (red.), *Dziecko – sukcesy i porażki*, IBE, Warszawa 2007.
Piwowarski W. (red.), *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Warszawa 1993.
Pleśniarski B., *Poglądy Wielkopolan na sprawy wychowawcze i oświatowe w świetle prasy Wielkiego Księstwa Poznańskiego (1814-1847),* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków 1962.
Pluta A. (red.), *Pedagogika ogólna a filozofia nauki,* Wyd. WSP, Częstochowa 1997.
Podręcznik dla ochroniarek, wyd. zb. (S. Progulski, I.M. Schatzel, s. B. Żulińska, J. Warchałowska, M. Germanówna, A. Gustowiczówna, N. Cicimirska, M. Sarjusz-Jaworska), Lwów 1920.
Podstawa programowa z komentarzami, t. I: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna (2009) z dnia 23 grudnia 2008, Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17.
Polak R., *August Cieszkowski a katolicyzm*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny" 2007, t. IV, s. 207-215.
Polakowska-Kujawa J. (red.), *Socjologia ogólna*, Oficyna Wydawnicza AGH, Warszawa 1999.
Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
Poniewierski J. (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, Wyd. AA s.c., Kraków 2009.
Popławski A., *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*, Warszawa 1775.
Posadzowa S.M., *Instrukcje dla ochroniarek*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1930.

Posadzowa S.M., *Rady i wskazówki dla kierowniczek ochron*, wyd. 2, Warszawa 1907.
Posadzowa S.M., *Szkółka, przedszkole czy ochrona?*, Poznań 1922.
Powszechna encyklopedia filozofii, t. I, Wyd. PTTA, Lublin 2000-2010.
Progulski S., *O higienie, odżywianiu i pielęgnacji dziecka do lat sześciu,* w: *Podręcznik dla ochroniarek*, Lwów 1920.
Puślecki Ł., *O etapie literacko-naukowym w biografii Edmunda Bojanowskiego*, „Scripta Comeniana Lesnensia, [PWSZ im. J.A. Komeńskiego w Lesznie] 2010, nr 8, s. 109-123.
Puślecki W. (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wyd. UW, Warszawa 1988.
Rusiński W. (red.), *Dzieje wsi wielkopolskiej,* Poznań 1957.
Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995.
Rynio A., *ABC wychowania do odpowiedzialności*, w: *Odpowiedzialność społeczna w innowacyjnej gospodarce*, red. P. Kawalec, A. Błachut, Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 210-258.
Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wyd. KUL, Lublin 2004.
Rynio A., *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999.
Rynio A., *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego" Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Wyd. Jedność, Kielce 2001.
Rynio A. (red.), *Wychowanie chrześcijańskie, Między teorią a współczesnością*, Wyd. KUL, Lublin 2007.
Rynio A., Braun K., Lendzion A., Opozda D. (red), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Wyd. KUL, Lublin 2012.
Sandler B., *System Froebla w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1959, t. II, s. 204-206.
Sandler B., *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław 1968.
Sawicki S., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wyd. Naukowe Semper, Warszawa 1996.
Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005.
Schiller F., *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka*, Warszawa 1843.
Schönebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Santorski & Co, Warszawa 2007.
Schönebeck H. von, *Wolność od wychowania*, Impuls, Kraków 2008.
Schönebeck H. von, *Postpedagogika*, Impuls, Kraków 2009.
Schönebeck H. von, *Antypedagogika w dialogu*, Impuls, Kraków 2009.
Sikorski T., Dymer A. (red.), *Kultura chrześcijańska w zjednoczonej Europie*, Centrum Edukacyjne Archidiecezji Szczecińsko-Kamieńskiej, Szczecin 2007.
Siostra Grażyna, *Wychowanie to dzieło miłości. System pedagogiczny bł. Marceliny Darowskiej*, Szymanów 1997.
Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010.
Sługa Boży Edmund Bojanowski i jego troska o człowieka. Materiały z sympozjum, Zgromadzenie SSł. NMP, Grabonóg 1991.
Smolikowski P., *O wychowaniu. Zbiór tekstów pedagogicznych,* zebr., oprac. i wstępem opatrzył W. Mleczko CR, Collegium Resurrectianum – WSD Polskiej Prowincji Zmartwychwstańców, Kraków 2010.

Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, WUW, Warszawa 1993.
Smolińska-Theiss B. (red.), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999.
Smoll A., *Psychologiczne podstawy metod wychowania w systemie ochronkowym Edmunda Bojanowskiego (1814-1871)*, Lublin 1969 [mps].
Sowińska E., Szczurko E., Guz T., Marzec P. (red.), *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, Wyd. KUL, Lublin 2008.
Sowiński G. (red.), *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, WN PAT, Kraków 1993.
Strzeszewski C., *Integralny rozwój człowieka według wskazań encykliki Pawła VI Populorum progressio*, „Zeszyty Naukowe KUL" 12 (1969), nr 2, s. 17-22.
Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu,* Wyd. UWM, Olsztyn 2004.
Suświłło M., *Twórczość przedszkolaka w teorii i praktyce edukacyjnej,* „Wychowanie w Przedszkolu" 2007, nr 3, s. 5-10.
Suświłło M., Lubowiecka J., *Wybrane problemy wczesnej edukacji*, cz. 1: *Adaptacja w przedszkolu*, Studio Poligrafii Komputerowej „SQL", Olsztyn 1997.
Suświłło M. (red.), *Rozwijanie wielorakich zdolności człowieka,* Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.
Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w edukacji*, w: *Edukacja „głębszego poziomu" w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2005, s. 33-43.
Svoboda J., *Wykład praktyczny prowadzenia dzieci małych w Ochronie,* przekł. T. Nowosielski, Warszawa 1840.
Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001.
Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.
Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania,* Impuls, Kraków 2010.
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2010.
Śliwerski B., Milerski B. (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000.
Św. Augustyn, *Dialogi filozoficzne*, Wyd. Znak, Kraków 1999.
Tajanowicz W., *Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP w latach 1939-1947,* RW KUL, Lublin 1987.
Tarnowski J., *Człowiek – dialog – wychowanie*, „Znak" XLIII (1991), nr 436 (9), s. 69-78.
Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993.
Trentowski B., *Chowanna czyli System pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Księgarnia Nowa, Poznań 1842.
Tyl A., *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej kulturowej i społecznej*, Wyd. UŁ, Łódź 2011.
Urbaniak-Zając D., Piekarski J. (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wyd. UŁ, Łódź 2001.
Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003.
Walasek S., Ferenz K. (red.), *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wyd. Atut, Wrocław 2009.

Walczyna J., *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1980.
Walkowiak S., *Przeobrażenia w strukturze organizacyjnej opieki nad dzieckiem i młodzieżą w Polsce*, „Caritas" 1946, nr 10, s. 6-10.
Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP, Kraków 2006.
Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wyd. Naukowe, UP, Kraków 2009.
Waloszek D. (red.), *Nowe stulecie dziecka*, ODN, Zielona Góra 2001.
Waloszek D. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, CE Bliżej Przedszkola, Kraków 2009.
Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dziecka w doświadczaniu świata*, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2009.
Wilk S. (red.), *Bł. Edmund Bojanowski serdecznie dobry człowiek*, RW KUL, Lublin 2000.
Wilk S., Kiciński A., Łuczyński A., Opiela L., Smagacz A. (red.), *Drogowskazy wychowania*, Wyd. KUL, Lublin 2012.
Wiśniewski R., *W poszukiwaniu cech filozofii polskiej – A. Cieszkowski, B.F. Trentowski i K. Libelt,* „Hybris" 2009, nr 8, s. 43-45.
Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji,* Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
Wlaźnik K., *Wychowanie fizyczne w przedszkolu. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Wyd. Juka, Warszawa 1999.
Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.
Włoch S. (red.), *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.
Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność,* TN KUL, Lublin 1982.
Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Wyd. KUL, Lublin 2000.
Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.
Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, RW KUL, Lublin 1986.
Woroniecki J., *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie" 39 (1947), t. 47, z. 1, s. 28-36; z. 2, s. 165-174; z. 3, s. 272-281.
Wrońska M.W., *Powstanie Zgromadzenia Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, Zgromadzenie SSł. NP NMP, Luboń 2010.
Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dzieci, Lwów–Warszawa 1924.
Zachariasz A.L., *Poznanie teoretyczne a hermeneutyka*, „Kultura i Historia" 2004, nr 7.
Zimbardo P.G., *Psychologia i życie,* PWN, Warszawa 2001.
Zimny J., *W kierunku pedagogiki katolickiej*, Stalowa Wola 2008.
Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1979.
Zyzik E. (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce 2009.
Żukiewiczowa Z., *Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dziecka*, Lwów–Warszawa 1924.

5. Netografia

Bajda J., *Chrześcijańska rodzina przekazicielem wiary i dobrych obyczajów,* www.piotrskarga.pl/ps,450,5,0,1,I,informacje.html [4.02.2011].

Chłodna I., *Uniwersalizm tomizmu a uniwersalizm etyczny i pedagogiczny Jacka Woronieckiego OP*, www.sapientiokracja.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=86 [12.12.2012].

Jan Paweł II, List do kobiet *A ciascuna di voi,* Watykan, dnia 29 czerwca 1995 r., www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/pekin_29061995.html [12.06.2012].

Międzynarodowa Organizacja do spraw Migracji, *Integracja imigrantów w Polsce*, www.enigma.wsb.pl/debata/download/integracja_imigrantow.pdf [19.09.2011].

Nowa ewangelizacja dla przekazu wiary chrześcijańskiej, *Lineamenta,* Watykan 2011, www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20110202_lineamenta-xiii-assembly_pl.html [6.01.2012].

Powszechna encyklopedia filozofii, wersja on-line, www.ptta.pl/pef/pdf/a/antropologia.pdf [18.08.2011].

Raport o działaniach Policji w zakresie zapobiegania przestępczości oraz zjawiskom patologii społecznej w 2007 r., Warszawa 2008; Odpowiedź podsekretarza stanu w MEN na interpelację nr 9170 w sprawie zjawiska agresji wśród dzieci występującego w szkołach publicznych, www.orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/45BA8A10.

