

Miroslaw Wójcik

ORCID: 0000-0002-9342-4106

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Skierniewicach

Nauczanie kardynała Augusta Hlonda z perspektywy teleologii i metodyki wychowania (O pedagogice, wychowaniu i kardynale Hlondzie refleksja)

Teaching of Cardinal August Hlond from the Theological
and Pedagogical Perspective

STRESZCZENIE

Autor opracowania podjął próbę włączenia dzieła kardynała Augusta Hlonda w dorobek teoretyczny i praktyczny pedagogiki. Poszukuje systemowych cech jego nauczania społecznego, które pozwalają na wyodrębnienie stanowiska pedagogicznego tego kapłana i nauczyciela narodu polskiego. W rozważaniach wyszedł od znaczenia Augusta Hlonda jako hierarchy, interdyscyplinarnie postrzegającego najważniejsze obszary życia Polaków. Ma to odzwierciedlenie w wielości nauk, z perspektywy których prowadzone są analizy myśli kardynała, stanowiących treść jego homilii, listów pasterskich i przemówień. W konsekwencji rozważań przyjętych w opracowaniu autor stawia odważną, subiektywnie wyprowadzoną tezę o uzasadnionym traktowaniu Augusta Hlonda jako pedagoga – nauczającego kapłana, zatroskanego o zdrowie moralne narodu. Kierunek tego nauczania nazwał autor pedagogiką chrześcijańsko-narodową kardynała Augusta Hlonda, włączając go w poczet polskich teoretyków wychowania. Przyczółkiem dla pedagogicznego utożsamiania Augusta Hlonda uczynił autor niniejszego artykułu stanowisko filozoficzno-pedagogiczne uczonego ojca Towarzystwa Jezusowego z przełomu XVI i XVII w. – Mikołaja Łęczyckiego (Nicolaus Lancicius), wraz z jego podstawą teologiczną budowaną na Objawieniu i źródłową, sięgającą filozofii Aureliusza Augustyna oraz Tomasza z Akwinu.

SUMMARY

The author of this article is trying to implement the work of Cardinal A. Hlond into the theoretical and practical heritage of pedagogy. He is looking for systemic features of the Cardinal's teaching that make it possible to specify the pedagogical opinions of that priest and teacher of the Polish nation. The author presents A. Hlond as a hierarch who perceives the most important aspects of the Polish nation in an interdisciplinary manner. It is reflected in his teaching, homilies, pastoral letters and speeches. After analyzing those texts, the author raises a brave, subjectively created thesis that we should treat Cardinal August Hlond as a good pedagogue, a teacher-priest who cares about the moral health of Polish people. The author calls such approach the Christian-national pedagogy of A. Hlond, and includes the priest into the group of the Polish theoreticians of education. Such a kind of pedagogy is founded on the philosophical and pedagogical approach of Mikołaj Łęczycki (Nicolaus Lancicius), a Polish Jesuit scholar from the turn of the 16th and 17th century. Łęczycki's theological basis was built on the revelation and sources including, inter alia, the philosophy of Aurelius Augustine and Thomas Aquinas.

SŁOWA KLUCZOWE

Pedagogika Augusta Hlonda, chrześcijańsko-narodowa pedagogika, Mikołaj Łęczycki

KEYWORDS

Pedagogy of August Hlond, Christian national pedagogy, Mikołaj Łęczycki

August Hlond obecny, pożądaný i niedostrzegany

August Hlond jest postacią wielowątkową, a jego dzieła źródłem wielokierunkowych badań i analiz naukowych. Różne motywy skłaniają badaczy do zajmowania się osobą kardynała i poszukiwania w jego życiu oraz działalności inspiracji zarówno do odkrywania przeszłości, jak i dokonywania (z pozycji przeprowadzonych wniosków oraz uogólnień biograficznych) koniecznych ocen aktualnej przestrzeni wyznaniowej i społeczno-kulturowej Polski. Z pewnością możemy odnajdywać w życiu i służbie Augusta Hlonda Boga i Ojczyznę oddanej źródło, podłoże i podstawę specyficznej optyki badawczej. Z jej perspektywy odkrywamy nie tylko wyjątkowo ważne znaczenie tego kapłana i hierarchy Kościoła w postudze pasterskiej, ale i prawdę o losach narodu polskiego oraz jego dziejach. Badaczom z obszaru różnych dyscyplin, którzy przyjęli ten kierunek naukowych poszukiwań, interpretacji i budowanych teorii, bez wątplenia możemy przydać miano *hlondystów*, albowiem to z pozycji dzieł kardynała wiodą nas oni ku rozumieniu rzeczywistości w jej interdyscyplinarnych odsłonach. Jakże zatem kierunki badań wiążemy ze służbą kapłańską

i społeczną kardynała Augusta Hlonda? Utożsamiamy je z wieloma naukami, a wśród nich: filozofią, szeroko rozumianą teologią, katolicką nauką społeczną¹, socjologią, ekonomią, historią, pedagogiką. Jak przez pryzmat tych nauk określić możemy Augusta Hlonda w odniesieniu do jego życia i służby? Powiemy: pasterz Narodu, mąż stanu, troskliwy ojciec, nauczyciel, wychowawca, czuły opiekun, ale i: kapłan, hierarcha, polityk, ambasador polskości, parlamentarzysta i siewca dobra, krzewiciel i apologeta prawdy, uciążony i miłujący syn Ojczyzny i wiele innych. Pośród nich – rzecz jasna – ksiądz, kardynał, książę Kościoła, prymas Polski. Sądzę, że nie mamy oporów, by tak licznie mianować Augusta Hlonda, a niebawem, jeśli taka będzie wola Boga, nazywać go będziemy nie tylko sługą Bożym, ale i błogosławionym, świętym. Wielkie znaczenie przydaje się Augustowi Hlondowi, utożsamiając jego dzieło z naukami dogmatycznymi, społeczno-prawnymi, ekonomicznymi, politycznymi – z naukami o wychowaniu². Kiedy przywołujemy jego imię, zawsze jawi się nam jako misyjny siewca prawdy Bożej, nauczyciel zmierzający śladem doskonałego wzorca, jakim jest Chrystus, Syn Boży – droga i prawda, która wiedzie do domu Ojca³. Skłonny jestem przyjąć, że nikt nie odważyłby się zakwestionować misji nauczania, jaką wobec narodu polskiego wypełniał i wypełnia August Hlond, jeśli wykluczylibyśmy tendencyjne gry polityczne mające na celu pomniejszenie

¹ Interesujący naukowy wykład katolickiej nauki społecznej wobec problemu alienacji dał w swojej monografii Aleksander Lipski, ukazując jej sens w odniesieniu do kluczowych problemów cywilizacji współczesnej, podejmujących nad nimi dyskusję, stanowisk naukowych i w szerokiej perspektywie interdyscyplinarnej, inspirowanych debatę publiczną nad zjawiskiem alienacji. Ten obszar rzeczywistości i doświadczeń społecznych jest szczególnie wyrazem troski o naród i ojczyznę w nauczaniu kardynała Augusta Hlonda. Zob. A. Lipski, *Alienacja kultury jako zjawisko społeczne i kategoria opisowo-normatywna*, Katowice 2013, s. 241–249.

² O tym kierunku uprawianej refleksji nad kardynałem Augustem Hlondem świadczą coraz liczniejsze interdyscyplinarne konferencje i sympozja naukowe, a wśród nich także pedagogiczne. Przykładem takich opracowań spoza *stricte* społecznej nauki Kościoła, nauk teologicznych oraz spoza opracowań z zakresu historii Kościoła jest praca zwarta o charakterze szerokiej refleksji pedagogicznej jako jedna z wpisujących się w pokłosie cyklu konferencji pedagogicznych poświęconych Augustowi Hlondowi. Cykl został zapoczątkowany przed laty przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, a przejęty w ostatnich trzech latach przez Akademię Ignatianum w Krakowie, Wydział Zamiejscowy Nauk Humanistycznych i Społecznych w Mysłowicach. Zob. B. Kołodziej, M. Wójcik, B. Kołodziej (red.), *Dzieło Prymasa ze Śląska. Troska i nauczanie*, Kraków 2016.

