

# **LEKSYKON PEDAGOGIKI RELIGII**

**PRACA ZBIOROWA  
POD REDAKCJĄ NAUKOWĄ  
CYPRIANA ROGOWSKIEGO**

**VERBINUM**  
Wydawnictwo Księży Werbistów  
Warszawa 2007

© for the Polish edition by VERBINUM, 2007

Recenzje wydawnicze

KS. PROF. ZW. DR HAB. JERZY BAGROWICZ

Wydział Teologiczny UMK

KS. PROF. ZW. DR HAB. JANUSZ MARIĄŃSKI

Katedra Socjologii Religii

Instytut Socjologii KUL

Opracowanie i redakcja

Kierownik Redakcji – *Paweł Pachciarek*; Redaktorzy – *Ewa Bojara, Bożena Czarnocka, Anna Kaniewska, Maria Kaniewska, Maria Magdalena Matusiak*

Korekta

*Maria Magdalena Matusiak*

*Elżbieta Pachciarek*

*Hanna Stompor*

Okładka

*Jarosław Fik*

*Agnieszka Piasecka*

Za zgodą Kurii Biskupiej Warszawsko-Praskiej  
z dnia 14 lipca 2006 r., nr 1342(K)2006

PUBLIKACJA DOFINANSOWANA PRZEZ  
KOLEGIUM REKTORSKIE I WYDZIAŁ TEOLOGII  
UNIwersytetu WARMIŃSKO-MAZURSKIEGO W OLSZTYNIE

Skład komputerowy

*Piotr Sobiecki*

VERBINUM, Wydawnictwo Księży Werbistów

ul. Ostrobramska 98, 04-118 Warszawa

tel.: (0-22) 610-78-70, fax: (0-22) 516-98-50

www.verbinum.pl

[zamowienia@verbinum.pl](mailto:zamowienia@verbinum.pl); [wydawnictwo@verbinum.pl](mailto:wydawnictwo@verbinum.pl)

Warszawa 2007. Wyd. I. Zam. nr 24/2006

Druk:

Drukarnia Księży Werbistów

ul. Klasztorna 4, Górna Grupa, 86-134 Dragacz

tel.: (0-52) 330 63 77, fax: (0-52) 330 63 78

ISO 9002

ISO 14001

ISBN 978-83-7192-311-1

partycypacji mają służyć za alibi, ale także z pewnością wyciągają z takich doświadczeń wnioski, które pozostają w sprzeczności z tym, czego ogólnie oczekuje się od nich w aspekcie dojrzenia politycznego. Przykładowo zniechęcenie polityką, które obecnie często staje się przedmiotem dyskusji w Niemczech i nie tylko, należałoby uznać za znacznie mniej szkodliwą reakcję w porównaniu z pogardą dla polityki.

Oszczędzenie „polityce dorosłych” wyrzutów sumienia, których źródłem mogłyby być oczekiwania „bycia przyjaznym dla dzieci”, w tak samo małym stopniu można uznać za powód dopuszczenia i popierania aktywności osób dorastających, jak chęć dorosłych, żeby w związku z możliwościami partycypacji dzieci i młodzieży bronić własnych interesów i restytuować instytucje.

Równie zdecydowanie przestrzega się przed wykorzystywaniem tego rodzaju form partycypacji dzieci i młodzieży jako pokazowych imprez publicznych względnie imprez mających dodać splendoru własnej pracy albo pojmowaniem ich jako demokratycznych zabaw. Dzieci i młodzież powinny właśnie dzięki możliwości partycypacji doświadczać, że demokracja nie jest formą odświętnej odezwy przy szczególnych okazjach, lecz kwestią „codziennego współstanowienia”. Przeciwnieństwem tego jest np. pedagogiczna instrumentalizacja dzieci i młodzieży, polegająca na tym, że w różnorodnych projektach partycypacji widzi się możliwość jedynie ćwiczenia się (!) w demokratycznych regułach gry.

Podstawą tej krytyki jest m.in. stwierdzenie, że ani dzieciństwo, ani młodość nie są fazami przejściowymi do bycia dorosłym, lecz samoistnymi fazami życia. Wobec tego nie powinno się w dzieciństwie i młodości jedynie ćwiczyć tego, co później ma być „w sposób prawdziwy” praktykowane; demokracją powinno się żyć już w dzieciństwie i w młodości. Wychodzi temu naprzeciw traktowanie obecnie przez młodych ludzi politycznych form działalności jako części swego normalnego repertuaru zachowań. Przeciwnieństwem zaś tego jest praktyka wprowadzania dzieci i młodzieży do demokracji bez przyznawania im wszystkich demokratycznych praw. Powstaje zatem pytanie, czy dzieci względnie młodzież można całkowicie pozbawić określonych, przysługujących dorosłym obywatelom