Szymik S., *Dziecko w przekazie biblijnym*, www.kongresruchow.pl/dzieci/modules/artykuly [12.06.2010].

Jaroszyński P., *Wychowanie chrześcijańskie*, www.piotrjaroszynski.pl/felietony-wywiady/jesli-wychowanie-to-tylko-katolickie.html [18.09.2011].

Krąpiec M., *Wprowadzić dziecko w świat kultury,* tekst referatu wygłoszonego na V Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli i Wychowawców pt. „Szkoła wobec rozwoju dziecka – od dziecięctwa do dojrzałości", zorganizowanej przez Fundację Servire Veritati. Instytut Edukacji Narodowej (Lublin, 11.03.2006), www.cywilizacja.ien.pl/?id=465.

Olbrycht K., *Wychowanie do wartości*, www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht1.pdf [7.01.2012].

Orczyk A., *Pedagogia wiary*, „Katecheta" 1998, z. 6-7, www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/9806V_04.html [18.09.2011].

Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, 2004 r., przygotowany przez Zespół Zadaniowy do spraw reintegracji społecznej, któremu przewodniczył minister gospodarki, pracy i polityki społecznej Jerzy Hausner, www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/NSIS.pdf [19.09.2011].

www.jewishencyclopedia.com/view.jsp?artid=127&letter=W [3.07.2010].

Integral preschool pedagogy in the upbringing system of Edmund Bojanowski. Continuity and change

Summary

The purpose of this dissertation is to present the fundamentals and principles of integral preschool pedagogy of the upbringing system of Edmund Bojanowski. The thesis presents a permanent basis and assumptions defining its identity and specificity resulting from their structure and organization of the process of early education, including methods, forms, means and conditions for its implementation corresponding to the modern requirements of the education law, which is the area of its adaptive change. The intention of the author is to show the integral pedagogy in the upbringing system of E. Bojanowski created in the contemporary context as a proposal for a specific identity. As a sub-discipline of general pedagogy follows the trend of pedagogy of Christian inspiration including self-concept pedagogical systems built on the foundations of philosophy and Christian theology. Continuation, identity and serving them adaptive change ensures the Congregation of Little Servant Sisters which creates and implements integrated pedagogy in the system of E. Bojanowski. Awareness of their own identity does not lead to isolationism, but on the contrary, is a way to open up more fully to others and cooperate with them. An important aspect indicated by Bojanowski is the need to consider the specific environmental needs of specific individuals and groups, space and time, which makes the system open and dynamic.

Interdisciplinary of pedagogy for the subject of study and research is seen as a necessity and value. Building a new quality of created pedagogy takes place in synergy with practice and theory, but in pedagogical concept implemented in the upbringing system of E. Bojanowski practice was before. Creating on its basis in preschool integral pedagogy the and taking research inspiration from the practice , practical tasks were set for pre-school education and the context of verification of conditions of their realization.

The necessity of reciprocal cooperation of practitioners and theorists of preschool pedagogy results from the nature of its subject. It is the man that matters „rapidly growing in the most critical period of life that is childhood, in conditions

„ requested „and" anticipated „by theorists, but organized by practitioners" (D. Waloszek, Preschool Pedagogy. Metamorphosis of status and subject of study). At the same time should be taken into account the deep and dynamic socio-cultural changes in the living conditions of populations. In this context it should be recognize that pedagogy must constantly be subject to change, being by nature in a permanent state of creation.

Bojanowski pedagogical system is proven by time and practice example of education solutions that retain their relevance not only in a structural way but also in a functional way. The reconstruction and analysis in an interdisciplinary context of conditions under which it was created and updated, allows to determine the factors and assumptions of preschool pedagogy. By creating the pedagogy in the upbringing system of Bojanowski by continuing (ensuring its continuity) and change (involving its adaptive renewal), reference was made to the entire context of these conditions.

In view of those currently appearing in front of pedagogy problems of contrast, dynamic, generated by modern changes and socio-cultural trends a proposal was presented. This proposal was the integral preschool pedagogy in the system of E. Bojanowski. It is one of the many varieties of thinking about education proposed by J. Rutkowiak concept of „map of pulsating category" understood here as an educational theories. We put it in this set of existence of different theories and trends as „horizontal layout in which these theories followed up next to each other on the plane map symbolizing currently in place, different ways of thinking about upbringing without internal or cross-hierarchy. The concept map shows the possibility of parallel existence of various ways of thinking and pulse phenomena, ie they emerge, flourish and „disappearance", but only the apparent disappearance, as there are potential returns, reviving and muting of the concept, which does not mean returning to what it was „by continuing (Variations of thinking about education, edited by J. Rutkowiak, Kraków 1995, pp. 7-14). As such pedagogy according to E. Bojanowski is one of many proposals, not imposing, but with a distinct identity, which the customer - a teacher can choose on their own responsibility for use in its activity practice.