³ Tę drogę poszukiwań i myśli znakomicie oddaje świadectwo głębokiej wiary Tomasza à Kempis, które jest bardzo osobistym odniesieniem sensu własnego życia do wzorca Chrystusowego. Kontynuacją dawania takiego świadectwa wiary, ze współczesnym i silnym akcentem społecznym, jest nauczanie kardynała Augusta Hlonda, które często odwołuje się do przykładu Zbawiciela. Por. Tomasz à Kempis, *O naśladowaniu Chrystusa*, Lublin 1986.

znaczenia Kościoła w historii dziejów Polski i Polaków oraz współcześnie. Uniwersalizm troski o kraj i naród czyni księdza Augusta jednym z najznakomitszych nauczycieli, którego na piedestał sztuki edukacyjnej wynosi nieskazitelna idea czynienia dobra i służenia Bogu oraz ludziom⁴. A jednak nie odnajdziemy kardynała Hlonda na stronach opracowań i podręczników pedagogicznych, nie odnajdziemy go pośród klasyków polskiej pedagogiki i nikt z polskich uczonych pedagogów nie traktuje go jako nauczyciela i wychowawcy w rozumieniu profesjonalnym nauk o wychowaniu. Dlaczego tak się dzieje? Powodów znajdziemy kilka. Jednym z nich jest – w moim przekonaniu – szczególna tendencja Polaków do segmentowania życia społecznego i przestrzeni życiowej oraz związanych z różnymi obszarami życia uprawnianych kompetencji. To zadziwiające, że większość Polaków manifestuje swą przynależność do Kościoła, ale już nie dostrzega prawa Kościoła do udziału w zróżnicowanych sferach życia, bo to nieprofesjonalne. Kościołowi najchętniej przydaje się prawo do modlitwy i osądza go za „niewymodlone” sprawy jako elementowi społecznemu odpowiedzialnemu wyłącznie za sprawy wiary⁵. Szerszego kontekstu związanego z nauką społeczną Kościoła zdajemy się nie akceptować, a może nawet nie dostrzegać. W ten sposób nie zauważamy też znaczenia i wagi Kościoła w edukacji, którą wiążemy z państwowym segmentem. I nie ma tu większego znaczenia, czy u władzy jest akurat bardziej, czy mniej sprzyjająca Kościołowi opcja polityczna. Z tych to powodów mielibyśmy trudność, by zaliczyć kardynała Augusta Hlonda do pedagogów w profesjonalnym rozumieniu, bo z biblijnym postrzeganiem go jako nauczyciela nie mamy problemu. Innym powodem takiego stanu rzeczy jest to, że schematycznie rozumiemy profesjonalizm pedagogiczny i na domiar tego kojarzy nam się on przede wszystkim z laicką optyką rozważania o sprawach wychowania oraz dość sztywnym porządkiem problemowo-metodycznym, ujmowanym w ramach warsztatowych⁶.

⁴ Taką służbę prymasa dokumentuje opracowanie ks. Bronisława Kanta, podejmujące alegorycznie ową służbę jako pracę sztygara w kopalni Bogu miłej i przynależnej w trzech obszarach: pracy „na przodku” (niejako na froncie dbałości i troski o Naród i Ojczyznę – metaforycznie znaczoną Bożą kopalnię), prowadzenia innych (duchowego, moralnego), przyjmowania odpowiedzialności za innych i poświęcania się za innych (społeczny aspekt posługi pasterskiej Augusta Hlonda). Zob. B. Kant, *Sztygar Bożej kopalni. Obrazki z życia ks. kardynała Augusta Hlonda*, Warszawa 1987.

⁵ Por. W. Kulbat, *Słuszna i niesłuszna krytyka Kościoła*, „Niedziela Ogólnopolska” 19/2011, s. 28–29.

⁶ Por. K. Kruszewski, *Nauczyciel jako kreator programu*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1995, s. 381–404; por. też K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1995, s. 284–345.

Brak nam tu szerszego, holistycznego i otwartego spojrzenia, wykraczającego poza utrwalone ramy. Doświadczyłem tego przed laty w osobistej rozmowie z prof. dr. hab. Janem Popluczem, uznanym i szanowanym dydaktykiem, który mi powiedział, że współczesnej teorii wychowania należy ponad wszystko poszukiwać na gruncie filozofii⁷. Uważam, że nie może to jednak oznaczać rezygnacji z wyłożenia zwanego kursu aksjologiczno-metodycznego osiągnięcia celów wychowawczych. Jeśli dostrzegać rację w stanowisku profesora, to i filozofia Absolutu⁸ nie może tu być pomijana, a przecież ta jest właściwa dla Augusta Hlonda jako człowieka wiary i Kościoła. Sam będąc pedagogiem i mając świadomość tego, że nie jestem zupełnie wolny od mechanizmów stereotypowych w utożsamianiu pedagogiki, podjąłem w niniejszym opracowaniu próbę odnalezienia w nauczaniu społecznym kardynała Augusta Hlonda takich wątków, które pozwalałyby w jego myśli odnaleźć na wskroś rozumianą pedagogikę i w pedagogice osadzić jego społeczne nauczanie, jakie w moim przekonaniu, doskonale wpisuje się w teorię wychowania, silnie powiązaną z filozofią. Pójdę więc śladem wskazanym mi przez Jana Poplucza. Zanim to jednak uczynię, odwołam się do formalnej obecności imienia kardynała Augusta Hlonda w przestrzeni edukacyjnej. Jest więc faktem edukacyjnym, że kardynał August Hlond był patronem Wyższej Szkoły w Mysłowicach, której w 2002 r. nadano uroczyste jego imię. Jest też faktem i to, że była to szkoła pedagogiczna, kształcąca w latach 1995–2017 pedagogów i nauczycieli⁹. Jako wieloletni nauczyciel akademicki tej uczelni uczestniczyłem w procesie formalno-prawnym i rytualno-uroczystym, którego zwieńczeniem było przyjęcie przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Mysłowicach imienia Kardynała Augusta Hlonda. Uczelnia ta posiadała uprawnienia publiczne do kształcenia kadr edukatorów. Powodem nadania imienia tego kapłana myśłowickiej uczelni nie był jedynie fakt związania jego biografii z Mysłowicami jako miastem rodzinnym, choć nie było to bez znaczenia. Pomysłodawcy tego wydarzenia mieli także na

⁷ Jan Poplucz, prof. dr. hab. (1932–2008), nauczyciel matematyki, zastępca kierownika szkoły podstawowej we wczesnych latach pracy zawodowej; wybitny dydaktyk i specjalista z zakresu organizacji i zarządzania oświatą; uznany i ceniony badacz zawodu nauczyciela o pokaźnym dorobku pedeutologicznym; wieloletni nauczyciel akademicki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; w ostatnich latach życia profesor Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

⁸ Prace filozoficzne podejmujące refleksję o Bogu mają szczególne znaczenie we współczesnej aksjologii pedagogicznej. Zob. T. Gadacz, *Filozofia Boga w XX wieku. Od Lavelle'a do Tischnera*, Kraków 2007.

⁹ Zob. M. Wójcik, *Miejsce i znaczenie Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w kształtowaniu infrastruktury kulturalno-oświatowej Mysłowic*, [w:] *Tradycje i współczesność edukacji myśłowickiej*, red. M. Wójcik, Mysłowice 2013, s. 237–249.

uwadze to, że kardynał August Hlond był nie tylko mistycznym nauczycielem narodu w jego najtrudniejszych chwilach, ale też ukończył edukację salezjańską i jest jednym z najznakomitszych ojców tego zgromadzenia, które za sprawą założyciela, Jana Bosko, ma wpisana edukację – opiekę i wychowanie – w dzieło formacyjne¹⁰. Władze uczelni i jej społeczność powiązały osobę kardynała Augusta Hlonda z misją akademicką rozumianą jako wychowanie i wypełniająca zadania statutowe tego ośrodka akademickiego. Zostało to potwierdzone stosownymi zezwoleniami właściwego ministra, w którego gestii urzędowej pozostawała nauka i edukacja wyższa. Wobec przywołanych faktów nadanie imienia Augusta Hlonda myślowickiej uczelni nie było przypadkiem, ale przemyślanym planem edukacyjnym, uwzględniającym kształcenie kadr pedagogicznych w oparciu o wartości chrześcijańskie. W nich myślowicka społeczność akademicka dostrzegła kapitalny potencjał wychowawczy i głęboko humanistyczne odniesienie do ucznia-wychowanka, które powinno cechować polską przestrzeń edukacyjną¹¹. Już to wszystko przekonuje mnie do uzasadnionego traktowania Augusta Hlonda jako pedagoga, choć przede wszystkim kapłana. Warto jednak przywołać wątek pasterski powołania kapłańskiego w odniesieniu do niedoścignionego, doskonałego wzorca Chrystusa jako dobrego pasterza, z miłością i troską prowadzącego swe owieczki do Ojca¹². Ale i tego nie dosyć mi było!

Mikołaja Łęczyckiego wychowanie duchowe teologiczno-pedagogicznym tropem poszukiwań hlondowskiej teorii wychowania

Jako pedagog zastanawiałem się, czy istnieje taki teoretyczno-metodyczny przyczółek w piśmiennictwie na wskroś pedagogicznym, który by pozwolił bez wątpliwości zakwalifikować Augusta Hlonda do grupy teoretyków wychowania¹³. Ze względu na filozoficzno-teologiczny charakter jego nauczania społecz-

¹⁰ Zob. R. Brzezińska, *Ku zwycięstwu*, Ząbki 2004, s. 34; por. T. Bosco, *Ksiądz Bosko wychowawca*, Warszawa 1990; por. też L. Cian, *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Warszawa 1990.

¹¹ D. Lubert, L. Szymczyk, *Znaczenie Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w kształtowaniu postaw aksjologicznych studentów pedagogiki*, [w:] *Tradycje i współczesność edukacji myślowickiej*, red. M. Wójcik, Myślowice 2013, s. 251–268.

¹² L. Stachowiak, *Dobry Pasterz (J 10,1-21)*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, t. XXII, z. 1 (1975), s. 75–84.

