

KS. MARIUSZ SZTABA

FILOZOFICZNA INTERPRETACJA INTEGRALNEJ
PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ
BŁ. EDMUNDA BOJANOWSKIEGO

Nie zrozumiemy do końca sytuacji procesu edukacji, jego „dróg i bezdroży” oraz opisującej i uzasadniającej go pedagogiki, jeśli nie odwołamy się do filozofii, pamiętając o wzajemnych związkach pedagogiki i filozofii – dopełnianej i ubogaconej przez teologię – wpisanych na trwałe w scenę i horyzonty myśli europejskiej. Michał Heller podkreśla, że perspektywa teologiczna jest czymś innym niż perspektywa religijna. W tej ostatniej „akceptujemy, oddajemy cześć, dążymy do...”. Natomiast w perspektywie teologicznej – „poddajemy analizie, staramy się zrozumieć, przeprowadzamy krytykę...”. Teologia bowiem – ujmując rzecz najogólniej – jest racjonalną refleksją nad prawdami wiary dotyczącymi Boga, człowieka i świata (Heller, 2002, s. 191-192). Nie jest możliwe „uprawianie” i rozumienie pedagogiki oraz myśli pedagogicznej bez ich odniesień do metapedagogicznych założeń, szczególnie w obszarze filozofii rozumianej jako najbardziej pierwotna refleksja nad rzeczywistością, tzn. tym, co jest. Filozofia każdorazowo stawiając pytanie: dlaczego jest to, co jest? wciąż na nowo poszerza obszar zainteresowań badawczych o nowe aspekty poznawanej rzeczywistości. Do najważniejszych obszarów „styku” pomiędzy filozofią i pedagogiką zalicza się: metafizykę¹, antropologię, epistemologię, aksjologię, etykę, logikę i estetykę (Ryk, 2012).

Ks. dr MARIUSZ SZTABA – członek-założyciel Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej i członek Zespołu Pedagogiki Społecznej działających pod patronatem KNP PAN; e-mail: sztabowy@gmail.com

¹ Wbrew obiegowym opiniom ontologia nie jest synonimem metafizyki. Ta pierwsza powstała w XVII wieku i dotyczy bytów możliwych, zajmując się samym pojęciem bytu. Natomiast metafizyka powstała w starożytności i dotyczy bytów realnych, a więc rzeczywistości. Metafizyka to obrona poznania dorzecznego, otwartego na poznanie racjonalne, które próbuje ogarnąć całą rzeczywistość. Ontologia stanowi więc bazę dla idealizmu, metafizyka natomiast – dla realizmu (Jaroszyński, 2011).

Chcąc zrozumieć i adekwatnie interpretować konkretną koncepcję/ teorię/system pedagogiczny, należy pytać się o różnorakie przyczyny. W metafizyce rozważając zagadnienie przyczynowości, nie tyle stawia się pytanie „jak?”, ile „dzięki czemu?”. W ten sposób dochodzi się do poznania racji powstawania i zmiany danego zjawiska. Przyczyna jest czymś konkretnym, bo jest zawsze przyczyną czegoś, co realnie istnieje. Dzięki temu umożliwia ona niesprzeczne wyjaśnianie zmiennej rzeczywistości. W zagadnieniu przyczynowości, szczególnie w analizach skutku, należy zwracać uwagę na związek danego skutku z daną przyczyną. Chodzi o to, aby uchronić się przed pomyleniem działania przyczyny sprawczej, celowej, wzorczej lub którejs z przyczyn wewnętrznych. Ponadto taka jasność w dziedzinie przyczynowania sprawczego pozwala na nowe, precyzyjniejsze rozróżnienia na przyczyny główne, nadrzędne, przyczyny trwania skutku, przyczyny stawiania się skutku. Metafizyka już od czasów starożytnych ukierunkowywała poznanie naukowe na rozpoznawanie i ukazywanie przyczyn. Arystoteles w *Metafizyce* wymieniał i omawiał cztery przyczyny uzasadniające rzeczywistość: formalną, materialną, sprawczą i celową. Każda z nich dotyczy innego aspektu poznawczego. I tak przyczyna formalna szuka odpowiedzi na pytanie: co to jest? natomiast materialna: z czego to jest? Z kolei wyjaśniając przyczynę sprawczą, odpowiadamy na pytanie: kto powołał do istnienia? W odniesieniu zaś do przyczyny celowej pytanie brzmi: po co to jest? (Krapiec, 2007). Należy pytać także o *arché*, które rozumie się jako przasadę, czyli rzeczywistość pierwszą i ostateczną, praprzyczynę zrozumiałości danego zjawiska. Wyróżnia się kilka sposobów rozumienia pojęcia *arché*, między innymi jako: początek, zasada – podwalina, podłoże oraz przyczyna sprawcza (Ryk, 2012).

W związku z powyższymi stwierdzeniami należy także zwrócić uwagę na początek kształtowania się filozofii, a wraz z nią dwóch wielkich tradycji filozoficznych: realizmu i idealizmu. Tradycje to konkurują ze sobą do dziś, mając odmienny wpływ na metafizykę, epistemologię, metodologię, antropologię i aksjologię danej pedagogiki czy też pedagogii. Przywołane tradycje są wewnętrznie zróżnicowane, co szczególnie widoczne jest w przypadku idealizmu (Kiereś, 2009). Tym jednak, co stanowi kryterium ich wyodrębnienia i tworzonych w ich nurcie systemów filozoficznych i pedagogicznych (wraz z konkretnymi teoriami/koncepcjami/systemami wychowania), jest metafizyka i epistemologia. One z kolei rzutują na rozumienie antropologii, aksjologii oraz metodologii (Ryk, 2012).