praw demokratycznych (jednym z najbardziej dyskutowanych problemów w ruchach na rzecz praw dziecka jest np. prawo udziału dzieci w wyborach). Wprawdzie człowiek od początku jest podmiotem praw, ale, jak długo uchodzi za niepełnoletniego i nie jest zdolny do podjęcia pracy, zwalnia się go w zasadzie z obowiązków i odpowiedzialności. Ponieważ dopiero stosownie do osiągania częściowych pełnoletniości, które po przekroczeniu określonych progów wiekowych stopniowo zostają uprawomocnione przez porządek prawny, człowiek staje się podmiotem obowiązków, przeto w niewielkim stopniu dostrzega się ciężące na nim już w dzieciństwie i młodości zobowiązanie do kształtowania świata, a tym samym odpowiedzialność podzielaną przez dzieci i młodzież wspólnie z dorosłymi, i fakt (publicznie przez nikogo nie kwestionowany), że dzieci i młodzież chcą mieć prawo do współwypowiadania się, współdecydowania i współtworzenia.

Zob. też: Partycypacja.

**Lit.:** Bartscher M., *Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik*, Freiburg i.B. 1998; Frädrieh J., Jerger-Bachmann I., *Kinder bestimmen mit. Kinderrechte und Kinderpolitik*, München 1995; Hartwig-Hellstern F., *Kinderbürger. Über die politische Beteiligung von Kindern*, wyd. 2, Bonn 1997; Palentien Ch., Hurlemann K. (red.), *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*, Neuwied - Krißtel - Berlin 1997.

*Salome Spiegel*

**PEDAGOGIKA A SEKSUALNOŚĆ.** W omawianiu problematyki seksualności w aspekcie pedagogiki napotykaemy kilka trudności. Wynikają one z różnych wizji antropologicznych człowieka, a więc i jego seksualności, ze zróżnicowanego rozumienia jej pojęcia (brak jednej definicji), utożsamianie seksualności z płciowością). Uznając seksualność za istotną wartość, można rozwijać pedagogikę seksualności jako naukę zajmującą się najbardziej ogólnymi problemami seksualności, na podstawie wybranej koncepcji filozoficznej człowieka oraz wypracowywanych zasad aksjologicznych wychowania seksualnego. W zależności od przyjętej antropologii seksualność jest ujmowana jako wartość więziotwórczo-prokreacyjna lub przyjemnościowo-rekreacyjna, czyli jako sposób wyrażania miłości lub rozładowywania popędu.

1. Rys historyczny. W praktyce mamy do czynienia z pedagogiką seksualną obejmującą szczegółowe teorie wychowania seksualnego. Ma ona bogatą historię, głównie w krajach Europy Zachodniej (np. na obszarze niemieckim katolicką pedagogikę seksualną reprezentuje m.in. W. Bartholomäus, 1988). Wypracowanie teoretycznych podstaw wychowania seksualnego zainicjowano w XVIII w., choć ono samo towarzyszyło człowiekowi przez całe jego dzieje; miało charakter nieformalny i wiązało się z przekazywaniem norm moralnych i obyczajów, obrzędami inicjacji (np. u ludów pierwotnych), z ogólnym wychowaniem w rodzinie i do życia w rodzinie. Od średniowiecza elementy wychowania seksualnego zostały włączone w wychowanie rycerskie dla chłopców oraz domowe lub klasztorne dla dziewcząt. W oświeceniu nadal koncentrowało się na nauczaniu umiarkowania w tej dziedzinie i unikania sytuacji podniecających (J.-J. Rousseau).

Postulaty i idee wychowania seksualnego zainicjował J. B. Basedow (1723–1790; przedstawiciel pedagogicznego filantropizmu), który w pracy *Elementarwerk* (1774) zalecał uświadamianie seksualne oraz przekazywanie wiedzy na temat ciąży, porodu i rozwoju dziecka już od 10 roku życia, a także wykorzystanie materiałów poglądowych i odwiedziny w szpitalach chorób wenerycznych. Kontynuatorami jego myśli byli: G. Salzmann (1744–1811) oraz w Anglii Th. Beddoës (w dziele *Hygeia*), którzy propagowali biologiczne uświadamianie seksualne, ale zmierzające do hamowania podnieceń i nadużyć seksualnych. W XVIII i XIX w., również w Polsce, ukazało się wiele książek i artykułów dotyczących wychowania seksualnego, chociaż posługiwano się innymi pojęciami, np. „poprawa obyczajów”, „życie w cnocie”.