¹³ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 832–838.

nego poszukiwałem takich znamion jego myśli, które pozwoliłyby mi uznać go głównie za teoretyka wychowania, nie zaś dydaktyka, bo warsztat metodyczny przekazywania wiedzy nie był mu zapewne wystarczająco i profesjonalnie właściwy¹⁴. I znalazłem dowód, do którego jestem przekonany, w pedagogicznym piśmiennictwie oświeceniowym, co dalej wyłożę. Wcześniej jednak chcę poczynić uwagę pojmowaną jako naturalną przez profesjonalnych pedagogów, że teoria wychowania jest sztuką kształtowania postaw społecznych, a zatem charakterów wychowanków, i dlatego na nauczaniu, a więc przekazywanej wiedzy, wspiera się jedynie jako na narzędziu pomocnym w osiągnięciu celu¹⁵. Przyjmując takie w pełni uprawnione rozumienie teorii wychowania jako głównego działu pedagogiki, kluczowa w rozważaniach staje się jej metodyka. Wiedzie ona szlakiem wytyczonym do celu podjętego procesu wychowania ze względu na specyficzne cechy wychowanka jako podmiotu, co mają umożliwiać sposoby oddziaływań pozwalające ów cel osiągnąć, zwane metodami wychowania¹⁶. Układ teoretyczno-metodyczny: podmiot wychowania – cel wychowania – metoda wychowania, jest zatem podstawą rozwijania teoretycznych podstaw tego procesu oraz wytyczania jego empirycznej przestrzeni realizacji. Na tym więc układzie budowane są wszystkie profesjonalne podręczniki teorii wychowania, których jednak ilość ciągle wydaje się znikoma. Ten układ teoretyczno-metodyczny jest też każdorazowo podstawą wyodrębniania zwartych systemów wychowania, ujętych w oryginalne autorskie stanowiska pedagogiczne (teoretyczno-wychowawcze)¹⁷. Najbardziej profesjonalnym podręcznikiem z zakresu

¹⁴ Dla warsztatu wychowawczego w rozumieniu teorii wychowania najważniejsze jest moralizowanie, które staje się jedną z podstawowych strategii oddziaływania na wychowanka za pomocą różnych współcześnie postrzeganych metod, a w szczególności perswazji i modelowania. Przestrzeń wychowawczą w obszarze kształtowania postaw społecznych cechuje jednak znaczna swoboda relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. W przeciwieństwie do procesu wychowawczego, nauczanie postrzega się jako dalece wystandaryzowany proces metodyczno-warsztatowy, uporządkowany i usystematyzowany ze względu na przyjęte treści przekazywanej i przyswajanej przez ucznia wiedzy [rozumienie M.W.].

¹⁵ Por. G. Bohner, M. Wanke, *Postawy i zmiana postaw*, tłum. J. Radzicki, Gdańsk 2004.

¹⁶ Por. K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 17–23.

¹⁷ Kategorie polskiego podręcznika akademickiego teorii wychowania spełniają moim zdaniem jedynie dwa autorskie opracowania, w których przedstawiona została metodyczna wykładnia skutecznych oddziaływań wychowawczych, oparta na celach wychowania i sposobach ich osiągnięcia przez wychowanka w relacji z wychowawcą. Oba opracowania są jednak wątpliwe pod względem ich aksjologicznego usytuowania, choć warsztatowo logiczne, konsekwentne i zwarte. Są to: K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982; H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981. Inne opracowania z zakresu teorii wychowania stanowią swobodne refleksje autorów (na przykład prace Mieczysława Łobockiego) na temat wybranych elementów oddziaływań

teorii wychowania ciągle chyba pozostaje ten napisany przez Heliodora Muszyńskiego, którego wartość upatruję jedynie w klarownie podanej wykładni koniecznych elementów procesu wychowawczego i wzajemnych relacji pomiędzy nimi. Mój sprzeciw jednak budzą zawarte w tej pracy rozważania quasi-filozoficzne, które sytuują wychowanka nie jako podmiot, a jako przedmiot wychowania¹⁸. Bez względu na słowa krytyki, nie znam żadnego innego podręcznika akademickiego teorii wychowania o tak zwartym i klarownym wyłożeniu struktury procesu wychowawczego. Żal aż, że niepodobna się z nim zgodzić w sferze rozważań aspirujących w zamyśle autora – jak sądzę – do filozoficznych. Pod względem filozoficznym nie zawodzi natomiast stanowisko Mieczysława Łobockiego w zakresie teorii wychowania. Wydaje się poprawne w perspektywie kategorii *humanus* i z powodów ontologiczno-aksjologicznych, podobnie jak stanowisko Janusza Homplewicza¹⁹. Trudno byłoby jednak w pracach prezentujących te stanowiska odnaleźć wcześniej wspomnianą, zwartą wykładnię teorii wychowania, opartą na wyżej przywołanym układzie teleologiczno-metodycznym. I nie odnajduję takiej pracy od czasu zakończenia II wojny światowej po rok 2019, która byłaby *explicite* metodyczna i filozoficznie do przyjęcia, bo podnosząca do kategorii dobra podmiotowy rozwój człowieka wolnego w społecznym układzie życia. Tym większe było moje zdumienie, gdy dzieło refleksji pedagogicznej odnalazłem we wspomnianym piśmiennictwie oświeceniowym. Stanowi ono wskazanie zwartego systemu wychowania duchowego, z uwzględnieniem wyżej sygnalizowanego układu teleologiczno-metodycznego. Przyjmuję tu przymiotnik „teleologiczno-metodyczny” w odniesieniu do terminu „układ”, który to termin ma w moim zamyśle wskazywać na koegzystencję trzech – co najmniej – konstytutywnych filarów procesu wychowania i występujące pomiędzy nimi relacje²⁰. To: wychowanek-podmiot, cel wychowania i sposób (metoda) wychowania. Z greckiego *telos*, *teleos*, co

wychowawczych z perspektywy różnych stanowisk filozoficznych i naukowych. Nie spełniają one jednak kryterium pełnego kompendium wiedzy o procesie wychowania, aczkolwiek są wartościowe, oryginalne i na wskroś współczesne w rozumieniu tego procesu; kwestię procesu naukowego rozpoznawania i wyodrębniania oryginalnych stanowisk pedagogicznych w zakresie teorii wychowania por. M. Wójcik, *Program wychowania rodzinnego Karola Miarki*, [w:] *W kręgu problematyki i metod polskiej pedagogiki*, red. B. Żechowska, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 1159, Katowice 1991, s. 64–75. W poszukiwaniu systemowych aspektów pedagogiki chrześcijańsko-narodowej Augusta Hlonda przyjąłem analogiczną drogę postępowania metodologiczno-źródłowego.

¹⁸ Zob. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981.

¹⁹ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2010. Zob. też J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 2000.

²⁰ To własna, autorska i nominalna w sensie metodologiczno-definicyjnym, próba przedstawienia układu teologiczno-metodycznego w odniesieniu do teorii wychowania jako głównego działu pedagogiki.

oznacza „cel” po *methodos*, co oznacza „sposób”, taki właśnie układ traktuję jako podstawę zwartego kursu teorii wychowania. Choć dla Europy XVII wieku i ówczesnego świata pojęcie teorii wychowania nie jest do końca właściwe, bo znamionuje o wiele późniejszy czas naukowy nazewnictwa związanego z rozwojem teorii i praktyki pedagogicznej, to jednak w dziele siedemnastowiecznej refleksji odnalazłem ów teleologiczno-metodyczny układ i dlatego tę refleksję traktuję jako pierwszy, a w każdym razie jako jeden z pierwszych, zwarty kurs teorii wychowania, bez względu na zamiśl autora. Co ważne – kurs, który nie budzi wątpliwości tak metodycznych, jak i filozoficznych, ponieważ do rangi dobra wychowawczego podnosi wolną wolę wychowanka, jako bytu świadomie zdążającego ku Absolutowi. To na wskroś nowoczesne rozważania, jeszcze raz odkrywające przed nami moc myśli oświeceniowej, jak widać, niekoniecznie pozostającej w sprzeczności ze średniowieczną teologią²¹. Z perspektywy współcześnie pojmowanego profesjonalizmu pedagogicznego ośmielam się te rozważania nazwać w pełni pedagogicznymi i z ich pozycji przeanalizować wybrane myśli z obszaru nauczania społecznego kardynała Augusta Hlonda, by wykazać, że stanowisko prymasa było i jest wyraźnie, profesjonalnie pedagogiczne. Pracą, z perspektywy której będę w dalszej części analizował stanowisko Augusta Hlonda w sprawie wychowania mającego w jego rozważaniach wyraźnie chrześcijańsko-narodowy charakter, jest opracowanie ks. prof. Michała Sopoćki²² (spowiednika św. Faustyny), który tłumaczył i opracowywał dzieła jezuitę z przełomu XVI i XVII wieku Mikołaja Łęczyckiego²³. Mikołaj

²¹ Stoję tu w opozycji do stanowiska stereotypowej interpretacji oświecenia jako epoki, w której zaniechano niemal w pełni pierwiastka duchowego na rzecz dowodzenia empirycznego, opartego na doświadczeniu wynikającym z rozwoju nauk przyrodniczych i fizycznych. Tendencja ta jest jednym z wyróżników myśli oświeceniowej na empirii wspartej, jednak nie usuwa ona w kompletnym znaczeniu wnioskowania *a priori*, które jest charakterystyczne właśnie dla kształtowania ducha. Sądzę zatem, że w tak dostrzeganej myśli oświeceniową wpisuje się stanowisko wybitnego filozofa i teologa Mikołaja Łęczyckiego, poza faktem, że w latach życia i twórczych obecny był on na granicy dwóch epok – schyłku renesansu i ekspansywnego rozwoju następującego po nim oświecenia.