Integral preschool pedagogy in the upbringing system of E. Bojanowski is a pedagogy in creation . Constant growth of its system dimension is related to the dynamics of human development, human communities and humanity. Synergy of practice and theory of upbringing leads to the creation of a new quality of pedagogical reality in which is supported a harmonious and full development of the person. This integral preschool pedagogy today is a concrete proposal of the theoretical foundations of early child education. It has its place in the pluralism of modern pedagogical theory, in fidelity to tradition and openness to change and for the sake of synergy between theory and upbringing practice.

In determining its anthropological basis has been referred to the broad context of the analysis in the long term as a continuation of philosophy and teaching of Christian inspiration. The hermeneutic of continuity served for interpretations and understanding of its development and with regard to the contemporary challenges to

determine the basis for a complex theory as emerging from a complex practice for its continuation and continuous improvement. Fundamentals and principles of integral pedagogy of preschool upbringing system of Bojanowski guarantee the maintenance of identity and so important for parents - the predictability of educational practice. It opens the way for studies related to the methodological dimension of early childhood education as a practical realization of supporting the development of a small child in all aspects of his personality in the perspective of not only life, but also the full context.

Constant dynamics of system dimention of integral preschool pedagogy is related to the dynamics of human development, human communities and humanity. The synergy of practice and theory of education leads to the formation of a new quality of pedagogical reality , which helps the development of the person. Both Bojanowski and Little Servant Sisters pedagogical activity is based on the belief that without an ordered theory there is no well-organized educational practice, which in turn verifies the theory. Therefore the current state of the integral preschool pedagogy has been read in relation to the recognized and understood past through the prism of the present. Recognizing, understanding and interpreting the intention of the author and the context of its implementation the aspect of continuity and change has been taken into account.

Proposal for integral preschool pedagogy in the system of E. Bojanowski is not the creation of alternatives. It also is not possibility of building the opposite possibility to other contemporary pedagogical theories , but it is one of the many proposals. It is response to a search of the parents of the desired model of preschool education. Knowing and understanding its philosophical- religious and socio-cultural basics allows you to define what is objective and what is specific to it.

Presented path of analysis leads to the understanding and interpretation of the original assumptions of pedagogical activities in the upbginging system may be used by other congregations to determine the area of continuation and change of implemented charisma to today's educational challenges. Despite the multiplicity and diversity of available solutions especially necessary for many educational environments becomes different from the existing proposals of preschool pedagogical attitudes that will help organize and improve practical action.

Tłumaczyła Edyta Pozdzik

Indeks osób

A
Ablewicz Krystyna 54, 55, 66, 68, 222, 251, 286, 424, 425
Adamek Irena 151, 173, 177, 178, 180, 183, 190, 271, 278, 302, 330, 361, 425
Adamska-Staroń Monika 425
Adamski Franciszek 14, 157, 228, 425
Antoniewicz Karol 27, 40
Arystoteles 157, 186, 224
Augustyn 157, 161, 323

B
Bagrowicz Jerzy 223, 237, 425
Bajda Jerzy 114, 363, 425, 436
Baliński Michał 196
Bałachowicz Józef 425
Bartkowiak Edyta 207, 434
Bartnicka Kalina 173, 425
Bartnik Czesław Stanisław 228
Basedow Johann Bernhard 27, 33, 40, 173
Bednarski Feliks Wojciech 14
Benedykt XVI 63, 68, 214, 258, 282, 307, 423, 434
Bielecki Jan 330, 425
Bieliński Franciszek 173, 174
Bilczewski Józef 185
Bińczycka Jadwiga 238
Błachuta Arkadiusz 349, 432
Błasiak Anna 318, 401, 425
Bobrowicz Jan Nepomucen 23
Bobrowska-Nowak Wanda 173, 175, 216, 217, 425
Bogdanowicz Marta 193, 425
Bokwa Ignacy 165, 206, 211, 424
Bonar Jolanta 258, 425
Braun Katarzyna 390, 429, 432
Braun–Gałkowska Maria 180
Brągiel Józefa 363, 425, 428
Brezinka Wolfgan 336, 425
Brodziński Kazimierz 147, 196, 197, 379
Bronk Andrzej 60, 62, 425
Bruhlmeier Arthur 119, 254, 261, 270, 303, 304, 313, 425
Brzeziński Antoni 25, 29, 132, 258, 426
Bulera Maria 365, 426

C
Cegielski Hipolit 198
Chimani Leopold 37, 117, 118, 119, 137, 172, 405, 426
Chłodna Imelda 157, 187, 230, 427, 436
Chmielewska Salomea 199
Chmielewski Marek 249, 426
Chmielowski Piotr 183
Chodźko Michał 23
Chrząszczewska Jadwiga 183
Chudy Wojciech 157
Chudzik Stanisława 56, 67, 219, 430