Na przełomie XIX i XX w., wskutek wielu czynników, m.in. przemian społeczno-ekonomicznych, ruchu wyzwolenia kobiet i feminizmu, upowszechnienia edukacji szkolnej, teorii ewolucji, rozwoju nauk biologicznych i psychoanalizy, rozwinęła się pedagogika płciowa, zwana też pedagogiką seksualną. Już wtedy uwidocznił się podział w stanowiskach i podejściach do seksualności człowieka. Jedni zalecali powszechność w uświadamianiu, wskazywali na dojrzewanie (12–13 rok życia) jako właściwy

wiek rozpoczęcia przekazu wiedzy, powierzając to zadanie rodzicom (np. F. W. Foerster). Inni (przedstawiciele freudyizmu, behawioryzmu, oświaty sanitarnej, pedagodzy szwedzcy, a w Polsce J. L. Bykowski, I. Moszczeńska, A. Dryjski) proponowali reformę seksualną polegającą na przyjęciu przez szkołę odpowiedzialności za przekaz wiedzy seksualnej, i to jak największej i jak najwcześniejszej (np. J. B. Watson – pierwsza informacja już w 20. miesiącu życia, A. Ellis – uświadomienie powinno być zakończone przed 6. rokiem życia). Zaczęto opracowywać projekty ustaw o wprowadzeniu uświadamiania seksualnego do szkół (Szwecja 1908, Wielka Brytania 1926), zapoczątkowano instytucjonalnie różnicowanie form edukacji seksualnej. Wiele inicjatyw w tym zakresie traktowało wychowanie seksualne jako „wychowanie biologiczne”, bagatelizując fakt, iż jest ono zawsze nauczaniem określonej moralności, nawet wtedy (zwłaszcza wtedy), gdy nie odnosi się wyraźnie do norm moralnych.

Na rozwój edukacji seksualnej w XX w. miało wpływ wiele czynników społeczno-kulturowych, wśród nich za najważniejsze można uznać: a) zlaicyzowanie świata (horyzontalna, materialistyczna wizja świata); b) nowe wizje człowieka (np. materializm, postmodernizm, liberalizm, feminizm); c) pogląd o „eksplozji demograficznej” i lansowanie konieczności „wychowania populacyjnego” celem zmniejszenia przyrostu naturalnego zagrażającego egzystencji świata (neomaltuzjanizm wobec „globalnej perspektywy świata” jako zagrożonego prokreacją). Polityka populacyjna jest ważnym czynnikiem wyznaczającym koncepcję wychowania seksualnego, gdyż jego cele i treści są jej podporządkowywane (np. domaga się stosowania tzw. planowania rodziny rozumianego jako stosowanie antykoncepcji, aborcji, sterylizacji). Edukacja seksualna jest traktowana jako wehikuł polityki antyludnościowej (por. końcowy dokument *Platforma działania* Międzynarodowej Konferencji Ludnościowej, Kair 1994, oraz Międzynarodowej Konferencji Kobiet, Pekin 1995). Przez wczesne ukształtowanie pozytywnej postawy wobec swobody seksualnej i konieczności zabezpieczenia się przed prokreacją ma ona wdrożyć nawyk korzystania z antykoncepcji („bezpieczny seks”) i akceptację dla aborcji oraz sterylizacji jako

przejawów odpowiedzialności moralnej za ograniczenie prokreacji i obniżenie przyrostu naturalnego; d) działalność organizacji, które propagują liberalną postawę wobec seksualności, tzw. prawa seksualne oraz reprodukcyjne, jak np. United Nations Developmental Program, Bank Światowy, WHO, Population Council, Ruch Zielonych, Fundacje Forda i Rockefellera (np. dotacje, propagowanie kontroli urodzeń), International Planned Parenthood Federation (IPPF, od 1952), którego w Polsce bardzo aktywnym organem jest Towarzystwo Rozwoju Rodziny; e) działalność przemysłów: antykoncepcyjnego, aborcyjnego, pornograficznego, agencji towarzyskich, środowisk związanych z tzw. alternatywnymi stylami życia, wywierających presję na organa odpowiedzialne za edukację seksualną. Dążenie do zdobycia jak największych zysków ekonomicznych jest ukrywane pod hasłami „zabezpieczenia przed AIDS”, „planowania rodziny”, „podniesienia statusu kobiety”, „uwolnienia się od więzów przyrody”.

W pedagogice seksualnej znajduje odzwierciedlenie fakt, że praktyka wychowania seksualnego była w minionym stuleciu odbiciem reform społecznych oraz terenem walki polityczno-światopoglądowej, podlegając tym samym ciągłym przewartościowaniom. Można w niej wyodrębnić wiele nurtów budowanych na różnych koncepcjach człowieka (np. materialistycznej i spirytualistycznej; świeckiej i religijnej; humanistycznej, protestanckiej i katolickiej). Często spotykamy ujęcia modeli edukacji seksualnej, których semantyka odzwierciedla tendencyjność, gdyż znaczenie konotacyjne użytych określeń budzi przeciwstawne uczucia (np. rozróżnienia modelu restrykcyjnego, zwanego też fundamentalistycznym, konserwatywnego, i permissywnego, zwanego też nowoczesnym). Można najogólniej wyodrębnić dwie główne teorie wychowania seksualnego, liberalną i personalistyczną, odpowiadające dwóm prądom cywilizacyjnym – „cywilizacji „użycia” („cywilizacji śmierci”) oraz „cywilizacji miłości”, chociaż w praktyce mamy do czynienia z wieloma wariantami obydwu.