PEDAGOGIKA I TEORIE/KONCEPCJE/SYSTEMY WYCHOWANIA²
POMIĘDZY IDEALIZMEM A REALIZMEM

Nie wchodząc w szczegóły prezentacji przywołanego zagadnienia, którego pełniejsze omówienie zawiera artykuł *Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworzeniu adekwatnej koncepcji wychowania* (Sztaba, 2015b), należy jednak zauważyć i podkreślić podstawową różnicę pomiędzy idealizmem a realizmem.

W tradycji idealizmu ważniejsze od poznania jest myślenie (wymyślanie?), czyli różne rozumowe operacje dokonywane na uprzednio już ujętych obrazach, znakach rzeczy, będących reprezentacją wyobraźniową i pojęciową, co pociąga za sobą pełną subiektywizację wyjaśnień i interpretacji filozoficznych i pedagogicznych. Inaczej mówiąc, idealizm nie ufając naturalnemu doświadczeniu i poznaniu zmysłowo-intelektualnemu, odrywa poznanie od realnego świata, zamieniając poznanie na myślenie, będące czynnością niepoznawczą, która operuje ideami, konstruując (kreując) z nich rozmaite wizje człowieka, świata i społeczności. W idealizmie pojmowanie świata dokonuje się na drodze spekulacji, czyli metody dedukcyjnej. Wysiłek poznawczy nie jest skierowany na analizę rzeczywistości, tylko na analizę pojęć i sposobów ich wytwarzania. W takich analizach człowiek kreuje rzeczywistość w wymyślonych ideach-pojęciach, a wiedza o człowieku i świecie przybiera charakter aprioryczny.

Filozofowie i pedagodzy działający w nurcie tradycji idealizmu, kreując świat według własnych odczuć i idei, stwarzają w sposób subiektywny obraz człowieka i kultury, a w niej wychowania. To prowadzi w dziedzinie antropologii do tzw. błędu antropologicznego, który wyraża się jednostronnym oraz fragmentarycznym odczytywaniem wieloaspektowej natury człowieka, co w konsekwencji prowadzi do redukcyjnych koncepcji człowieka. W idealizmie kreuje się wciąż na nowo różne wartości, które są intelektualnymi kompozycjami danego „stwórcy”. Na bazie takiej subiektywnej i relatywnej aksjologii oraz antropologii „buduje się” idealistyczną pedagogikę, która bardziej skoncentrowana jest na własnych ideach, modelach niż na konkretnym człowieku, z jego różnymi potrzebami i uwarunkowaniami. Taka pedagogika i wyrastające z niej koncepcje wychowania bliższe są ideologiom niż

² W artykule nie utożsamiam ze sobą teorii, systemów czy też koncepcji pedagogicznych, tylko podkreślam znamieny fakt, że te wszystkie rodzaje wiedzy pedagogicznej bazują albo na realizmie, albo na idealizmie, co rzutuje na ich sposób rozumienia człowieka (wychowanka oraz wychowawcy) i całego procesu wychowania.

greckiej *paidei*, tzn. wychowaniu w człowieku jego właściwego charakteru, prawdziwego człowieczeństwa na podstawie realnej natury.

Idealizm posługując się spekulacją i dedukcją, sprzyja powstawaniu utopii, gdzie idee myślowe stanowią punkt wyjścia i tworzywo w budowie „szczęśliwego społeczeństwa”, a w nim kultury wraz z edukacją (kształceniem, wychowaniem i opieką). Idealistyczna epistemologia i ontologia, będące podstawą antropologii oraz aksjologii, prowadzą w końcu do kluczowych błędów, które poprzez powiązanie pedagogiki z filozofią mają wielki wpływ na wiedzę pedagogiczną (pedagogikę) i teorie/koncepcje/systemy wychowania. Do tych błędów zalicza się: a) rozbicie genetycznej jedności zmysłów i rozumu w ich funkcjach poznawczych; b) przypisywanie funkcji poznawczych czynnościom i przeżyciom niepoznawczym (emocjom, językowi itd.); c) operowanie pozaracjonalnymi kryteriami oceny poznawania. Takie podejście do ludzkiego poznania sprawia, że pedagogika „działająca” w nurcie idealizmu irracjonalnego jest asystemowa i antymetodologiczna, co sprawia również, że wychowanie zamiast być celowym i świadomym działaniem, staje się „radosną twórczością” na podstawie odczucia (s)twórcy danej teorii/koncepcji pedagogicznej.

Podsumowując dotychczasowe analizy można stwierdzić, że pedagogika idealistyczna bazując na niewłaściwej metafizyce – w jej przypadku na ontologii i epistemologii (ucieczka od prawdy w stronę relatywizmu, sceptycyzmu, agnostycyzmu i konwencjonalizmu), oraz redukcyjnej antropologii („błąd antropologiczny” spowodowany materializmem, naturalizmem, spirytualizmem, pragmatyzmem itd.) i relatywnej aksjologii (ucieczka od dobra w stronę indywidualizmu i woluntaryzmu), generuje irracjonalne teorie/koncepcje/systemy wychowania. Dla pedagogiki idealistycznej celem staje się realizowanie jakiegoś poglądu, czegoś pomyślanego, niejednokrotnie nieprzystającego do rzeczywistości.