Cichosz Wojciech 306
Cicimirska Natalia 177, 217, 431
Ciemniewski Jan 185
Cieszkowski August 27, 31, 38, 40, 80, 83, 87, 95, 96, 109, 110, 111, 114, 115, 119, 129, 139, 142, 163, 164, 165, 171, 172, 183, 195, 208, 275, 276, 405, 426, 434, 435
Cybulski Wojciech 23
Czarnecki Paweł 165, 434
Czartoryski Adam Kazimierz 114, 173, 174
Czekalski Ryszard 226, 228, 426
Czuba Krystyna 273, 434
Czudek-Ślęczka Sonia 192, 430

D
Dąbrowski Zdzisław 109, 426
Dauber Heinrich 181, 204, 205, 243, 265, 306, 336, 337, 426
Dawid Jan Władysław 177, 182, 183
Dewey John 157
Diesterweg Friedrich Adolph Wilhelm 37, 137, 171
Dilthey Wilhelm 58, 60, 157, 182, 426,
Draus Jan 173, 175, 426,
Dudzińska Irena 193, 426
Duraj-Nowakowa Krystyna 190, 426
Dyczewski Leon 14, 362, 426, 434
Dygasiński Adolf 183
Dymara Bronisława 384, 426,
Dymer Andrzej 306, 426, 432
Dziekoński Stanisław 207, 209, 426
Dziewiecki Marek 259, 335, 338, 426

E
Erikson Erik 288, 426
Estkowski Ewaryst 111, 183

F
Falkiewicz-Szult Małgorzata 191, 426
Fellenberg Philipp 27, 40, 78
Fenelon Francois 173
Ferenz Krystyna 353, 433
Fernandez-Armensto Felipe 294, 426
Fliedner Theodor 37
Folkierska Andrea 54
Fourier Karol 37
Frankl Victor Emil 349
Frątczak Emilia 193, 427
Frątczak Jan 193, 426
Froebel Fryderyk 27, 40, 108, 119, 132, 172, 175, 176, 182, 215,

G
Gacia Tadeusz 165, 206, 211, 424
Gadacz Tadeusz 228
Gadamer Hans Georg 54, 60, 427
Gajdzica Anna 192, 430
Gajewski Piotr 93
Gałkowski Stanisław 12, 14, 166, 435
Gąsiorowski Ludwik 27, 28, 38, 158
Germanówna Maria 177, 217, 431
Gnitecki Janusz 54, 68, 427
Goethe Johan Wolfgang 65
Gogacz Mieczysław 10, 12, 14, 157, 166, 169, 180, 222, 228, 271, 304, 315, 316, 323, 336, 427, 435,
Gorczyński Adam 198
Gorzkula Teresa 297
Góralski Zbigniew 427
Górnicki Łukasz 196
Górski Wojciech 183
Grabowski Henryk 278, 427
Grabowski Michał 196,
Graeve Aleksander 109
Granat Wincenty 167, 228, 427
Griese Harmut M. 221, 351
Grocholewski Zenon 29, 257, 265, 300, 331, 340, 365, 377, 389, 419, 422
Gruszczyk-Kolczyńska Edyta 193, 347, 375, 378, 384, 400, 427
Grzeszkiewicz Bożena 330, 427
Grzywocz Krzysztof 246, 249, 434
Guardini Romano 356, 427
Gustowiczówna Aniela 177, 217, 431
Guz Sabina 271, 330, 427
Guz Tadeusz 238, 433

H
Hausner Jerzy 411, 436

Hegel Friedrich Wilhelm 47, 427,
Heidegger Martin 60, 157
Hejnicka-Bezwińska Teresa 13, 168, 227, 231, 427
Herbert Johann Friedrich 171, 182,
Herder Johann Gottfried 157
Hildebrand Dietrich 157
Hoffmanowa Klementyna z Tańskich 35, 198
Hołda Kazimierz 130, 428
Hołowiński Ignacy 198
Homplewicz Janusz 14, 228
Humbolt Wilhelm 157
Hume Dawid 157
Hurlock Elżbieta 180, 242, 268, 276, 288, 427

I
Izdebska Jadwiga 237

J
Jabłońska-Deptuła Ewa 200, 201, 435
Jacewicz Agata 330, 425
Jachowicz Stanisław 198, 199
Jałmużna Tadeusz 342, 427
Jan Paweł II 106, 232, 234, 257, 259, 297, 357, 359, 423
Janke Andrzej Wojciech 363, 428
Jaroszewicz Florian 196
Jaroszyński Piotr 157, 230, 339, 427, 436
Jasionek Stanisław 261, 267, 298, 427
Jaworska-Witkowska Monika 337, 427
Jeske August 183
Jeż Andrzej 233
Joneman Walery 22
Jucewicz Ludwik 27, 40, 197