2. Liberalna teoria wychowania seksualnego jest obecnie zgodna z postmodernistyczną wizją człowieka, tym samym uznając, że nie da się przyjąć jakiegoś jednego syste-

mu norm i wartości, gdyż nie istnieje obiektywna prawda ani dobro moralne, w tym również dotyczące sfery płciowej (agnostycyzm, irracjonalizm i relatywizm poznawczy oraz moralny). Brak niezmiennych kryteriów oceny, co jest dobre, a co złe, prowadzi do stanowiska, że odniesienia seksualne nie są przedmiotem oceny moralnej, seksualność jest postawiona poza moralnością, gdyż nic „tak naprawdę” nie jest moralne, poza tym, co dana osoba w danej sytuacji uzna za moralne (sytuacjonizm i skrajny indywidualizm etyczny). W edukacji seksualnej zmierza się do ukształtowania pozytywnej postawy wobec wszelkich form aktywności seksualnej i różnych rodzajów związków, tłumi się poczucie skrępowania, wstydu i winy moralnej, łamie wewnętrzne opory przeciw perwersjom seksualnym, zachęca do „twórczej aktywności seksualnej”. Pogląd, że oceny moralne są jedynie odbiciem jednostkowych, subiektywnych i kulturowo zróżnicowanych przekonań prowadzi do uznania ciągłej zmienności norm i zachowań, nakłaniania młodych do kontestowania postaw moralnych dorosłych, uwolnienia się od ich wymagań, do zrywania z tradycyjnymi (jako przestarzałymi, „nie na te czasy”) odniesieniami do seksualności. Tym samym propaguje się nieskrępowaną wolność człowieka w dziedzinie seksualnej, zwięźsza się zakres pojęcia patologii (dozwolone jest wszystko, na co partner wyrazi zgodę), a wszelkie ograniczenia traktuje się jako zamach na wolność. Przyjęcie poglądu, iż oceny moralne są prywatną sprawą, skutkuje postulatem „neutralnych moralnie” programów edukacji seksualnej, zobowiązaniem dorosłych do nieujawniania swych przekonań moralnych przed dziećmi i młodzieżą, by nie wywierać na nich presji. Pod hasłem pluralizmu przedstawia się wychowancom propozycje różnego ukierunkowania aktywności seksualnej jako równoważne w aspektach: zdrowotnym, psychologicznym i moralnym, celem dokonania przez nich osobistych wyborów („sam zdecyduj, co wolisz”). Natomiast pod hasłem tolerancji wychowuje się młodych do wstrzymywania się od ocen moralnych i do akceptowania wszelkich odmienności w zakresie ekspresji i zaspokajania potrzeb seksualnych oraz alternatywnych stylów życia.

Zanegowanie wertykalnej wizji życia człowieka prowadzi do wysunięcia postulatu korzy-

stania z seksualności jako źródła przyjemności, które na wszelkie możliwe sposoby należy maksymalizować. Sfera seksualna staje się terenem konsumpcji i handlu, na którym panują prawa podaży, popytu i konkurencji. Eudajmonistyczny i utylitarny stosunek do seksualności uwiadcza się w programach edukacji seksualnej przez przekaz technik seksualnych, ujmowanie relacji seksualnych w kategoriach redukcji napięcia i „zabawy we dwoje”, w oderwaniu od małżeństwa oraz prokreacji, lansowanie poglądu, że „więcej, to znaczy lepiej”, „inaczej to lepiej” „różnie to lepiej” (np. biseksualizm jako doświadczenie bardziej ubogacające niż heteroseksualizm), a dążenie do osiągnięcia coraz wyższej „jakości życia” usprawiedliwia „pigułkę po stosunku”, aborcję, sterylizację, eutanazję, rezygnację z leczenia chorych noworodków. Człowiek zostaje obdarzony prawami bez obowiązków, a ponieważ nie mają one transcendentalnego źródła, potrzebuje dla nich ustawowych zabezpieczeń. W edukacji seksualnej wpaja się więc przekonanie o prawie do aborcji, sterylizacji, rozwodów, zdrady małżeńskiej, nieposiadania dziecka, sztucznych sposobów poczynania życia ludzkiego, prostytucji, samobójstwa, eutanazji, działań eugenicznych (np. przymusowej sterylizacji lub aborcji osób ciężko chorych i upośledzonych), kontroli urodzeń i działań zmierzających do zmniejszenia populacji. Akcentuje się przysługujące jednostce szeroko rozumiane prawa seksualne, pomijając obowiązki, a odpowiedzialność ograniczając do zabezpieczenia przed „niepożądaną ciążą”.