Aby uchronić pedagogikę i wypracowywane przez nią (w jej ramach) teorie/koncepcje/systemy wychowania od iluzji i utopii, należy skierować się w stronę realizmu. Realizm (łac. *realis* – rzeczywisty, faktyczny, odnoszący się do rzeczy) jest przeciwieństwem idealizmu. Jako druga, wielka tradycja filozoficzna jest także zróżnicowany, na co wskazuje historia i występujące w niej różne odmiany i rodzaje realizmu: skrajny, umiarkowany, psychologiczny, socjologiczny, prawniczy, moralny itd. Pomijając tzw. naiwny (bezkrytyczny) realizm (uznaje treści spostrzeżeń za wierne odbicie ukazującego się świata, co sprawia, że są one dostępne dla wszystkich w ten sam sposób i istnieją tak, jak je spostrzegamy), uwagę skupimy na założeniach

realizmu poznawczego i bytowego, uzasadnianych na dwóch drogach: arystotelesowsko-tomistycznej i fenomenologicznej.

Podstawową tezę metafizyczną tego nurtu stanowi założenie, że świat zewnętrzny jest nam dany w doświadczeniu oraz istnieje realnie, niezależnie od naszych aktów poznawczych i procesów zachodzących w umyśle poznającego podmiotu i jego wytworów (konstruktów). Z tym stwierdzeniem ściśle związana jest teza epistemologiczna podkreślająca, że istnieje obiektywna prawda i rzeczywistość jest poznawalna – przy czym stojąc na gruncie realizmu krytycznego, zwraca się uwagę na pewne problemy związane z procesem poznawania, które powodują deformacje poznawcze. Realizm epistemologiczny podkreśla zgodność ludzkiego poznania z rzeczywistością. Ludzki rozum (*recta ratio*), posiadając w sobie immanentną zdolność pozwalającą mu dotrzeć do prawdy i uchwycić ją, jest zdolny do odkrycia prawdy ontycznej (prawdy samego bytu). W realistycznym poznaniu najważniejszy jest kontakt z rzeczywistością, wyrażony poprzez stwierdzenie istnienia poznawanej rzeczy. Spontaniczne poznanie jest więc nakierowane na istniejące byty, a nie na pojęcia i idee, które poznajemy w aktach refleksji (Maryniarczyk, 2005).

W realistycznej antropologii człowiek to byt osobowy, złożony z duszy i ciała, którego życie jest jednością trzech porządków: wegetatywnego, popędowo-zmysłowo-uczuciowego oraz intelektualno-wolitywnego. Życie wegetatywne i popędowe rozwija się na mocy praw wzrastania i jest do pewnego stopnia autonomiczne. Natomiast życie intelektualno-wolitywne podlega aktualizacji. Człowiek z natury jest nastawiony na współpracę i współżycie z innymi ludźmi. Człowiek jako osoba o naturze potencjalizowanej (niedokończony, możliwościowej) aktualizuje się (urzeczywistnia) w wolnym działaniu i ujawnia swoją transcendencję w stosunku do świata przyrody poprzez rozumne i wolne działania. Zalicza się do nich: zdolność do poznawania, zdolność do miłości, zdolność do wolności, zdolność do religii, zdolność do uczestnictwa we wspólnocie i godność osobową oraz odpowiedzialność (Maryniarczyk, 2016).

Realistyczna aksjologia wyraża przekonanie, że wartości istnieją obiektywnie i mogą być poznawane oraz racjonalnie oceniane przez człowieka z racji jego racjonalności myślenia. Wartości tworzą hierarchię, której pluralizm nie może zniweczyć ani zatrzeć. Obok wartości instrumentalnych (witalnych, użytecznościowych, przyjemnościowych) są wartości autoteliczne, absolutne (prawda, dobro, piękno, miłość, godność osobowa). Te ostatnie pomagają w wychowaniu człowieka, przyczyniając się do usprawniania jego

władz: prawda usprawnia rozum, dobro – wolę, a piękno – uczucia. Na usprawnianiu władz duchowych człowieka polegał ideał wychowawczy greckiej kultury zwany *kalokagathia*, z gr. *kalos-agathos* – dobry i piękny. Istotą wychowania jest bowiem pomoc wychowankowi w nawiązaniu relacji z tym, co prawdziwe, słuszne, dobre, piękne (Krasnodębski, 2008). W pedagogice realistycznej bardzo mocno podkreśla się fakt, że to nie idee i wartości wychowują, ale osoba, która sama jest wychowana, mądra i zdolna do kochania, bo wychowanie to sprawa serca (obecności i uważnej miłości)³. Karol Wojtyła napisał, że „wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym – wychowuje się bowiem zawsze i tylko osobę, zwierzę jedynie można tresować – równocześnie twórczość w tworzywie całkowicie ludzkim; wszystko, co z natury zawiera się w wychowywanym człowieku, stanowi tworzywo dla wychowawców, tworzywo, po które winna sięgać ich miłość. Do całokształtu tego tworzywa należy także to, co daje Bóg w porządku nadnatury, czyli łaski” (Wojtyła, 2001, s. 54). Wychowanie należy oprzeć na naturze bytu (metafizyce wychowanka), a nie na zmieniającej się kulturze i wartościach, podlegających różnym manipulacjom ze strony relatywizmu oraz subiektywizmu.

REALIZM PODSTAWĄ INTEGRALNEJ PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ BŁ. EDMUNDA BOJANOWSKIEGO⁴

Dotychczasowe analizy stanowią fundament i tło dla rozwinięcia podstawowej tezy tego artykułu wskazującej na fakt, że integralna pedagogika

³ Wiedzieli o tym doskonale św. Jan Bosko, Janusz Korczak, bł. Edmund Bojanowski i wielu innych wychowawców, którzy miłość uczynili podstawą adekwatnego procesu wychowania. Miłość to nie tylko uczucie czy też postawa, ale to także specyficzna forma poznania. Każdy akt miłości zakłada wcześniejsze poznanie – nie można bowiem kochać kogoś, kogo nie zna się. Rozwój miłości domaga się nieustannego poznawania osoby kochanej. Przy czym umysłowe poznanie abstrahuje od pojedynczego sposobu bycia innego, a to, co konkretne i szczególne w jednostce, ujmuje jako pojęciowoogólne. Natomiast miłość jest właściwym sposobem poznawania i zjednoczenia się z bytem, jednostkowym, konkretnym, ujmując to, co w nim szczególne i неповtarzalne (Wald, 2010).