K
Kajsiewicz Hieronim 159
Kant Immanuel 157
Kaput Małgorzata 56, 67, 219, 430
Karbowniczek Jolanta 158, 192, 272, 281, 353, 427
Kardas Salezja 193, 427
Karpowicz Stanisław 177, 183, 184, 185
Karwowska-Struczyk Małgorzata 191, 192, 278, 428
Kaszuba Tadeusz 160, 435
Katz Lilian Gonshaw 347
Kawalec Paweł 349, 432
Kawula Stanisław 363, 428
Kefaliński Ignacy 198
Key Ellen 182, 299
Kędzierska Hanna 46, 248
Kiciński Andrzej 113, 434
Kieral-Turska Maria 180
Kiereś Barbara 14
Klimas Adrianna 46,
Klim-Klimaszewska Anna 189, 271, 383, 429
Klus-Stańskiej Dorota 271, 272, 312, 313, 330, 414, 428, 429
Kłoczowski Jerzy 211, 429
Kołodziej Beata 384, 429
Komeński Jan Amos 24, 171, 172, 433
Kopczyński Stanisław 158
Korczak Janusz 158
Kornobis Agnieszka 56, 67, 219, 431
Kostkiewicz Janina 13, 57, 157, 167, 228, 273, 316, 317, 342, 429, 432
Kostrowiec Żegota 198
Kościuszko Tadeusz 27, 40, 78, 110, 204
Kot Stanisław 173, 429
Kowalczyk Stanisław 229, 336, 429
Kowalski Stanisław 79, 150, 429
Kozłowska Anna 429
Koźmian Jan 23, 24, 65, 159, 160, 162, 165, 206, 213, 337, 338, 429
Koźmian Kajetan 53
Krajewski Michał Dymitr 173, 174
Krasiński Zygmunt 53
Krasnodębski Mikołaj 12, 157, 166, 168, 169, 182, 252, 323, 324, 429
Krąpiec Mieczysław Albert 167, 244, 255, 230, 239, 268, 305, 322, 336, 429, 436
Kremer Józef 206
Kretkowska Maria 183
Królikowska Anna 13, 429
Kruk Jolanta 54
Krzanowski Daniel 330

Kubicki Dominik 168, 429
Kunowski Stefan 14, 98, 150, 157, 159, 169, 170, 171, 182, 184, 185, 203, 204, 225, 285, 298, 299, 300, 321, 327, 335, 336, 338, 339, 358, 373, 375, 386, 429
Kurdybacha Łukasz 171, 173, 175, 429
Kwaśnica Robert 54
Kwaśniewska Małgorzata 158, 192, 272, 281, 353, 428
Kwiatowska Maria 158, 180, 183, 187, 188, 189, 277, 280, 287, 311, 321, 398, 406, 430
Kwieciński Zbigniew 188, 271, 273, 278, 334, 430

L
Landy Aleksander 158
Lankaster John 27, 40
Laska Eugenia Iwona 353, 430
Laskowski Sylwester 165, 206, 211, 424
Ledóchowski Mieczysław 24
Lenartowicz Teofil 27, 40
Lendzion Anna 390, 430, 433
Leon XIII 165, 207, 320, 424
Leseman Paul 354
Levinas Emmanuel 157
Lewin Aleksander 149, 430
Lewinowa Sabina 171, 173, 174, 175, 187, 430
Lewowicki Tadeusz 285, 352, 400, 430
Leżańska Wiesława 258, 430
Libelt Karol 23, 27, 31, 40, 111, 163, 164, 206, 430, 435
Linde Samuel Bogumił 27, 76, 77, 95, 100, 101, 102, 112, 113, 114, 122, 123, 430
Litak Stanisław 32, 430
Locke John 157, 172, 173, 405, 430
Lompa Józef 196
Loyola Ignacy 161, 430
Lubowiecka Jadwiga 32, 330, 376, 396, 408, 430, 434

Ł
Łobocki Mieczysław 132, 277, 291, 297, 324, 366, 375, 430
Łukasik Beata 425

M
Maćkowiak Krzysztof 25
Majchrzak Irena 193, 384, 430
Majka Józef 201, 215, 216, 217, 430
Makiełło-Jarża Grażyna 180
Marcel Gabriel 157
Marciniak Zbigniew 308, 309
Marcinkowski Karol 38
Marciszewska J. 183
Marek Zbigniew 390, 430,
Maritain Jacques 157, 184, 186, 266, 283, 298, 299, 319, 355, 430
Marzec Paweł 238, 434
Maslow Abraham 349
Mastalski Janusz 13, 151, 259, 430
Matczak Anna 276, 288, 402, 430
Matecki Teofil 38, 158
Matyjas Bożena 238, 430
Mazurkiewicz Grzegorz 421, 431
Melosik Zbyszko 268, 293, 343
Miąso Józef 217, 430
Michalska Iwona 342, 428,
Michalski Grzegorz 342, 428,
Michalski Jarosław 60, 335, 431
Michałowski Stanisław Czesław 227
Mickiewicz Adam 23, 27, 40, 53, 105
Milerski Bogusław 47, 54, 62, 123, 180, 308, 403, 431, 434
Miłkowski Ludwik 27
Mizerek Henryk 421, 431
Mleczko Wojciech 13, 138, 433
Montessori Maria 177, 182
Moszczeńska Iza 184, 185
Mounier Emanuel 157, 184, 128
Muchacka Bożena 271, 330, 384, 425, 431
Muchowicz Władysław 23, 431
Mullois Izydor 27
Mycielski Michał 27
Mysłakowski Zygmunt 178