Programy edukacji seksualnej oparte na liberalnej teorii wychowania obejmują przede wszystkim takie zagadnienia, jak: anatomia i fizjologia narządów płciowych oraz ich funkcjonowanie (akt seksualny, ciąża, poród), rozwój seksualny człowieka, potrzeby seksualne, techniki gry i współżycia seksualnego, zaburzenia seksualne, higiena współżycia seksualnego, choroby przekazywane drogą płciową, antykoncepcja i aborcja, „alternatywne style życia” (np. homoseksualizm), zaburzenia seksualne, pornografia, wykorzystanie seksualne, prostytucja, obyczaje seksualne. Cel realizacji tych programów to m.in.: przekazanie jak największego zakresu wiedzy seksuologicznej; wyrobienie poglądu, iż aktywność seksualna jest normą rozwojową akcepto-

waną przez postępowych dorosłych; przekonanie do liberalnej postawy moralnej wobec wszelkich form aktywności seksualnej jako ekspresji naturalnych potrzeb; pomoc w pozbyciu się oporów, poczucia winy i wstydu w zakresie sfery seksualnej (np. co do masturbacji); motywowanie do stosowania „zabezpieczeń” przed ciążą i AIDS jako wyrazu odpowiedzialności. Permisywna pedagogika seksualna afirmuje seks, uznając go za główne źródło szczęścia, natomiast „umiarkowanie reformistyczna pedagogika seksualna” relatywizuje jego szczęściodajne znaczenie ze względu na kryterium „dobra jednostki i społeczeństwa”.

Pod stałą i ostrą krytyką liberalnej teorii wychowania są dwa bastiony trwałych zasad moralnych – rodzina i Kościół katolicki. Liberalna pedagogika seksualna przypisuje obu środowiskom: zaściankowość, zacofanie, represyjność, odpowiedzialność za nerwice i zaburzenia seksualne oraz osobliwości obyczajowe. Próbuje się eliminować te środowiska od wpływu na dzieci i młodzież, podważać ich autorytet, nagradzać część tzw. postępowych katolików, którzy stoją w opozycji do katolickiej nauki moralności, a ośmieszać tych, którzy są jej wierni. Jeśli natomiast Kościół lub rodzina chcą bronić dzieci przed deprawacją, są posądzani o histerię, dyrektywność, apodyktyczność i tendencje do klerykalizacji życia.

3. Personalistyczna teoria wychowania seksualnego jest zbudowana na gruncie personalistycznej koncepcji człowieka, traktującej go jako podmiot osobowy, który z tej racji ma wartość najwyższą, bezwzględną, niezbywalną, nieredukowalną, autonomiczną. Przysługują mu kategorie osoby, jak pojedynczość, niepowtarzalność, zupełność (ciało uduchowione), oddzielność od innych, istnienie w czasie, gotowość do rozwoju i twórczości (aktywność własna) oraz otwarcie na transcendencję. Podstawowa norma personalistyczna domaga się, by osoba nie była nigdy redukowana do przedmiotu i traktowana instrumentalnie jako środek do osiągnięcia jakiegoś celu, np. przyjemności seksualnej. Jej osobowa godność wymaga, by ona sama była zawsze traktowana jako cel (również jej ciało, integralny element człowieka jako istoty cielesno-psychiczno-duchowej). Integralny personalizm ukazuje nierozzerwalną obecność płcio-

wości (kobiecości i męskości) w cielesności, psychiczności i duchowości człowieka, w jego naturze i działaniu.

Jednym z pierwszych teoretyków, którzy na początku XX w. przyjmowali koncepcję wychowania człowieka jako istoty płciowej, zwaną obecnie personalistyczną, był F. W. Foerster. Zwracał on uwagę, iż współczesne mu podejście pedagogiczne, wykluczające ze sfery seksualności wartościowanie moralne, przekaz powinności, kształtowanie charakteru i woli oraz poczucie wstydu, a także lansowanie jednostkowych praw, świadczy o zgubnym i dyletanckim podejściu do dziedziny największej odpowiedzialności człowieka i budowaniu gmachu teorii wychowania płciowego na piasku (s. III). Zdaniem Foerstera, jeśli w wychowaniu brakuje „gimnastyki” woli, karności, ascezy i poszanowania dla poczucia wstydu, to samo uświadomienie tylko roznieca ciekawość, wzmagą pobudliwość seksualną i nie chroni przed pokusami popędu seksualnego. Pedagogika płciowa powinna zająć się jedynie przekazem niezbędnych informacji, koncentrując się przede wszystkim na rozbudzeniu sił charakteru i woli, technik panowania nad sobą (m.in. w sferze wyobraźni) i samowychowania, by człowiek mógł być wyposażony w „duchową tamę” (s. 150), a poczucie wstydu stanowiło „twierdzę dobrych obyczajów” i wyraz poczucia osobistej godności (s. 160). Pedagog zajmujący się dziedziną płciową powinien być nie tyle specjalistą, ile wychowawcą, gdyż „najlepsze wychowanie płciowe, to dobre wychowanie ogólne” (s. 151). Foerster przeciwstawił się szczegółowemu uświadamianiu młodzieży w zakresie fizjologii życia płciowego i opowiadał się za wskazywaniem wzorów potęgi duchowej, które dają siłę do pełniejszej i doskonalszej miłości (s. 167).