²² Michał Sopoćko, prof. dr hab. (ur. 1.11.1888 w Juszewszczyźnie w powiecie oszmiańskim na Wileńszczyźnie, zm. 15.02.1975 w Białymstoku); ksiądz katolicki, spowiednik św. Faustyny Kowalskiej; założyciel Zgromadzenia Sióstr Jezusa Miłosiernego, błogosławiony Kościoła katolickiego; ojciec duchowny Seminarium Duchownego w Wilnie; doktorat z teologii moralnej (1926); habilitował się na Wydziale Teologii Katolickiej Uniwersytetu Warszawskiego na podstawie dysertacji poświęconej Mikołajowi Łęczyckiemu (1934). Wykładowca Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie i w Wyższym Seminarium Duchownym w Białymstoku.

²³ Mikołaj Łęczycki (Lancicius) ur. 10.12.1574, zm. 30.03.1653; jezuita, wybitny filozof, teolog i pedagog. W rozważaniach filozoficznych kontynuator stanowiska tomistycznego. Autor licznych dzieł o charakterze studiów teologiczno-pedagogicznych, wydanych drukiem w języku łacińskim, zebranych drukiem *in folio* pt.: *Nicolai Lancicii e Sociate Iesu*

Łęczycki (Nicolaus Lancicius) pisał w języku łacińskim, stąd oryginalnie zapisane jego myśli nie były szerzej znane przed przystąpieniem do ich tłumaczenia przez księdza Sopoćkę. Książd profesor przyczynił się więc do popularyzacji stanowiska filozoficzno-teologicznego Mikołaja Łęczyckiego, które postrzegam zdecydowanie jako pedagogiczne i umiejscawiam w teorii wychowania chrześcijańskiego spójnej z katolicką etyką wychowawczą i będącej podstawą pedagogiki katolickiej²⁴.

Gruntowna analiza stanowiska filozoficzno-teologicznego Mikołaja Łęczyckiego, na wskroś pedagogicznego, wydaje się w tym opracowaniu bezwzględnie konieczna, by to na niej właśnie osadzić nauczanie społeczne kardynała Augusta Hlonda, bez zbędnych i nieuprawnionych jego odniesień do innych stanowisk filozoficznych, spoza perspektywy chrześcijańskiej i wątpliwych aksjologicznie myśli. Pozwoli mi ona zbudować konieczną podstawę dla interpretacji dzieła prymasa, z zachowaniem pedagogicznej optyki badawczej materiału źródłowego, za jaki przyjmuję podjęte przez niego wątki w nauczaniu społecznym kierowanym do narodu.

W opracowaniu autorskim Michała Sopoćki, zatytułowanym: *Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowym*²⁵, przedstawia on teleologiczno-metodyczną wykładnię stanowiska ojca Mikołaja w sprawie wychowania rozumianego jako duchowe, konstytuujące człowieka jako byt nade wszystko duchowy, na obraz i podobieństwo Stwórcy.

Mikołaj Łęczycki w rozumieniu Michała Sopoćki przyjmuje z wiarą objawienie Boga w Trójcy Jedynej jako centrum wszystkiego, co jest z Jego woli. Bóg jest zatem ukazywany nam jako główny cel wychowania, pierwsza przyczyna, początek i koniec wszystkiego według Jego planu, Alfa i Omega. To z woli i za sprawą Boga powstał wszechświat, którego integralną częścią jest

Opusculorum Busiu Tomi, et capi tum omnium proxima post Praefationem ad Lectorem (Tertia) pagina indicabit. Index Rerum positus est in fine Tomi, Antverpiae, Apud Iacobum Meursium, Anno M.DC.L, Cum Gratia et Privilegio. Tom pierwszy obejmuje 838, tom drugi – 936 numerowanych stron. Dzieła M. Łęczyckiego spopularyzował i opatrzył naukowym komentarzem pedagog i filozof Drugiej Rzeczypospolitej ks. dr Michał Sopoćko, docent Uniwersytetu Wileńskiego, późniejszy profesor i wybitny znawca jego twórczości. Zob. M. Wójcik, *Ontologiczne i aksjologiczne podstawy wychowania duchowego na przykładzie katolickiej etyki wychowania (tradycje – potrzeby – możliwości)*, w: *System edukacyjny w procesie przemian w latach 1989–1996. Wyzwania, konteksty i prognozy socjo-pedagogiczne*, red. M.S. Szczepański, I. Wagner, B. Pawlica, Częstochowa 1997, s. 222–223; zob. też M. Sopoćko, *Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowym. Studium Teologiczno-Pedagogiczne*, *Studia Teologiczne*, t. V, Wilno 1935, cz. 1: *Cel wychowania według Łęczyckiego*, s. 26–57.

²⁴ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986, t. I–III; por. też K. Jędrzejczak, *Katolicka myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej (założenia – problematyka badań – osiągnięcia)*, Wolsztyn 1998.

²⁵ Zob. M. Sopoćko, *Mikołaj Łęczycki...*

człowiek – istota rozumna. W świecie tym spotykamy też naturę martwą, rośliny i zwierzęta. Wszystko to, wraz z człowiekiem, w Bogu ma swój początek, z Boga się wzięło i w ostateczności do Boga powraca. Wszystko, co jest, istnieje i żyje w Bogu i poprzez Boga, stąd teocentryczna wizja wszechświata według Mikołaja Łęczyckiego. Bóg powołał zatem wszystko, co jest, do istnienia, do życia, by przechodząc przez świat doczesny, dojrzewając i doświadczeniem doczesnym bogatsze powróciło do Stwórcy. Taką też drogę pokonuje człowiek jako doskonałe stworzenia Boskie, bo stworzone na Jego obraz i podobieństwo. Wszystko, co w Bogu bierze początek, do Boga powróci. Nie ma innej kolei rzeczy. To jakby Boży „determinizm”. Natura martwa, rośliny i zwierzęta do Boga powrócą za sprawą odwiecznych praw natury, które także On powołał. I człowiek, jako najdoskonalsze dzieło Stwórcy, do Pana powróci, ale jego droga, jaką Bóg mu zaplanował, jest inna. Człowiek jako istota rozumna powraca do Boga mocą własnego rozumu, a zatem świadomych wyborów, którymi może się względem Absolutu zasłużyć, by w nagrodę zyskać zbawienie, wieczne prawo obcowania ze Stwórcą. Podkreślić zatem należy, że człowiek z woli Stwórcy jako jedyny zyskał prawo do świadomego zmierzania ku Bogu, dokonując miłych Mu wyborów w życiu doczesnym. Za ich sprawą szlachetnie, staje się dojrzalszy i duchem piękny, podobny Panu. Najcenniejsze na tej drodze dojrzewania, stawania się człowieka duchem podobnego Panu jest to, że dzieje się to wszystko za sprawą ludzkich świadomych wyborów, bo przecież Bóg jedynie człowiekowi dał wolną wolę. Pan nie tylko człowieka w ten sposób wyróżnił, ale i uczynił go poprzez stworzenie najbardziej sobie podobnym. To także wielkie wyzwanie i zobowiązanie w życiu człowieka wobec Stwórcy. Człowiek ma możliwość potwierdzić własnymi wyborami wolę i plan Boga lub, dokonując w życiu złych, fałszywych wyborów, może się od Boga oddalać. To oddalenie, będące specyficznym rodzajem zagubienia drogi, błędzeniem, może człowieka doprowadzić nad przepaść, jaką stanie się ten czas, gdy zagubione stworzenie nie odnajdzie już drogi do Stwórcy i utraci szansę na życie wieczne w relacji ze Stwórcą, doświadczając zbawienia, czyli prawa do wiecznego udziału w życiu, w trwaniu wiecznym, doskonałego i czystego Aktu, którym jest Absolut. Cóż zatem według Mikołaja Łęczyckiego jest celem życia człowieka? Tym celem jest dojscie do Boga, ale to świadome, zasłużone mądrością rozumu i wolą jako atrybutami duszy. Celem życia jest więc Bóg. A coż jest celem wychowania? Otóż Mikołaj Łęczycki naucza, że cel życia jest nadrzędny wobec celu wychowania²⁶. Cel wychowania musi być wyprowadzony z celu życia i zgodny z celem życia, bo przecież wychowanie jest tylko jednym z aspektów, przejawów, procesów życia. Nie może być zatem wychowanie celem samym w sobie. Skoro

²⁶ Zob. tamże.