N
Narbutt Teodor 197
Nawroczyński Bogdan 178

Niemcewicz Julian Ursyn 23, 27, 40, 196
Niemiec Jan 404
Nietzsche Friedrich 157, 299
Norwid Cyprian Kamil 27, 40
Nowak Marian 12, 14, 60, 65, 157, 166, 169, 180, 233, 262, 273, 279, 295, 315, 325, 326, 335, 359, 429, 431
Nowicka Marzena 330, 331
Nowosielski Teofil 118, 183, 434

O
Oberlin Johann Friedrich 37
Obolevitch Teresa 113, 165, 248
Odyniec Antoni 23, 198
Ogrodzka-Mazur Ewa 192, 431
Ogrodzińska Teresa 242, 347, 431
Okoń Wincenty 72, 149, 279, 431
Olbrycht Katarzyna 13, 73, 431, 436
Opiela Maria Loyola 16, 17, 29, 56, 57, 58, 65, 67, 68, 72, 86, 113, 178, 201, 218, 219, 343, 358, 361, 368, 372, 373, 375, 377, 379, 381, 394, 419, 431, 432, 435
Opozda Danuta 390, 430, 433
Oraczewski Czesław 185
Orczyk Adam 61, 436
Osterloff Waldemar 183
Owen Robert 24, 27, 37, 40, 119
Ożóg Tomasz 319, 431

P
Palka Stanisław 13, 18, 41, 59, 170, 285, 290, 346, 393, 432
Pasierb Janusz Stanisław 45, 432
Paweł VI 211, 342, 424
Perillo Davide 63, 432
Pestalozzi Johann Heinrich 27, 40, 78, 108, 110, 171, 172, 182, 204, 405,
Pękala Andrzej 37
Pękowska Marzena 204
Piasecka Małgorzata 425
Piekarski Jacek 46, 434
Piekarz Edyta 56, 67, 219, 358, 373, 431
Pilch Tadeusz 398, 432
Piramowicz Grzegorz 173, 174
Pirożyński Marian 216
Pius IX 206, 207, 424
Pius XI 205, 209, 210, 213, 223, 261, 264, 267, 320, 339, 341, 424, 425
Piwowarski Rafał 192, 432
Plater Cezary 27
Platon 31, 32, 40, 47, 111, 140, 157, 224
Pleśniarski Bolesław 199, 432
Plotyn 157
Pluta Andrzej 432
Pol Wincenty 53
Polakowska-Kujawa Jolanta 432
Pomykało Wojciech 392, 432
Poniewierski Janusz 105, 106, 424, 432
Popławski Antoni 432, 173, 174, 175
Posadzowa (Marciszewska) Stefania 177, 216, 217, 432, 433
Posadzy Ludwik 111
Potulicki Kazimierz 93
Potworowski Gustaw 27
Progulski Stanisław 158, 177, 217, 289, 392, 432, 433
Prokopowicz Maksymilian 174
Prusak-Mleczkowa Teresa 183
Przetacznik-Gierowska Maria 180
Przewoźna Franciszka 30
Przyłuski Leon 199
Puślecki Łukasz 24, 27, 433
Puślecki Władysław 278, 296, 433

R
Radwan Marian 297
Ricoeur Paul 60
Rogers Carl 349
Rousseau Jean Jacques 33, 36, 157, 171, 173, 405
Rowid Henryk 185
Rubacha Krzysztof 271, 278
Ruciński Stanisław 306, 315, 433
Rutkowiak Joanna 11, 12, 342, 343, 433
Rynio Alina 14, 179, 180, 211, 273, 316, 340, 349, 390, 430, 431, 433,
Rysiński Salomon 27, 40, 196

S
Sandler Bella 215, 433

Sarjusz-Jaworska Maria 177, 217, 431
Sawicki Mieczysław 47, 61, 184, 433
Schaffer Rudolph 238, 433
Schätzel Ida Maria 177, 216, 217, 432
Scheler Max 157, 228
Schelling Friedrich Wilhelm Joseph 47
Schiller Friedrich 163, 250, 433
Schleiermacher Friedrich 47
Schönebeck Hubertus von 266, 433
Schulz Roman 285, 295, 352
Schumann Robert 23
Semenenko Piotr 159
Siemieński Lucjan 196
Sikorski Tomasz 306, 433
Siwicki Jakub 22
Slot Pauline 354
Słodownik-Rycaj Ewa 192, 428
Słomka Walerian 249
Słowińska Małgorzata 191, 192, 408
Smagacz Arkadiusz 17, 29, 113, 419, 432, 435
Smolikowski Paweł 13, 433
Smolińska-Theiss Barbara 223, 235, 236, 237, 238, 425, 434
Smoll Amabilis 72, 434
Sobierańska Dorota 192, 428
Sokrates 157
Sowińska Ewa 238, 434
Sowiński Grzegorz 58, 434
Spasowski Władysław 185
Stadtmüller Ewa 193, 384, 429
Stankiewicz Rafał 173
Stępkowski Dariusz 307
Strzemeska J. 183
Strzeszewski Czesław 205, 341, 434
Suchodolski Bogdan 178
Surma Barbara 158, 192, 281, 353, 428
Suświłło Małgorzata 271, 330, 347, 428, 434
Svoboda Jan (Swoboda) 118, 119, 122, 171, 172, 405, 434
Szafrańska Amelia 25
Szafrański Tadeusz 25
Szczepkowska-Pustkowska Maria 236, 272, 414, 429
Szczurko Elżbieta 238, 434
Szkudłapska Elżbieta 25, 94
Szlągowska Danuta 193, 425
Szołtysek Adolf 14
Szpotowicz Magdalena 192, 428
Sztobryn Sławomir 14
Szulich-Kałuża Justyna 14, 426
Szuścik Urszula 192, 431
Szwed Robert 14, 426
Szybiak Irena 173, 425
Szycówna Aniela 177, 183