Minął wiek od publikacji Foerstera i wprowadzie odmiennym językiem, jednak te same cele i zadania są wytyczane przez personalistyczne wychowanie seksualne. Wychowanie w tym nurcie jest rozumiane jako długotrwały proces ukierunkowanego wspomagania człowieka jako istoty płciowej i potencjalnie prokreacyjnej w stawaniu się coraz lepszym i dojrzałym. W centrum wychowania jest osoba wychowanka, którego prowadzi się do harmonijnego włączenia bogactwa płciowości w osobisty projekt

życia. Jest więc ono wychowaniem człowieka jako istoty płciowej i potencjalnie prokreacyjnej, a nie seksualności, a więc ma ścisły związek z innymi dziedzinami wychowania. Obejmuje wszystkie elementy ludzkiej płciowości: biologiczny, psychiczny, społeczny i religijno-duchowy, gdyż integralnie rozumiana seksualność realizuje się na wszystkich płaszczyznach osoby ludzkiej. Podkreśla się potrzebę takiego wychowania seksualnego, dzięki któremu płciowość zostaje uznana za bogactwo człowieka i zaakceptowana jako zadanie życiowe; jest zintegrowana z innymi potrzebami i dążeniami oraz z systemem wartości i norm moralnych, z całością życia psychicznego i duchowego; staje się językiem miłości w relacjach heteroseksualnych oraz miejscem wzajemnego daru z siebie i odpowiedzialnego przekazywania życia. Dlatego wychowanie seksualne powinno być powiązane z wychowaniem do prawidłowej identyfikacji i tożsamości płciowej oraz ich akceptacji; rozumienia i satysfakcjonującego funkcjonowania w roli płciowej; liczenia się z wymaganiami (standardami) środowiska społecznego; odpowiedzialności wobec sfery seksualnej; wolności i dokonywania wyborów zgodnie z ukształtowanym sumieniem moralnym; dojrzałych więzi osobowych; do miłości małżeńskiej i rodzicielskiej. Wychowanie to uwzględnia funkcje płciowości: podmiotową, jako znak miłości, komunikacji i tworzenia więzi społecznych oraz przekazywania życia (K. Meissner). Jest ono często określane jako wychowanie do twórczego przeżywania płci, do integracji seksualnej, do integralnego przeżywania własnej płciowości, do miłości, do czystości, do życia w małżeństwie i rodzinie.

Wychowanie seksualne w nurcie personalistycznym podkreśla prawo i podstawowy obowiązek rodziców (pierwotny i niezbywalny) do wychowania dzieci i młodzieży oraz pomocniczą rolę innych instytucji wychowawczych, dlatego rodzice są zobowiązani do poznania treści i celów tegoż „wychowania uzupełniającego”. Decydujące znaczenie w wychowaniu seksualnym przypisuje się takim czynnikom, jak np. atmosfera uczuciowa życia rodzinnego, modele osobowe rodziców i ich wzajemnych relacji oraz przykład i świadectwo ich życia, troska wychowawcza i rozmowy z dziećmi, kontrola nad in-

nymi wpływami (np. środkami masowego przekazu, grupą rówieśniczą). Podkreśla się istotną różnicę między wychowaniem seksualnym w rodzinie i w szkole, długofalowość (wiele etapów) tego wychowania i wieloczynnikowe uwarunkowanie. Szczególne znaczenie przypisuje się osobie wychowawcy – warunkiem skutecznego wychowania jest jego autorytet (w tym moralny) oraz kompetencja, dojrzałość osobowości, pozytywny stosunek do cielesności i seksualności, integralne funkcjonowanie w sferze płciowej, prawdomówność, szczerłość, otwartość, wyczuwanie i delikatność, dyskrecja, wzajemne zaufanie, roztropność w podejmowaniu trudnych problemów, troska o dobro dziecka w perspektywie jego życia (miłość dziecka i długomyślność).

Personalistyczne wychowanie seksualne jest podporządkowane wielu zasadom, takim jak: szacunek dla godności dziecka jako istoty płciowej; uznanie jego prawa do intymności i prywatności; nienaruszanie poczucia wstydu i skromności; ochrona przed nadużyciem i zranieniami przez zastosowanie nieodpowiednich treści, metod lub środków przekazu wiedzy seksualnej; zagwarantowanie prawa do indywidualnej formacji (przez osobowy dialog) oraz otrzymania informacji jasnej, rzetelnej (prawdziwej) podanej w delikatny (przyzwoity) sposób, stosownie do wieku i poziomu osobistego rozwoju (wybór właściwego czasu i warunków, z prawem odmowy przekazu ze strony dziecka); ukazanie ludzkiej płciowości integralnie, w kontekście ludzkiej miłości, małżeństwa i rodziny oraz moralności; pomoc w odkryciu sensu i specyfiki ludzkiej seksualności oraz w integracji seksualnej; motywowanie do dyscypliny i wysiłku kierowania seksualnością oraz do samowychowania na gruncie o dojrzałej pozytywnej motywacji; wsparcie w formowaniu „prawego sumienia” i podejmowania decyzji oraz odkrycia powołania życiowego. Natomiast konkretne metody wychowania seksualnego i dydaktyki są w tym zakresie zapożyczone z pedagogiki ogólnej.