więc celem życia człowieka jest Bóg, dojście do Niego i wieczne z Nim obcowanie, to również celem wychowania musi być Bóg, bo wychowanie ma sens wówczas, gdy wspomaga nas na drodze dojrzewania, świadomego zmierzania do Ojca, by ucztować z Nim w nagrodę wiecznie²⁷. Dlaczego Bóg umieszcza człowieka w sytuacji tak trudnego zadania doczesnego? Sądzę, że odpowiedź mamy w Dekalogu: „Jam jest Bóg twój. Nie będziesz miał innych bogów przede mną”. Bóg jest nieskończoną miłością, ale miłując – jest też wymagający. Domaga się od człowieka bezwzględnego oddania, wierności i miłości, bo jako miłujący Ojciec wie najlepiej, co dla Jego dziecka jest dobre. Dlaczego więc Bóg nie determinuje swą Boską wolą tego, by człowiek czynił zawsze to, co Bogu miłe? Zapewne nie zamierzył tego w swej mądrości nieskończonej i miłości do człowieka jako swego dziecka. Przecież stworzył człowieka na obraz i podobieństwo swoje, a zatem skoro sam jest doskonałą świadomością, mądrością i wolą, to i człowiek na Jego podobieństwo został obdarowany wolną wolą. To także najdoskonalszy dowód zaufania pokładanego w człowieku jako cudowne potwierdzenie Jego ojcowskiej miłości. Zatem człowiek może wybierać, ale powinien być świadomy skutków tych wyborów. Wybierając, zawsze stoi przed alternatywą wyboru miłego Bogu i tego wyboru, który powoduje ojcowskie cierpienie nad losem błędzącego dziecka. By lepiej zrozumieć alternatywę tego wyboru, przywołam stanowisko filozoficzno-teologiczne św. Augustyna²⁸, który odkrywa przed nami z woli Boga dwa rodzaje dobra: dobro użyteczne i dobro uszczęśliwiające. Dobro użyteczne to rekwizyty odpowiadające w swej naturze ludzkiej cielesności i konsumpcji. To strawa, odzienie, bogactwo rozumiane na ziemski sposób, a więc pieniądze i wszelka majątność. Dobro użyteczne to wreszcie zmysłowość i seksualność dana nam w ludzkiej cielesności. Nie ma ona jednak służyć „libidalnie”²⁹ rozumianej przyjemności, a życiu pojmanemu i powołanemu esencjalnie przez Boga. Człowiek więc nie powinien koncentrować się na nieograniczonej konsumpcji i związanej z nią zmysłowej, sensorycznej przyjemności, ale na wyłącznie rozsądnym, racjonalnym konsumowaniu, które wzmacnia go w poszukiwaniu i wypełnianiu się jego sensu życia, a tym sensem jest droga wiodąca do Pana poprzez wybory Jemu miłe, czyli dobro uszczęśliwiające³⁰. Dobro uszczęśliwiające to cnoty miłe Bogu. Odnaj-

²⁷ Tamże.

²⁸ Por. A. Sikora, *Spotkania z filozofią*, Warszawa 1983, s. 104–115.

²⁹ Przymiotnik (jak?) „libidalnie”, utworzyłem od freudowskiego pojęcia „libido”, którym Zygmunt Freud określa tak popęd seksualny człowieka, jak i jego spełnienie, tak potencję człowieka w rozumieniu seksualnym, jak i jego skłonność do konsumpcji, w tym seksualnej, z której człowiek czerpie satysfakcję, przyjemność. Por. S. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 2000.

³⁰ Por. A. Sikora, *Spotkania...*, s. 104–115.

dujemy je w objawieniu jako teologalne (wlane) i kardynalne (nabyte). Z tymi pierwszymi z woli Pana przyszliśmy na świat, bo są nam naturalnie dane wraz z Bożym darem życia jako: wiara, nadzieja i miłość³¹. Te kardynalne nabywamy, przechodząc przez meandry życia doczesnego, i są one sprawą roztropnego wychowania. Wychowanie zatem – bazując na naturalnej zdolności i potrzebie człowieka, który może i powinien iść z wiarą przez życie, nieść przed sobą nadzieję tą wiarą budowaną i który powinien czerpać z miłości i miłością obdarowywać – powinno te cnoty wzmacniać, działać na rzecz ich naturalnego uaktywnienia się w nas, a zatem potwierdzenia w nas Bożej natury³². Tę Bożą naturę cechuje wiara w dobro, jakie Bóg w nas zasiał, nadzieja, że nie zblądzimy, i miłość rodzicielska, bo ojcowska. Wszak Bóg pomieszkuje w każdym z nas. Każdy z nas ma dar bycia Świątynią Pana. Wychowanie to powinno zarazem prowadzić nas ku tym cnotom, które są jego najlepszą właściwością, ku dobru, które zawiera się w cnotach kardynalnych nabywanych za sprawą wychowania. Wychować zatem należy do roztropnego używania rozumu, życia w umiarkowaniu (przede wszystkim konsumpcji), męstwa, a więc dzielnej nonkonformistycznej postawy w sprawach wierności Bogu i cnotom, oraz sprawiedliwości rozumianej w kategoriach relacji między porządkiem istnieniowym i istotowym³³. Za sprawą obu tych porządków przywołuję stanowisko tomistyczne. Doświadczający objawienia św. Tomasz naucza, że istnienie człowieka kojarzone być powinno jedynie z możliwością, potencją tak w życiu konieczną, ale to porządek istotowy nadaje życiu sens, bo przynosi nam odpowiedź na pytanie, po co żyjemy. Otóż żyjemy z woli i na chwałę Pana. Człowiek więc, przechodząc przez kolejne etapy swojego istnienia (życia), zmierza do wypełnienia się jego istoty, a więc upodobnienia się do Stwórcy i godnego, zasłużonego do Niego powrotu, a dalej wiecznego życia w relacji z Bogiem, doświadczając wiecznie nagrody za swe doczesne życiowe wybory³⁴.

Mikołaj Łęczycki tłumaczy relację pomiędzy oboma porządkami w odniesieniu do człowieka poprzez refleksję nad naturą ludzką³⁵. Z woli Boga odsłania ją przed nami jako podwójną (dualną): wegetatywno-zmysłową i duchową. Tę pierwszą postrzega jako niższą, a tę drugą jako wyższą, od razu wskazując

³¹ Por. J. Woroniecki, *Katolicka...*; por. też D. Zalewski, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003.

³² Por. M. Wójcik, *Soma i psyche – natura ludzka w refleksji filozoficznej, teologicznej i pedagogicznej*, [w:] *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłówice 2011, s. 51–63.

³³ Tamże.

³⁴ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki, II: Pedagogika porównawcza. Współczesne systemy wychowania, 3: System chrześcijański wychowania*, Warszawa 2001.

³⁵ Zob. M. Sopoćko, *Mikołaj Łęczycki...*

kierunek rozwoju człowieka: od istnienia do istoty. Naturę wegetatywno-zmysłową cechuje władza pożądliva i władza gniewliwa, co wskazuje na instynkty, popędy, podniety, namiętność i potrzebę konsumowania oraz emocjonalne reagowanie gniewem, złością na brak możliwości konsumpcji. Naturę duchową cechuje pożądanie umysłowe (potrzeba poznawania i rozumienia) i wola, na podobieństwo Stwórcy jako Istoty doskonale rozumnej i doskonale wolnej, a także wolą swą ogarniającą całe swoje stworzenie³⁶. Mikołaj Łęczycki wskazuje jednocześnie kierunek zmian, jakie powinny zachodzić w człowieku na drodze jego życia. Bóg jest doskonałą harmonią, a więc człowiek na podobieństwo Boga powinien dążyć do harmonii. Grzech pierworodny zaburzył harmonię pomiędzy obiema naturami (władzami – siłami) człowieka i porwał go w kierunku konsumpcji, wiodąc na zatracenie. Tę harmonię, równowagę, człowiek musi odzyskać, przechodząc ścieżką życia doczesnego, co jest sprawą jego naturalnych losów wynikających z życia, jak i sprawą wychowania, które powinno zmierzać do odzyskania przez człowieka harmonii władz. Owa harmonia władz, równowaga w życiu, pojęta jako wzajemne odniesienie obu natur, może być osiągnięta jedynie na drodze podporządkowania natury wegetatywno-zmysłowej naturze duchowej, czyli ciała duszy, a zatem namiętności i pożałliwości oraz konsumpcji rozumowi i woli³⁷. Jedynie w ten sposób człowiek może osiągnąć harmonię władz, uzyskać spokój, rozwinąć się i dojrzeć duchowo, upodabniając się do Stwórcy. Za to czeka go nagroda powrotu do Pana i z Nim obcowania w życiu wiecznym. Jeśli zaś tego stanu harmonii nie osiągnie, bo nie podejmie starań w tym kierunku, jako niepodobny do Stwórcy żyć będzie wiecznie, ale w potępieniu. To potępienie jednak sam na siebie sprowadzi poprzez swoje złe wybory, które stopniowo będą go oddalać od Pana i spowodują, że człowiek nie odnajdzie drogi do Stwórcy i wiecznego w relacji z Nim szczęścia³⁸. Ważne jest podkreślenie, że Bóg miłosierny tak naprawdę kocha każde swoje stworzenie, także to grzeszne (Jr 1,5)³⁹, pogubione, ale to ono samo skazuje się na potępienie, oddalając się od Pana, zasmucając Go i powodując Jego nad nim cierpienie. W tym wyraża się sens zbawienia. Nie ma takiego etapu w życiu grzesznego człowieka, by Stwórca przestał go miłować, jak w biblijnym przekazie o śmierci dwóch łotrów (tradycyjnie zwani: Dyzmas – dobry łotr, ukrzyżowany po prawicy cierpiącego na krzyżu Chrystusa; i Gezmas – zły łotr, ukrzyżowany po Jego lewicy). Dobry łotr podniósł

³⁶ Zob. tamże.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże; por. też A. Sikora, s. 104–115.