⁴ W artykule nie uzasadniam twierdzenia, że pedagogika przedszkolna zapoczątkowana przez Edmunda Bojanowskiego i kontynuowana przez Zgromadzenie Sióstr Służebniczek jest integralna. Ten problem analizuje i prezentuje w swoich publikacjach – także przywoływanych w poniższej refleksji – s. Maria Opiela. W tym miejscu można tylko zauważyć, że owa integralność oznaczająca nierozdzielny związek z całością, nienaruszalną jedność, spójność oraz harmonię i dotycząca wszechstronnego rozwoju „całego” i każdego dziecka, ma swoje źródło między innymi w realizmie poznawczym i bytowym.

omawianego autora była tworzona w nurcie tradycji realistycznej i uzasadniana na drodze hermeneutyczno-fenomenologicznej, co sprawiło, że mimo upływu czasu i zmieniających się różnorodnych kontekstów, nadal jest aktualna propozycja integralnej edukacji przedszkolnej. Uzasadniając tę tezę, będę posługiwać się bogatymi analizami i ich interpretacjami dokonanymi przez badaczy tej pedagogiki na czele z s. Marią Opielą. Szczególnie w publikacjach: *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana* (Opiela, 2013) i *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie* (Opiela, 2014), gdzie wiele tez zawartych w tym skądinąd szkicowym artykule, zostało opracowanych i uzasadnionych. Dla potencjalnego czytelnika/badacza przywołane prace stanowią zarazem bogate źródło bibliografii potrzebnej do poznawania integralnej pedagogiki Bojanowskiego.

Edmund Bojanowski był krytycznym realistą, na co wskazuje jego podejście badawcze i metodyczne odnośnie do edukacji dziecka przedszkolnego. Realizm ten widoczny jest zarówno w sferze teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Dzięki swojej ogromnej dociekliwości i nieustannemu kontaktowi z rzeczywistością stworzył udaną i ponadczasową syntezę myśli i praktyki pedagogicznej (Opiela, 2016).

REALIZM METAFIZYCZNY (BYTOWY)

Dla Bojanowskiego dziecko/wychowanek, wychowawca, wychowanie, opieka, kształcenie, życie i otaczający świat, to nie subiektywny konstrukt myślowy poszczególnej jednostki, ale to konkretny byt – fakt dany i zadany. Fenomen edukacji nie był dla bł. Edmunda sztucznym tworem cywilizacji, ale podstawową potrzebą zakorzenioną w istocie człowieka i świata. Na ten fakt wskazuje adekwatna antropologia – chrześcijańska, personalistyczna teoria człowieka, która była fundamentem dla teorii i praktyki pedagogicznej Bojanowskiego (Opiela, 2013). Dzięki niej omawiany autor żywił przekonanie, że procesom edukacji podlega cały człowiek jako byt cielesno-duchowy – jego ciało, intelekt, wola i uczucia oraz władze zmysłowe. Autor, bazując na realistycznej teorii osoby, dążył do integralnej edukacji dziecka w wieku przedszkolnym, pamiętając o całej złożoności jego ludzkiej natury. Dlatego wyróżniał trzy wymiary wychowania integralnego: a) fizyczny (zewnętrzny) – związany z pełnym rozwojem sprawności fizycznej, zdrowiem i umiejęt-

nościami praktycznymi); b) moralny (wewnętrzny) – odpowiedzialny za kształtowanie postaw moralnych, religijnych oraz patriotycznych; c) obyczajowy (społeczny) – związany z kształtowaniem właściwych postaw względem rodziny, pracy, dobra wspólnego itd. (Opiela, 2013, s.102-104). Wspominane wymiary wskazywały zarazem na poszczególne dziedziny integralnego wychowania: religijną, moralną, umysłową, społeczną, patriotyczną, opiekuńczą, fizyczną, estetyczną, wyznaczając konkretne obszary i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej (Opiela, 2013, s. 107-109; 376-381).

Bojanowski w swojej integralnej pedagogice dążył do budowania harmonii pomiędzy duchem a ciałem, gdyż życie to „harmonijne różnorodnych żywiołów działanie, ducha i ciała. Ileż życia u ludu, gdyż 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. Oto nieustanne działanie niewidomego świata na świat widomy” (Opiela, 2016b, s. 47-48).

Realistyczne i integralne, a więc adekwatne rozumienie człowieka – osoby przez Bojanowskiego „rzutowało” z kolei na realizm aksjologii i etyki, a w ich ramach teleologii w procesie edukacji dziecka przedszkolnego. Zdając sobie sprawę z tego, że aksjologia często rozumiana jest jako idealistyczna teoria wartości, sam budował hierarchię wartości opierając się na teorii osoby, traktując wartości nie jako „kreowane” idee, lecz jako ważne w porządku moralnym cechy osobowościowe, charakteryzujące osobę i jej relacje do dobra. Dlatego też nie posługiwał się pojęciem „wartość”, ale terminem „cnota”, nawiązując tym samym do klasycznej, realistycznej filozofii (Opiela, 2013). Cnoty miały służyć wychowaniu człowieka szlachetnego i stałego w dążeniu do dobra, prawdy i piękna, co służyło doskonałości ludzkiej i chrześcijańskiej (Opiela, 2016b).