Podęście personalistyczne jest podstawą chrześcijańskiej (a zwłaszcza katolickiej) pedagogiki seksualnej. Kościół katolicki odnosi się do ludzkiej seksualności i cielesności bardzo pozytywnie, gdyż są one darem Boga, bogactwem umożliwiającym wzajemny dar z siebie, ścisłą więź i dawanie nowego życia. Pozostaje inte-

gralnym elementem osoby ludzkiej, rządzą nią prawa biologiczne, psychiczne i duchowe, dlatego jest zadaniem i wezwaniem do rozwoju i wychowania. Wychowawca odwołuje się do dorobku wszystkich nauk o człowieku oraz do personalistycznej i biblijnej wizji osoby, starając się zainteresować młodych chrześcijańskim takim spojrzeniem na seksualność ludzką, aby mogli się nią zafascynować.

Zob. też: Ciało jako sacrum; Cielesność – ujęcie chrześcijańskie; Pedagogika prenatalna; Psychologia prenatalna.

**Lit.:** Dokumenty: *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, Rzym, 1965; *Deklaracja „O niektórych zagadnieniach etyki seksualnej „Persona Humana”*, Rzym 1975; *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, Rzym 1983; Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastą stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Watykan 1986; tenże, *Veritatis splendor. O niektórych podstawowych problemach nauczania moralnego Kościoła*, Rzym 1993; tenże, *Adhortacja apostołska „O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym. Familiaris consortio”*, w: *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków, 1996, s. 65-160; *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, n. 2331-2400; Papieska Rada ds. Rodziny, *Ludzka płciowość. Prawda i znaczenie. Wskazania dla wychowania w rodzinie*, Rzym 1995; Lomianki, 1996. Opracowania: Ange D., *Twoje ciało stworzone do miłości*, Poznań 1996; tenże, *Twoje ciało stworzone do życia*, Poznań 1996; Augustyn J., *Integracja seksualna*, Kraków 1998; tenże, *Wychowanie ku integracji seksualnej*, Kraków 1994; tenże, *Wychowanie seksualne w rodzinie i w szkole*, Kraków 1999; Bartholomäus W., *Glut der Begierde - Sprache der Liebe: Unterwegs zur ganzen Sexualität*, München 1988; Czachorowski M., *Nowy imperializm, czyli o tzw. edukacji seksualnej*, Warszawa 1995; tenże, *Wiek rewolucji seksualnej*, Warszawa 1999; Dziewiecki M., *Cielesność, płciowość, seksualność*, Kielce 2000; Fijałkowski W., *Niewykorzystany dar płci*, Kraków 1997; Foerster F. W., *Seksualna etyka i pedagogika*, Warszawa, 1911; Bronk A.: *Krajobraz postmodernistyczny, „Ethos”* 1996, nr 33-34, s. 79-100; Góralczyk P., *Wychowawcza etyka seksualna*, Ząbki 2000; Grzywak-Kaczyńska M. (red.), *Erotyka w aspekcie zdrowia psychicznego*, Warszawa 1985; Chomczyńska-Miliszkie-wicz M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym*, Lublin 2002; Izdebski Z. (red.), *Wychowawcze, etyczne i społeczne problemy zachowań seksualnych młodzieży*, Warszawa – Zielona Góra 1992; Kornas-Biel D., *Edukacja seksualna czy wychowanie człowieka*, w: *Wychowanie do życia w rodzinie*, Lublin 1993, s. 25-42; też, *Edukacja seksualna w szkole*