³⁹ Papież Franciszek, *Księga ognia*, wybór i oprac. S. von Kempis, przek. D. Chodyniecki, A. Ziernicki, Kraków 2017, s. 24–25; Ojciec Święty Franciszek, Encyklika *Spotkania..., Laudato si*, Watykan 18 czerwca 2015.

wzrok na Mesjasza, prosząc, by Pan wspomniał na niego, gdy przyjdzie do swojego królestwa, za co usłyszał zapewnienie Chrystusa, że jeszcze dziś będzie z Nim w raju. Zły łotr mógł uczynić to samo i byłoby mu z miłością ojcowską i miłosiernie darowane, ale szydził z Chrystusa, kusił Go, by odrzucił cierpienie krzyża. Odwrócił wreszcie swe spojrzenie od Jezusa (od Światła, Dobra, Nadziei, Miłosierdzia – Zbawiciela) i tak w czeluściach opuszczenia skonał. Ukazuje to nam dopełnienie się zła w człowieku, które człowiek sam przecież wybrał⁴⁰. To wyjątkowo wyrazisty dowód, który pokazuje, jak dalece z woli Boga człowiek ma prawo posłużyć się własną wolą. Człowiek zatem, by uzyskać harmonię władz, powinien zawsze wybierać dobro uszczęśliwiające ponad użyteczne, refleksję i kontemplację oraz ufną wiarę nad wszelką konsumpcję cielesną i materialną. Nie powinien wstydzić się ani przeczyć własnej cielesności, wszak ona też została mu dana przez Boga, ale o tyle, o ile służy rozwojowi jego duchowości, bo to dusza czyni nas podobnymi do Pana i zasłużonymi względem Niego i Jego dla nas planu⁴¹.

W rozumieniu teleologicznym Mikołaj Łęczycki stopniuje cele wychowania. Jako cel główny – co było wspomniane – przedstawia dążenie i dojście do Boga, celem zaś pośrednim, inaczej moglibyśmy też powiedzieć etapowym, określa uzyskanie harmonii władz przez człowieka dokonującego wyborów⁴².

U Mikołaja Łęczyckiego odnajdujemy także refleksję o charakterze pedeutologicznym. Wychowawcę porównuje on do ojca i przypisuje mu konieczne cechy, takie jak: łagodność, szczodrobliwość, szczególną troskę o chorych wychowanków, umiejętność karcenia (rozumiane jako perswazyjnie wskazywane i piętnowane zło), wspaniałomyślność, wielkoduszność, sprawiedliwość, dyskrekcję, mądrość (za sprawą posiadanej wiedzy i doświadczenia), co czyni go lekarzem dusz, a nade wszystko miłością ojcowską⁴³.

Wychowanie w refleksji Mikołaja Łęczyckiego i opracowaniu Michała Sopoćki jawi się zatem przede wszystkim jako droga prowadzenia wychowanka ku roztropnym wyborom moralnym, a zatem rozumienie wychowania duchowego na charakter wychowania moralnego opartego na cnotach chrześcijańskich wiodących człowieka wprost do Boga⁴⁴. Mikołaj Łęczycki postrzega szczególną rolę wychowawcy. To przyjaciel wychowanka, dobry i troskliwy ojciec, na wzór Mesjasza, który swą mądrością i miłością przybliży dziecko ku właściwym wyborom w życiu. Chodzi o wybory moralne, a nie konsumpcyjne, albowiem te

⁴⁰ Łk 23,35-43; Iz 54,10.

⁴¹ Por. J. Augustyn, *Jak szukać i znajdować wolę Bożą?*, Kraków 2012.

⁴² Zob. M. Sopoćko, *Mikołaj Łęczycki...*

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże; por. D. Zalewski, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003.

utożsamia jako dobro i odnosi do Boga. Wychowawca wspiera więc wychowan-ka, kiedy ten jeszcze jest w czasie poszukiwania harmonii między jego dwiema naturami. Ma tę moc wspierania, bo sam już wcześniej ten etap osiągnął, zna tę drogę, którą należy zmierzać. Nie jest jednak wychowawca tym, który prowadzi wychowan-ka przez całe życie, albowiem kiedy wychowanek osiągnie harmonię władz, wówczas sam musi podjąć odpowiedzialność i stać się decyzyjnym we własnych wyborach moralnych, które pozwolą mu doświadczać dobrodziejstwa łaski uświęcającej, powołania każdego z nas do świętości u boku Pana. Jeśli tego trudu z własnej woli nie podejmie, sam siebie skáže na cierpienie⁴⁵.

Podkreślić trzeba, że teoria wychowania Mikołaja Łęczyckiego doskonale spełnia – moim zdaniem – aktualne rozumienie tego obszaru pedagogiki teoretycznej i odniesień praktycznych. Mikołaj Łęczycki wskazuje wyraźnie Boga jako cel życia i cel wychowania. Z harmonii władz czyni cel pośredni (etapowy) w procesie wychowawczym. W cechach dobrego wychowawcy zawiera się metoda oddziaływań wychowawczych oparta między innymi na miłości, rozumności, łagodności utożsamianej ze wsparciem, spolegliwym⁴⁶ towarzyszeniem wychowan-ka, ale tylko do czasu uzyskania przez niego harmonii władz. Gdy zostanie ona osiągnięta, wychowanek staje się podmiotem samowychowania i w pełni przyjmuje odpowiedzialność za własne życiowe wybory⁴⁷. Środkiem wychowawczym czyni M. Łęczycki dobre i wspierające słowo wychowawcy, które przyrównuje do słowa miłującego ojca. Jakże to bliskie, wręcz chyba tożsame z Boskim *Logos* („Ja jestem drogą...”; „Ja jestem prawdą...”) (J 14)⁴⁸.

Wypada mi jeszcze poczynić uwagę w kwestii ponadczasowości, wręcz wieczności chrześcijańskiego systemu (teorii) wychowania⁴⁹, który wykląda Mikołaj Łęczycki. Upatruję w nim swoistą przewagę nad wszelkimi innymi systemami wychowania, które od czasów antycznych po wiek XXI zawsze były i są uzależnione od znamion epoki, tak społeczno-kulturowych, w tym ekonomicznych, jak i politycznych. Cel wychowania ze względu na te uzależnienia zmienia się, ewoluuje nie zawsze w dobrą i esencjalną dla człowieka stronę, często też dryfuje i błądzi. Metody wychowania eksperymentalnie próbują nagi-nać go do nowych czasów i porządków, by po nieudanych zmianach na powrót

⁴⁵ Zob. M. Sopoćko, *Mikołaj Łęczycki...*; por. *Breviarium Fidei*. Wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła, opr. S. Głowa, I. Bieda, Poznań 1998.

⁴⁶ Zob. M. Sopoćko, *Mikołaj Łęczycki...*

⁴⁷ Tamże; S. Kunowski, *Podstawy...*

⁴⁸ Por. M. Sopoćko, *Mikołaj Łęczycki...*

⁴⁹ Problem uzależnienia pedagogiki od polityki i warunków ustrojowych przedstawił w swoim opracowaniu Herbert Kopiec, teoretyk wychowania i wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; zob. H. Kopiec, *Teoria wychowania. Rozumiejący wgląd w wychowanie*, Katowice 1995.

poszukiwać sensu w stałości i niezmienności z perspektywy istoty człowieka⁵⁰. W wychowaniu chrześcijańskim metody uwzględniają zmianę warunków społeczno-kulturowych, roztropnie odnosząc się do tradycji, jednak cel i wartości w procesie wychowania są odwiecznie niezmiennie w rozumieniu teleologicznym⁵¹. Umożliwia to stałość i porozumienie międzypokoleniowe, z wydobyciem tego, co w ludzkim życiu okazuje się esencjalne i daje bezpieczeństwo zdrowego moralnie trwania.

Pora powrócić do kardynała Augusta Hlonda i spojrzeć na jego nauczanie z perspektywy refleksji Mikołaja Łęczyckiego.