Miłość, prawda, dobro, piękno i życie stanowiły dla Bojanowskiego cenne źródło wychowania. Najwyższym celem wychowania było stawianie się przez wychowanka obrazem i podobieństwem Boga na ziemi; budowanie osobowości pełnej harmonii, otwartej na doczesność i nadprzyrodzoność; twórczej i zintegrowanej w swojej naturze, kulturze i czynie wokół osoby Jezusa. Do realizacji tego celu służyły inne, sprawdzone i realistyczne wartości eksponowane przez bł. Edmunda, takie jak: rodzina, kobieta (zwana „żywą ochroną”), rodzice, (Opiela, 2016b), lud wiejski ze swoją mądrością, tradycja Kościoła katolickiego, ochrona, harmonia, narodowość itd. Bojanowski wychowanie w rodzinie uważał za podstawę i centrum każdego

wychowania. Był przekonany, że zmieniać powinna się nie istota ideałów oraz cel najwyższy, lecz sposoby ich osiągnięcia uwarunkowane wyzwaniami konkretnych czasów.

Realizm metafizyczny będący u podstaw antropologii, aksjologii i etyki decyduje także o tym, że sam proces edukacji dziecka przedszkolnego proponowany przez Bojanowskiego – zarówno w sferze teorii, jak i praktyki – jest głęboko realistyczny, tzn. związany z rzeczywistością, życiowy – a więc adekwatny. Służy on rozwojowi osoby i wspieraniu jej w drodze do osobistego szczęścia, które przekracza granice doczesności. Realistyczna edukacja służy dobru rozwojowemu całego i każdego człowieka, uwzględniając narodowość oraz wielorakie konteksty: historyczny, społeczny, kulturowy itp.

REALIZM EPISTEMOLOGICZNY

Edmund Bojanowski swoją myśl pedagogiczną rozwijał w odniesieniu do perspektywy biblijnej, filozoficznej, literackiej, społecznej, kulturowej i pedagogicznej. Dbał on o realizm i integralność poznania, rozumienia i interpretacji interesujących go faktów, związanych z edukacją dziecka w okresie przedszkolnym.

Bojanowski, będąc świadomy ogromnego znaczenia doświadczeń przeszłości dla poznania i zrozumienia wychowania tu i teraz, otwartego na przeszłość, dokonywał syntetycznego opisu stanu wiedzy i praktyki pedagogicznej, rozwijającej się w poszczególnych epokach i regionach Europy. W sposób szczególny interesował go stan wiedzy i praktycznej działalności dotyczącej potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka oraz potrzeb społecznych. Dlatego w sposób krytyczny poznawał i analizował poglądy pedagogiczne F.A.W. Diesterwega, J. Locka, F. Froebła, S. Wilderspina, J.V. Svobody, L. Chimaniego, J.H. Pestalozziego. Mimo otwartości na wszystko, co miało/mogło służyć dobru rozwojowemu dziecka, Bojanowski nie przyjmował bezkrytycznie rozwiązań teoretyczno-praktycznych, jakie funkcjonowały na Zachodzie. Co więcej – będąc krytycznym realistą – za błędne uważał bezrefleksyjne, nieliczące się z konkretnym miejscem i czasem przeszczepianie do Polski modelu instytucji działających w Europie (Opiela, 2013).

Bojanowski był przekonany, że tworzenie integralnej pedagogii i pedagogiki przedszkolnej domaga się jednoznacznie określonych podstaw filozoficznych i teologiczno-religijnych, których w jego przypadku dostarczała realistyczna filozofia chrześcijańska, bazująca na klasycznej filozofii, i teologia katolicka. Dlatego korzystał w swoich poszukiwaniach, analizach i in-

terpretacjach z wiedzy zdobytej w czasie studiów w Berlinie oraz z doświadczenia i myśli J. Koźmiana; zmartwychwstańców na czele z ks. P. Semenką; K. Libelta, A. Cieszkowskiego, B. Trentowskiego i innych. Czynił to w sposób refleksyjny i krytyczny (Opiela, 2013).

Błogosławiony Edmund w poszukiwaniu podstaw do realistycznej i integralnej pedagogii dziecka i pedagogiki przedszkolnej korzystał z różnorodnej twórczości polskich pisarzy i działaczy, opisujących istotne elementy wychowania, kultury i historii. Dokonywał także analizy rozwoju cywilizacji na przestrzeni kolejnych epok w perspektywie dziejów wychowania, poszukując ducha czasu, miejsca narodu polskiego w procesie dziejowym. Te badania pomogły mu między innymi w odkryciu prawdy dotyczącej priorytetu i ważności wczesnej edukacji dziecka oraz niezastąpionej i odpowiedzialnej roli kobiety jako matki i wychowawczyni w kształtowaniu biegu procesu dziejowego, w określeniu roli tradycji w wychowaniu narodowym; w odkryciu konieczności wychowania estetycznego i kultury ludowej w procesie integralnego wychowania (Opiela, 2013).

Bojanowski podejmował wysiłek poznawania tego, co ogólne i istotowe, po to, aby precyzyjnie określić szczegóły. Dlatego też dociekał istoty pojęć, np. wychowanie, ochrona, dziecko itd. (Opiela, 2013), wskazując na konieczność ich rozumienia przy adekwatnej interpretacji zjawisk pedagogicznych oraz warunków sprzyjających ich realizacji na rzecz harmonijnego rozwoju dziecka.