Ś

Śliwerski Bogusław 12, 13, 14, 50, 123, 188, 221, 227, 228, 238, 271, 273, 278, 282, 308, 334, 342, 351, 403, 430, 434
Śniadecki Jan 119, 158

T

Tajanowicz Władysława 217, 434
Tarasiewicz Paweł 157, 230, 428
Tarnowski Janusz 434
Terlecki Ryszard 173, 175, 426
Tischner Józef 228, 434
Tołstoj Lew 299
Tomasz z Akwinu 157, 161, 186, 224, 300
Topińska Zofia 180, 188, 430
Trentowski Bronisław Ferdynand 24, 27, 31, 40, 111, 119, 123, 131, 135, 163, 164, 165, 183, 405, 434, 435
Tyl Anna 258, 434
Tyszkiewicz Eustachy 196

U

Urbaniak – Zając Danuta 46, 434

W

Walasek Stefania 353, 434
Walczyna Jadwiga 193, 435
Waloszek Danuta 9, 10, 11, 14, 173, 182, 188, 190, 191, 234, 235, 241, 271, 272, 274, 314, 376, 396, 397, 398, 401, 421, 435
Warchałowska Jadwiga 177, 217, 432
Wąsowski A 192, 431
Wernic Henryk 177, 183

Wertheimer Joseph Ritter von 27, 37, 137, 138, 172
Weryho-Radziwiłłowiczowa Maria 177, 183, 216,
Wielgus Stanisław 226, 228
Wilderspin Samuel 27, 37, 40, 137, 138, 172
Wilk Stanisław 17, 29, 37, 113, 165, 331, 419, 432, 435
Wilkoński Teofil 23
Wirth Johan Georg 37
Wiszniewski Michał 196
Wiślicki Adam 183
Wiśniewski Ryszard 31, 165, 435
Witkowski Lech 327, 337, 435
Witwicki Stefan 196
Wlaźnik Kazimiera 193, 384, 435
Włoch Agnieszka 287, 311, 398, 400, 401, 402, 435
Włoch Stanisława 287, 311, 346, 398, 400, 401, 402, 404, 435
Wójtowicz Henryk 165, 206, 211, 424
Wojtyła Karol 157, 167, 234, 316, 336, 435
Wojtysiak Jacek 157
Wołoszyn Stefan 173, 233, 435
Woroniecki Jacek 14, 167, 179, 181, 185, 186, 187, 435, 436
Wójcicki Kazimierz 23, 27, 40
Wrońska Małgorzata Wirgilia 38, 435
Wylężek Stefan 297

Z

Zachariasz Andrzej Lech 435
Zakrzewska Aldona 60, 335, 431
Zakrzewski Bogdan 25
Zaleski Józef Bohdan 196,
Zalewska-Bujak Małgorzata 192, 431
Zarzecki Lucjan 185
Zbróg Zuzanna 278, 330, 425
Zielińska Ewa 193, 347, 384, 394, 427
Ziemska Maria 362, 435
Zimbardo Philip George 276, 288, 289, 435
Zimny Jan 273, 435
Zubelewicz Jan 14
Zwierzchowska Iwona 330, 427
Zymróz Zofia 56, 67, 219, 431
Zyzik Elżbieta 204, 402, 435

Ż

Żebrowska Maria 180
Żegoty Pauli 198
Żuchelkowska Krystyna 365, 426
Żukiewiczowa Zofia 177, 217, 435
Żulińska Barbara 177, 183, 185, 216, 217, 432

Spis rysunków

Rys. 1. Integralność dynamizmów wychowania człowieka 43
Rys. 2. Harmonia rzeczywistości życia człowieka i świata 43
Rys. 3. Harmonia elementów dynamizujących chrystocentryczną rzeczywistość integralnego wychowania 44
Rys. 4. Narastający dorobek odnowy zachowującej ciągłość 64
Rys. 5. Ciągłość drogi rozwoju osoby w okresie dzieciństwa 276
Rys. 6. Rozumienie pojęcia wczesnej edukacji w integralnej pedagogice przedszkolnej 280
Rys. 7. Ciągłość etapów edukacyjnych na drodze rozwoju osoby 281
Rys. 8. Wymiary integralności osoby i rzeczywistości jej życia w kontekście natury, religii i historii 283