Augusta Hlonda pedagogika chrześcijańsko-narodowa

Przechodząc do poszukiwania odniesień między nauczaniem społecznym kardynała Augusta Hlonda a teleologiczno-metodycznymi aspektami wychowania chrześcijańskiego w wykładzie Mikołaja Łęczyckiego, by orzec o tym pierwszym, że był i jest pedagogiem zasługującym na opracowania na wskroś pedagogiczne, profesjonalnie pedagogiczne, w pierw będą się posiłkować zdecydowaną konstatacją jednego z najznakomitszych znawców i biografów tego kapłana oraz hierarchy Kościoła – ks. prof. dr hab. Bernarda Kołodzieja. Pisał on w 2017 r.: „Kardynał August Hlond (...) był niekwestionowanym duszpasterzem, opiekunem i wychowawcą narodu polskiego, żyjącego w kraju i poza jego granicami. Do jego listów, kazań i przemysłów wracał jego następca kardynał Stefan Wyszyński (...) oraz papież Jan Paweł II”⁵². I w tych słowach księdza profesora odnajdujemy ową stałość wychowania chrześcijańskiego, to ponadepokowe trwanie przy wartościach esencjalnie ludzkich, w które tak doskonale po pastersku wpisuje się August Hlond. Próbując odnieść się do krytyki Kościoła współczesnego w Polsce i na świecie, a także korespondującej z tą krytyką wątpliwości, czy Kościół powinien zajmować się sprawami wychowania, odwołam się do innego uczonego, także znawcy życia i dzieła kardynała Augusta Hlonda – ks. prof. dr hab. Henryka Skorowskiego, który ponad

⁵⁰ Problem widoczny jest w zestawieniu analitycznym trzech fundamentalnych wizji świata i towarzyszącej im organizacji społecznej: religijnego fundamentalizmu, oświeceniowego racjonalizmu i relatywizmu (postmodernizmu); por. E. Gellner, *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa 1997, s. 10 i n.

⁵¹ Ewolucję metod w kierunku nowej ewangelizacji postrzegać można w Neokatechumenacie, ruchu „Światło-Życie” ks. Franciszka Blachnickiego; Wspólnocie Taize brata Rogera i innych [podkr. M.W.].

⁵² Zob. B. Kołodziej, *Etos władzy sprawowanej w państwie według kardynała Augusta Hlonda*, [w:] W. Królikowski, G. Paprotna, *Kard. August Hlond prymas Polski na nowo odczytany*, Kraków 2017, s. 165.

wszelką wątpliwość pisał w 2010 r.: „Nauczanie społeczne stanowi istotny wymiar doktryny Kościoła. (...) Jeśli Kościół ma służyć zbawieniu człowieka, to chcąc być wierny temu posłannictwu, nie może być obojętny na kontekst bytowania człowieka”⁵³. Tak, kardynał August Hlond jako kapłan tego Kościoła ma moralne prawo wypowiadać się w sprawach wychowania, a my mamy prawo nazywać go nauczycielem i wychowawcą narodu polskiego. Mamy dziś problem z dopuszczeniem kapłanów do wypowiadania się w sprawach wychowania, bo powszechna stała się dyskusja nad tym, czy wychowanie powinno przygotowywać do życia w zastanej rzeczywistości, czy też wyzwalać człowieka i przybierać charakter wychowania emancypacyjnego. Powszechnie krytykowane są dyrektywy pedagogiczne, a samą pedagogikę chce się interpretować jako sztukę wyzwiania indywiduum w każdym wychowanku⁵⁴. Jakby trochę zdajemy się zapominać, że państwo i społeczeństwo to zbiorowa forma ugody i odpowiedzialności, w której jasno trzeba nakreślić, co będzie obowiązywać wszystkich, a co nie. Czy zatem pedagogika może być niedyrektywna, o co walczą liberalni pedagodzy i postmodernistycznie utożsamiający się humaniści?⁵⁵ Uważam, że dyrektywy są wpisane w genezę procesu wychowania, w jego sens, w istotę celu, dla którego proces ten powołujemy. Wszak zawsze będziemy wychowywać do tego, co postrzegamy jako pożądane, a odwracać wychowanków od tego, co z perspektywy ludzkiej i społecznej uznamy za złe. Zatem pedagogika z istoty rzeczy jest dyrektywna i to ją odróżnia od spontanicznie zachodzącego procesu socjalizacji⁵⁶. Dyrektywy pedagogiczne jednak wielu osobom się nie podobają. Dlatego nie raz słyszałem krytykę kardynała Augusta Hlonda, że jak proboszcz z ambony wskazywał, nakazywał i groził palcem. Nie zgadzam się z takimi opiniami, ponieważ uważam, że w nakazie, zakazie, a nawet wskazywaniu zagrożenia nie ma nic niestosownego, jeśli tylko służy to dobru człowieka i społeczności. Ma to też znaczenie w zapobieganiu złu, co zawsze należy przedkładać nad naprawianie krzywd, które wiele kosztują. Dlatego i nauczanie Augusta Hlonda jako proboszcza tej wielkiej parafii, zwaną Polską, jest uzasadnione i potrzebne, bo służy dobru parafian. Dla wzmocnienia tego

⁵³ Zob. H. Skorowski, *Mysł społeczna kardynała Augusta Hlonda. Wybrane zagadnienia*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2010, vol. 13, nr 1, s. 21.

⁵⁴ Por. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek szefów liderów przywódców*, Warszawa 1996.

⁵⁵ Zob. B. Śliwerski, T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2010. Por. M. Wójcik, *Antypedagogika w świetle Niemieckiego Manifestu Dziecięcego*, „Nauczyciel i Szkoła”, 1996, nr 1–2(1). Por. tenże, *Od pedagogiki do antypedagogiki (granice reform oświatowych)*, [w:] *Dylematy przemian oświatowych*, red. A. Zajęc, T. 1, Rzeszów 1997.

⁵⁶ Por. R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.

stanowiska posłużyć się wywodem kardynała Josepha Ratzingera⁵⁷: „Gdy ktoś usiłuje mówić o wierze chrześcijańskiej do ludzi, którzy z racji bądź swego zawodu, bądź sytuacji społecznej nie są oswojeni ze sposobem myślenia i przemawiania Kościoła, odczuje wkrótce wrażenie, że odważa się mówić o czymś, co im jest obce i co ich dziwi. Prawdopodobnie odczuje wkrótce wrażenie, że sytuacja podobna jest bardzo do przypowieści Kierkegaarda⁵⁸ o błaznie i pożarze na wsi. Powtórzył ją niedawno Harvey Cox w swej książce *The Secular City*⁵⁹. Opowiada ona, że w pewnym cyrku wędrownym w Danii wybuchł pożar. Dyrektor cyrku wysłał błazna, gotowego już do występu, do sąsiedniej wsi po pomoc, istniało bowiem niebezpieczeństwo, że ogień przeniesie się do wsi poprzez puste, wyschnięte po zbiorach pola. Błazen pobiegł do wsi i prosił mieszkańców, by czym prędzej przyszli i pomogli gasić pożar w cyrku. Ale wieśniacy uważali krzyki błazna za świetny trik propagandowy, który ma zwabić jak najwięcej ludzi na przedstawienie: klaskali i śmiali się do łez. Błazen miał ochotę raczej płakać niż się śmiać, daremnie próbował błagać ludzi i tłumaczyć im, że nie ma tu żadnego udawania, że to gorzka prawda, że cyrk rzeczywiście się pali. Błagania jego wywoływały tylko nowe wybuchy śmiechu, uważano, że świetnie gra swą rolę. Aż wreszcie ogień przeniósł się do wsi, na pomoc było za późno, wieś, jak i cyrk spłonęły⁶⁰. Tak też kardynał August Hlond nawoływał i przestrzegał, choć przez wielu był traktowany jak ów błazen; oby jednak nigdy nie spełniła się czarna wizja przypowieści, że spłonie moralnie naród, jak ten cyrk, a wraz z nim i my wszyscy.

Współcześnie zadania edukacyjne rozumie się nie tylko jako niedyrektywne, ale coraz częściej jako pozaaksjologiczne przekazywanie wiedzy za pomocą różnych metod i środków, których powinien używać nauczyciel. Przyczyną tego jest zapewne wysoce złożona i zróżnicowana, jak nigdy przedtem, rzeczywistość naszej cywilizacji: technicznej, informacyjnej, industrialnej i urbanistycznej. Stąd właśnie z przekazu wiedzy czyni się „złoty środek”, który ma umożliwić człowiekowi odnalezienie się w tym jakże trudnym do ogarnięcia przez

⁵⁷ Zob. J. Ratzinger, *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, Kraków 1970.

⁵⁸ S. Kierkegaard (1813–1855), jeden z najwybitniejszych duńskich filozofów i teologów. Równie znany i ceniony poeta romantyczny, uchodzący za ważnego prekursora egzystencjalizmu, który wywarł duży wpływ na rozumienie wychowania jako determinacji ludzkiej wolności z zatraceniem poczucia sensu życia (egzystencjalizm Jeana Paula Sartre'a) oraz jako drogi wyzwania się w samodoskonaleniu na wzorec Chrystusowy (egzystencjalizm chrześcijański Gabriela Marcela). Jest autorem przypowieści *O błaznie i pożarze*, często przywoływanej w napominaniu moralnym.

⁵⁹ H. Cox, *The Secular City. Secularization and Urbanization in Theological Perspective*, New York 1965.