Omawiany autor, tworząc podstawy integralnej pedagogiki, korzystał także z doświadczenia osobistego i doświadczenia innych w pracy z dziećmi w okresie przedszkolnym (Opiela, 2013). Będąc otwarty na wszystko, co mogłoby służyć dobru rozwojowemu każdego i całego dziecka, jako krytyczny realista przeciwstawiał się tendencjom oświeceniowym i pozytywistycznym w pedagogice, ukierunkowanym na teorie o charakterze empirycznym i twierdzenia sformułowane li tylko na podstawie nauk przyrodniczych, z pominięciem duchowego i religijnego wymiaru osoby dziecka (Opiela, 2013, s. 148). Postawa krytycznego realizmu poznawczego „uchroniła” Bojanowskiego przed błędami idealizmu, naturalizmu (choć sam doceniał naturę, ale jej nie fetyszyzował, jak chociażby J.J. Rousseau), pajdokratyzmu, czy też przed „uwikłaniem się” w mesjanizm bądź świat przeżyć, co zdarzało się dość często myślicielom jemu współczesnym.

REALIZM METODOLOGICZNY

Bojanowski, będąc krytycznym realistą, przeciwstawiał się takiej teorii i praktyce pedagogicznej, która była oderwana od rzeczywistości. Za ważne uważał nie „wymyślanie rozumowanych i kunsztownych środków wychowawczych, ale raczej głównie odkrywanie i organizowanie tych wszystkich pierwiastków [...] które teraz wzajemnie wspierać i harmonijnie dopełniać się mają” (Opiela, 2016b, s. 73). Dlatego też kładł wielki nacisk na synergię praktyki i teorii prowadzącą do tworzenia nowej jakości rzeczywistości pedagogicznej. Był bowiem przekonany, że bez uporządkowanej i konkretnej teorii nie ma dobrze zorganizowanej praktyki wychowawczej, która z kolei weryfikuje teorię. W jego myśli i działaniu praktyka wychowania jest punktem wyjścia do adekwatnego wyjaśniania, uzasadniania i ulepszania procesu edukacji. Będąc realistą dążył do tworzenia teorii mało rozległej, bo dotyczącej edukacji dziecka w wieku przedszkolnym (Opiela, 2013).

Dla bł. Edmunda horyzontami realistycznego poznania i interpretacji teorii i praktyki pedagogicznej były: religia, natura i historia (Opiela, 2013; Obolevitch, 2012). Dzięki tym horyzontom adekwatnie rozpoznawał i interpretował rzeczywistość, a nie kreował konwencjonalnych rozwiązań i teorii. Religia stanowiła podstawę do określenia właściwej perspektywy dla życia i wychowania, a więc właściwej hierarchii wartości, zasad i celów.

Natura zaś jawiła się jako źródło wiedzy na temat rozwoju człowieka i ludzkości, jego praw i uwarunkowań. Dlatego Bojanowski odnosił się do świata przyrody, w którym człowiek żyje zgodnie z jej rytmem i ją przekształca. Autor wiedząc, że integralny rozwój ma wymiar horyzontalny (naturalny, materialny, społeczny, kulturowy itd.) i wertykalny (religijny, duchowy), słusznie twierdził, że „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 co-rocześnie odpowiednią kolej potoczniejszych spraw domowego życia i wszystkie religijnym życiem namaszcza. A tak cały jego świat moralny jedną koleją z całym widowym światem się obraca” (Opiela, 2016b, s. 35). Bojanowski, mówiąc o wychowaniu „wedle natury”, wskazywał na konieczność odkrywania indywidualnych skłonności dziecka i rozwijania ich zgodnie z jego możliwościami dla dobra jego samego, rodziny, najbliższego środowiska i ojczyzny.

Z kolei historia dostarczała przykładów życia świętych i bohaterów narodowych, stanowiąc płaszczyznę celów, wzorów, ideałów i społecznych odniesień w procesie edukacji realizowanym na przestrzeni czasu.

Tak więc Bojanowski „na płaszczyźnie religii odczytywał cel, sens i wartość człowieka i jego życia; na płaszczyźnie natury określał jego potrzeby, możliwości, prawa rozwoju, a na płaszczyźnie historii ukazywał drogę rozwoju i realizacji celu w wymiarze indywidualnym i zbiorowym” (Opiela, 2013, s. 97), unikając tym samym błędu naturalizmu i pajdokratyzmu. Wspomniane horyzonty badania i interpretacji zjawisk pedagogicznych związanych z dzieckiem, służyły budowaniu przez bł. Edmunda harmonii we wszystkich wymiarach rzeczywistości, w jakiej człowiek żyje, rozwija się i działa. „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 wizje życia ludzkiego, która sobie przyswaja” (Opiela, 2013, s. 104).

Bojanowski w tworzeniu realnej i integralnej teorii oraz praktyki edukacji dziecka w wieku przedszkolnym posługiwał się hermeneutyką, fenomenologicznym opisem oraz analogią. Myślenie hermeneutyczne kierowało go w stronę rozumiejącego poznania rzeczywistości ludzkiej egzystencji i rozwoju w kontekście całego życia. Z kolei posługując się analogią, doszukiwał się podobieństwa pomiędzy rzeczami i zjawiskami oraz panującej między nimi harmonii, zmierzając tym samym do określenia wielości tworzącej całość. Prowadzone przez niego badania między innymi za pomocą hermeneutyki i analogii pozwoliły mu dostrzec i opisać wzajemne zależności pomiędzy tym, co niezmiennie i dlatego stanowiące stały punkt odniesienia, źródło celów, zasad, zapewniając ciągłość działania, a tym, co zmienne i przez to pobudzające do rozwoju i postępu (Opiela, 2013). „Świat ducha i świat natury podobnymi do siebie obliczami są obrócone ku sobie, jeden odbija się w drugim jak sklepienie niebios w kryształach wód poziomych – ale co u jednego po prawej, to u drugiego po lewej stronie, przeto we wzajemnym podobieństwie wzajemna zarazem sprzeczność, walka ducha z ciałem, buntowanie się ciała przeciwko duchowi. Pomimo to analogia nieustanna, bo co tu jest figurą tylko i rzekomym znakiem, to tam istotą rzeczy” (Opiela, 2016b, s. 165).