wyzwaniem dla współczesnej rodziny, w: *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, red. P. Kryczka, Lublin 1997, s. 231-252; też, *Historyczny kontekst rozwoju edukacji seksualnej i jej konsekwencje*, „Studia nad Rodziną” 1998, nr 2(1), s. 133-148; też, *Zadania rodziny i szkoły w wychowaniu do integralnego przeżywania ludzkiej płciowości*, „Folia Pomeraniae” 1997, nr 2(2), s. 75-87; też, *Ku dojrzałemu przeżywaniu ludzkiej płciowości*, w: *Płciowość ludzka w kontekście miłości. Przesłanie moralne Kościoła*, red. J. Nagómy, M. Pokrywka, Lublin 2005, s. 119-164; Kozakiewicz K., *Seks i wychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 719-723; tenże, *U podstaw wychowania seksualnego*, Warszawa 1969; McDowell J., *Mity edukacji seksualnej*, Warszawa 2000; Meissner K., *Płciowość i czystość*, Poznań 2005; tenże, *Płciowość człowieka w kontekście wychowania osoby ludzkiej*, Poznań 2000; tenże, *Wiara i płeć*, Poznań 2003; Obuchowska I., Jaczewski A., *Rozwój erotyczny*, Warszawa 1982; Póttawska W., *Przygotowanie do małżeństwa*, Kraków 1997; Quay P. M., *Chrześcijańskie znaczenie ludzkiej seksualności*, Warszawa 1996; Riches V., *Następstwa edukacji seksualnej*, Gdańsk 1994; Sławiński S., *Wychowywać do miłości*, Warszawa 1993; *Studia nad rodziną*, Warszawa 1997, 1(1) i 1998, 2(1); Turos L., *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, Warszawa 2003; Urbaniak A., *Wspólna troska. Wychowanie do miłości w rodzinie i w szkole*, Poznań 1999; Wiśniewska-Roszkowska K., *Wychowanie seksualne*, Wrocław 1998; Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986; Ziebertz H. G., *Sexualpädagogik im gesellschaftlichen Kontext*, Tübingen 1993.

Dorota Kornas-Biela

**PEDAGOGIKA** ↗ Charakter w pedagogice; Cnota jako kategoria pedagogiczna; Dialog pedagogiczny; Pedagogika personalistyczna; Teologia a pedagogika

**PEDAGOGIKA CZASU WOLNEGO.** Czas wolny jest dziś zagadnieniem żywo interesującym specjalistów różnych kierunków wychowawczych, zajmują się nim bowiem psychologowie i pedagodzy, duszpasterze i rodzice. Wszyscy doceniają jego wartość i potrzebę w wychowaniu młodego pokolenia. Jest on potrzebny dla zdrowia psychicznego i fizycznego, dobrego wychowania i pogłębiania formacji religijnej.

Jeśli chodzi o genezę czasu wolnego, należy sięgnąć do Objawienia Bożego. Z określenia biblijnego wynika, że czas wolny jest darem Bożym. Już w pierwszej księdze Starego Testamen-

tu Stwórca uczy, że człowiek po tygodniowej pracy powinien znaleźć czas na odpoczynek, jest to więc czas pobłogosławiony przez Boga (Rdz 2,3). Człowiek może w tym czasie odpoczywać i składać hołd swemu Stwórcy.

Naród wybrany przez Boga doceniał wartość tego czasu, święcił go w sposób uroczysty w szabat i inne dni świąteczne. Sławił Pana hymnami, psalmami i spontaniczną modlitwą. Tę praktykę przejął Chrystus. Po trudzie odpoczywał i modlił się oraz nawiązywał duchowy kontakt ze swym Ojcem (Mt 14,23). Apostołowie wpatrzeni w Chrystusa zachęcali pierwszych chrześcijan do korzystania z czasu danego im przez Boga. Przykładem może być św. Paweł Apostoł, który zachęcał wiernych do wykorzystania wolnego czasu na wewnętrzne wzrastanie (Ef 5,15-19).

Pierwsi chrześcijanie oddawali cześć Bogu w każdą niedzielę i święto. W czasie tym pragnęli być blisko Pana. Łączyli się we wspólnoty, aby razem uczestniczyć w łamaniu Chleba oraz w modlitwach uwielbiających Boga. Słabsi w wierze zaniedbywali się duchowo. Z tego też powodu zrodziła się obawa, że dla niektórych dni mogą stać się okazją do lenistwa, grzesznych rozrywek i niedozwolonych przyjemności. Chcąc temu zapobiec, Kościół zobowiązał wiernych do uczestnictwa we Mszy św. w niedziele i nakazane święta. W okresie karolińskim natomiast wierni nie tylko przychodzili do świątyni na liturgie, ale również uczestniczyli w katechezie. Przez następne wieki czas wolny sakralizowano i przeznaczano go na odpoczynek.

We współczesnej dobie Kościół czyni podobnie, zwraca uwagę na pełne i należyte wykorzystanie czasu jako daru Boga. Dziś nie tylko chodzi o niedziele i święta, ale o szkolne ferie, letnie wakacje oraz wszelkie urlopy, z których korzysta również młode pokolenie. Nietrudno obecnie dostrzec, że znaczna część katolickich dzieci i młodzieży przeżywa czas wolny w duchu laickim. Nie da się tego pogodzić z chrześcijańskim wychowaniem młodego pokolenia. Wierzącym rodzicom zależy na tym, aby ich dzieci korzystały nie tylko z wolnego czasu, ale również z formacji religijnej.

W doktrynie Kościoła mówi się, że w czasie wolnym każdy człowiek ma dążyć do wewnętrznej doskonałości (DA 8), głębiej zastanawiać się