Przyjęta przez Bojanowskiego realistyczna metodologia domagająca się od badacza nieustannego kontaktu z poznawaną, interpretowaną i opisywaną rzeczywistością sprawiała, że w swoich notatkach dotyczących działalności pedagogicznej w ochronkach wielokrotnie dokonywał kilku redakcji tego samego tekstu, z przekreśleniami i dopiskami na marginesie. To oznacza, że był wierny odkrywanej rzeczywistości (Opiela, 2013, s. 51). Realistyczna

metodologia pomogła bł. Edmundowi wyznaczyć w procesie edukacji to, co powszechne, wspólne i ponadczasowe, oraz to, co specyficzne, szczegółowe i właściwe konkretnej jednostce.

REALIZM METODYCZNY

Skoro integralna pedagogika przedszkolna Bojanowskiego bazuje w sferze poznawczej i metodologicznej oraz w swoich założeniach antropologicznych, aksjologicznych i etycznych na krytycznym realizmie, to tym bardziej sam proces wychowania, jego struktura, metody i środki oraz zasady i budowany na ich podstawie program edukacji (wychowania, kształcenia, opieki) małego dziecka jest głęboko realistyczny. Dlatego najważniejszą metodą jest w niej metoda osobistego wpływu wychowawcy, a wszystkie inne są adekwatnie dobierane wraz z rozwojem dziecka, dążąc do harmonijnego łączenia religii, natury, historii i kultury z życiem codziennym, mierzonym porami roku kalendarzowego i liturgicznego⁵.

WNIOSKI

Realizm – zarówno dla teoretyka, jak i praktyka – jest trudny, ponieważ domaga się nieustannego kontaktu z realną rzeczywistością, dzięki czemu jednak nie pozwala popadać w iluzje, utopie oraz stereotypy. Realizm „przy-
nagla” osobę do ciągłego doskonalenia się, nabywania sprawności, samowychowania i nieustannej formacji z racji bytowej niedoskonałości i potencjalności osoby. Na płaszczyźnie wychowania realizm wymaga liczenia się z konkretną, złożoną rzeczywistością, jaką tworzy relacja wychowawcza: wychowanek, wychowawca i sytuacja wychowawcza. Każdy z tych elementów jest ważny i nie może zostać zbagatelizowany w procesie wychowania. Wychowanie bowiem to „wprowadzanie w rzeczywistość rozumianą całościowo” (Giussani, 2002).

Wychowanie w realizmie ma osobowy charakter. Zdąża ono do tego, „aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej »był«, a nie tylko więcej »miał« – aby więc poprzez wszystko, co »ma«, co »posia-

⁵ Ponieważ to zagadnienie jest dostatecznie opracowane i dostępne w publikacjach (Opiela, 2013), w artykule ograniczam się tylko do jego zasygnalizowania, aby dać możliwie pełny obraz prezentowanej problematyki.

da«, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał bardziej »być« nie tylko »z drugimi«, ale także i »dla drugich«” (Jan Paweł II, 2000, s. 131). Temu zadaniu służy integralne wychowanie, tzn. obejmujące swoim zasięgiem różne dziedziny wychowania: fizyczne, intelektualne, społeczne, estetyczne, moralne i religijne. Integralne wychowanie dąży w realistycznej pedagogice i realistycznych teoriach/koncepcjach/systemach wychowania do ukształtowania charakteru, uprawy intelektu i woli oraz wychowania uczuć, a także formacji sumienia (Piątkowska, Stępień, 2005; Sztaba, 2015a).

Realistyczna i integralna pedagogika służy swoistego rodzaju humanizacji wychowania i ma swoje korzenie w greckiej paidei, rozumianej jako budowanie człowieczeństwa w człowieku (Krasnodębski, 2008).

Błogosławiony Edmund Bojanowski dbając o nieustanny kontakt z badaną rzeczywistością; bazując na realistycznej filozofii (metafizyce) i teologii katolickiej oraz interpretując zjawiska pedagogiczne w kontekście religii, natury i historii – uniknął błędów idealizmu, naturalizmu, pąjdokratyzmu oraz materializmu i formalizmu, zarówno w sferze teorii, jak i praktyki. Kierując się w myśleniu i działaniu krytycznym realizmem, stworzył integralną pedagogikę przedszkolną, która mając charakter systemowy, interpretuje zjawiska związane z wczesną edukacją (wychowaniem, kształceniem i opieką) dziecka. Zmierza ona do rozumienia dziecka, jego potrzeb i praw rozwoju, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym oraz doczesnym i nadprzyrodzonym.

Integralna pedagogika Bojanowskiego budowana na zasadach personalizmu teistyczno-tomistycznego⁶ jawi się jako przykład adekwatnej, katolickiej pedagogiki przedszkolnej. Omawiana pedagogika pomimo upływu czasu, nadal jest aktualna i atrakcyjna, a co najważniejsze – skuteczna, ponieważ bazuje na krytycznym realizmie. Przy zachowaniu niezmiennych podstaw dotyczących antropologii, aksjologii i teleologii oraz przestrzeganiu realizmu epistemologicznego i metafizycznego, wciąż otwarta jest na aktualne potrzeby i problemy wynikające z warunków życia i potrzeb dzieci, ich rodzin, społeczeństwa i narodu, a także Kościoła i świata. A że tak jest w rzeczywistości, świadczą o tym różnorakie inicjatywy pedagogiczne prowadzone przez duchowe córki bł. Edmunda – Zgromadzenie Sióstr Służebniczek w Polsce i na świecie (Opiela, 2014).

⁶ Barbara Kiereś, analizując różnorakie wersje personalizmu, sprowadza je do trzech typów: personalizm horyzontalny (humanizm), personalizm teistyczny pozatomistyczny oraz personalizm teistyczny tomistyczny (Kiereś, 2015).

BIBLIOGRAFIA

- GIUSSANI, L. (2002). *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*. Przeł. A. Surdej. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- HELLER, M. (2002). *Sens życia i sens wszechświata. Studia z teologii współczesnej*. Tarnów: Wydawnictwo Biblos.
- JAN PAWEŁ II (2000). *Wychowanie jest pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury. Przemówienie w siedzibie ONZ do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 02.06.1981*. W: S. URBAŃSKI (red.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)* (s. 130-136). Warszawa: Wydawnictwo WSZiP im. Bogdana Jańskiego.
- JAROSZYŃSKI, P. (2011). *Metafizyka czy ontologia?* Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- KIEREŚ, B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- KIEREŚ, H. (2009). *Systematyka nurtów i typów filozofii*. W: A. MARYNIARCZYK, W. DASZKIEWICZ, T. ZAWOJSKA, A. SZYMANIAK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. X. Supplement (s. 887-889). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- KRAPIEC, M.A. (2007). *Przyczyny bytu*. W: A. MARYNIARCZYK, W. DASZKIEWICZ, T. ZAWOJSKA, A. SZYMANIAK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. VIII (s. 527-545). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- KRASNODĘBSKI, M. (2008). *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo SWPR.
- MARYNIARCZYK, A. (2016). *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?* W: A. KICIŃSKI, M. OPIELA (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina – przedszkole – Kościół* (s. 11-24). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- MARYNIARCZYK, A. (2005). *Realistyczna interpretacja rzeczywistości*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- OBOLEVITCH, T. (2012). *Związek natury, religii i historii w koncepcji filozoficzno-pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. W: S. WILK, A. KICIŃSKI, A. ŁUCZYŃSKI, L. OPIELA, A. SMAGACZ (red.), *Drogowskazy wychowania* (s. 327-338). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- OPIELA, M.L. (2014). *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- OPIELA, M. (2013). *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- OPIELA, M. (2016a). *Znamiona realizmu w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego oraz w podstawach procesu jej zmian adaptacyjnych i zachowania tożsamości*. „Polska Myśl Pedagogiczna” 2 (2), 199-214.
- OPIELA, M.L. (red.) (2016b). *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*. Lublin: Episteme.
- PIĄTKOWSKA, A., STĘPIEŃ, K. (2005). *Wychować charakter*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytutu Edukacji Narodowej.
- RYK, A. (2012). *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- SZTABA, M. (2015a). *Pedagogiczne implikacje analizy faktu sumienia*. W: R. CEGLAREK, M. SZTABA (red.), *Być człowiekiem sumienia. Interdyscyplinarny namysł nad fenomenem sumienia* (s. 95-138). Częstochowa: Wydawnictwo Archidiecezjalne Regina Poloniae.

- SZTABA, M. (2015b). Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworzeniu adekwatnej koncepcji wychowania. „Roczniki Pedagogiczne” 7(1), 27-45.
- WALD, B. (2010). Miłość i poznanie. O pierwszeństwie tego, co konkretnie-realne przed pojęciowo-ogólnym. W: A. MARYNIARCZYK, K. STĘPIEŃ, P. GONDEK (red.), *Osoba i uczucia* (59-83). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- WOJTYŁA, K. (2001). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

FILOZOFICZNA INTERPRETACJA INTEGRALNEJ PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ
BŁ. EDMUNDA BOJANOWSKIEGO

Streszczenie

Nie jest możliwe „uprawianie” i rozumienie pedagogiki oraz myśli pedagogicznej bez ich odniesień do metapedagogicznych założeń, szczególnie w obszarze filozofii rozumianej jako najbardziej pierwotna refleksja nad rzeczywistością, tzn. tym, co jest. Od początku filozoficznego myślenia widoczne są dwie przeciwstawne tradycje filozoficzne: realizm i idealizm. Mają one odmienną ontologię, epistemologię, antropologię i aksjologię, które stanowią założenia (fundament) konkretnej pedagogiki oraz myśli i działania pedagogicznego. Prezentowany artykuł w sposób szkicowy ukazuje realistyczne założenia integralnej pedagogiki przedszkolnej bł. Edmunda Bojanowskiego, dzięki którym jest ona adekwatna (zgodna z rzeczywistością) i otwarta na wciąż zmieniające się czasy i wyzwania, przy równoczesnej zdolności zachowania swojej tożsamości.

Słowa kluczowe: wychowanie; filozofia chrześcijańska; teologia katolicka; krytyczny realizm; idealizm; pedagogika przedszkolna.

PHILOSOPHICAL INTERPRETATION OF THE INTEGRAL NURSERY PEDAGOGY
OF THE BLESSED EDMUND BOJANOWSKI

Summary

It is not possible “going in for” and understanding pedagogy and the pedagogical thought without their references to the meta-pedagogical assumptions, especially in the field of philosophy understood as the most primordial reflection on the reality, i.e. what is. Since the beginning of the philosophical thought, the two opposing philosophical traditions have been seen: realism and idealism. They have different ontology, epistemology, anthropology and axiology, which determine the assumptions (basis) of the specific pedagogy as well as thought and pedagogical action. The presented article shows in the sketchy way, the realistic assumptions of the integral nursery pedagogy of the blessed Edmund Bojanowski, thanks to them it is adequate (corresponding with the facts) and open to still changing times and challenges, at the same time with the ability of preserving its identity.

Key words: education; Christian philosophy; Catholic theology; critical realism; idealism; nursery pedagogy.