⁶⁰ Zob. J. Ratzinger, *Wprowadzenie...*, s. 5–6.

człowieka konstrukcie cywilizacyjnym. Na plan dalszy odeszło zadanie moralizowania, które w rozumieniu aretologicznym⁶¹ należy od wieków do głównych powinności ludzi odpowiedzialnych za młode pokolenia. Nikt dzisiaj nie chce, by pouczać, umoralniać, a każdy chce się dowiadywać i konsumować⁶². Ta droga wiedzie donikąd. Zatrącanie cnót w życiu, które odnoszą nas do siły sprawczej, do Boga, czyni to życie chwilowym i przemijającym bezpowrotnie, bez wiary i nadziei, bez perspektywy wieczności. A przecież tak bardzo chcemy wypowiedzieć: „Nie wszystkim umrę”⁶³, gdy zbliża się kres, ale jakoś nie widać tej drugiej strony. Szczególnie odczuwamy to, gdy wiek sędziwy, starość i choroba, zagrożenie stawiają nas w sytuacji, w której przebrzmiewa znaczenie tego, co jest, a wzrasta naturalnie lub rodzi się potrzeba tego, co ma być⁶⁴. O tym nauczał kardynał August Hlond. Moralizuje, bo ostrzega, przestrzega, napomina, że jeszcze czas, że jeszcze pożar można ugasić. Dlatego, jak dobry ojciec, jak spolegliwy nauczyciel wskazuje dobro i próbuje nas odwracać od zła. Czyż to nie najlepszy przykład wskazujący doskonałego nauczyciela, wzór Zbawiciela. Wszak to On jest drogą i prawdą, to przez Niego droga ta wiedzie do domu Ojca najczulszego, najgłębiej i doskonale miłującego, do Boga.

Przechodząc zatem do zdecydowanej próby dowiedzenia, że nauczanie kardynała Hlonda jest na wskroś pedagogiczne w rozumieniu profesjonalnym nauk o wychowaniu, bez wątpliwości mogą skonstatować, że w tymże nauczaniu nie brak niczego, co jest konieczne do rozpoznania i rozumienia wychowania na sposób systemowy, zawarty w głównych edukacyjnych komponentach. Są nimi: cel wychowania – główny i etapowy, metody wychowania oraz środki edukacji. A wszystko odbywa się w przestrzeni świadomościowej i wolicjonalno-emocjonalnej pomiędzy podmiotem wychowującym oraz podmiotem wychowywanym, pomiędzy wychowawcą a wychowankiem⁶⁵. Z tej właśnie perspektywy spójrzmy na nauczanie Augusta Hlonda. Cel wychowania w jego nauczaniu odnajduję w Najświętszym Sercu Jezusowym. Tak wskazuje go on

⁶¹ Por. Aretologię z innymi kategoriami filozoficzno-etycznymi jako obszar rozterek moralnych w kontaktach z człowiekiem. M. Wójcik, *Etyka pracy socjalnej w Polsce i Europie*, [w:] *Teoretyczne i metodyczne aspekty pracy socjalnej w środowisku*, red. M. Czapka, M. Wójcik, Mysłowice 2012, s. 85–93.

⁶² Zob. obraz społeczeństwa konsumpcyjnego. G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1997; por. K. Sitkiewicz, *Stan Pragnienia Oblicza Nac(k)donaldyzacji*, Warszawa 2009.

⁶³ Horacy, Pieśń III: *Exegi monumentum* [„Wybudowałem pomnik”].

⁶⁴ Por. A. Bartoszek, *Rola hospicjów w kształtowaniu społecznych postaw wobec umierania i śmierci (tradycje i współczesność)*, [w:] *Wychowanie – opieka – wsparcie. Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania*, red. M. Wójcik, Mysłowice 2002, s. 266–288.

⁶⁵ Por. *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, s. 832–838.

sam: „Sercu Najśłodszemu naród polski niech wierny pozostanie, aby żył na wieki i niech z tego Serca płyną obfite promienie łask i błogosławieństwa”⁶⁶. August Hlond zwraca jednocześnie naszą uwagę na to, że życie wieczne w łasce, co dla każdego chrześcijanina powinno być przedmiotem ostatecznego pragnienia, możliwe jest poprzez zjednoczenie się z Panem, z Jego miłością, którą doskonale odnajdujemy w Jezusowym Sercu, w Sercu Zbawiciela. Poza tak rozumianym celem życie ludzkie można jedynie odnieść do wymiaru „tu i teraz”, i tak pozbawione jest ono wiecznej perspektywy dobra. Jako metodę wskazuje August Hlond apostołstwo ewangelistów – sposób, w jaki zmierzamy w kierunku celu głównego i ostatecznego, jakim dla człowieka – świadomego stworzenia, jest Absolut, Bóg – Stwórca. Tak o tej kwestii naucza kardynał: „Tkwijcie całą duszą w kapłaństwie Chrystusowym i Jego posłannictwie i z przejściem spełniajcie zarówno pośrednictwo między Bogiem a duszami, jak i apostołstwo ewangelistów w służbie Odkupienia”⁶⁷. Tak zatem wypełnia się dzieło Boga, tą drogą i tym sposobem, a zatem taką właśnie metodą, poprzez kapłaństwo Chrystusowe, apostołstwo ewangeliczne. To w głoszeniu prawdy przez apostołów Chrystusa odnajdujemy sens naszego życia w rozumieniu wiecznego dobra. To jest metoda pozwalająca nam osiągać cel, jakim dla każdego człowieka jest i będzie zawsze, na wieczność, życie w Bogu, poprzez Boga. W przywołanym fragmencie nauczania kardynała Augusta Hlonda odnajdujemy jednocześnie wskazanie osób odpowiedzialnych za wychowanie, którzy są do tego zadania powołani głosem Prawdy przez samego Stwórcę. Są to zatem kapłani – apostołowie i ewangeliccy, są to także w moim rozumieniu konsekwencji myśli kardynała wszyscy nauczyciele i wychowawcy, których można utożsamiać jako świadków Prawdy, o ile w Bożym planie nauczania się mieszczą. Jakimi więc środkami edukacyjnymi ci edukatorzy mają się posługiwać? Z odpowiedzią przychodzi kardynał August Hlond w kolejnych słowach swego nauczania: „Przez słuchanie mszy św. i przez częstą Komunię św. uświęcamy swoje życie, pogłębiając swój stosunek do Boga i wiary”⁶⁸. Zatem środkiem edukacyjnym jest Eklezja i Liturgia jako jej esencjalne Słowo – *Logos*⁶⁹. Stąd nie może być zgody na obojętność człowieka wobec Kościoła, bo poza jego przestrzennym wymiarem, jako domu Bożego, jest on mistycznym ciałem Zbawiciela, na którym i wokół którego koncentruje się słowo, a także dokonujące się za jego sprawą nauczanie, jako świadectwo i wyznawanie Prawdy.

⁶⁶ Zob. A. Hlond, *Z Chrystusem w życie. Okruchy myślowe 1922–1948*, wybór i oprac. S. Kosiński, Łódź 1981, s. 19 [36].

⁶⁷ Zob. tamże, s. 72 [199].

⁶⁸ Tamże, s. 20 [39].

⁶⁹ Zob. Pius XI, Encyklika *Divini illius magistri*, Watykan, 1929.

Na zakończenie analizy systemowo rozpoznawanego stanowiska na wskroś pedagogicznego kardynała Augusta Hlonda koniecznie należy wskazać cel etapowy wychowania, poprzez realizację którego możliwe staje się osiągnięcie celu głównego, jakim jest dla każdego z nas Bóg. Droga ta prowadzi przez Maryję, bo przecież kardynał tak bardzo wierzył, że to właśnie przez Nią przyjdzie zwycięstwo. Zatem, zgłębiając istotę matczynej miłości, troski i pokory, bezwarunkowego oddania się woli Pana, możemy odnaleźć ten niedościgniony wzorzec osobowy, którego przyjęcie i utożsamianie się z nim pozwoli najlepiej przyjąć i zrozumieć posłannictwo Prawdy. Tak nauczał osiągać ów cel etapowy wychowania rozpoznawany w Matce Bożej kardynał August Hlond: „Jak serdeczny i konsekwentny kult Matki Boskiej jest pierwiastkiem religijnego odnowienia życia chrześcijańskiego, a tym samym przyczynkiem do odrodzenia jednostek, rodzin, narodów i świata, tak nie wątpimy, że nowe maryjne śluby narodu polskiego oraz miłości i opieka Niepokalanego Serca naszej Królowej, będą utwierdzeniem ładu Bożego w Rzeczypospolitej, jeżeli sami wierną służbą Bogu i Niebieskiej Królowej natchniemy życie polskie”⁷⁰.

I wreszcie pora na ostateczne wskazanie podmiotu wychowywanego w relacji z podmiotem wychowującym, jakim są kapłani, nauczyciele – wychowawcy w Bożym domu, którym jest Rzeczpospolita. My wszyscy, którzy stanowimy naród, jesteśmy podmiotem wychowywanym, my – córki i synowie Rzeczypospolitej, kraju umiłowanego przez Boga, w którym króluje Chrystus Pan i Jego Matka. My, odpowiedzialni za Ojczyznę i za siebie w relacji ze Stwórcą, stanowimy o istocie i sensie wychowania, które ma moc prowadzenia nas ku dobru ostatecznemu i wiecznemu, a jest nim życie wieczne z Chrystusem i w Chrystusie według planu Bożego, jaki Stwórca miał dla nas, gdy w miłości podjął dzieło Stworzenia.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na chrześcijańsko-narodowy charakter nauczania społecznego kardynała Augusta Hlonda, wyraźnie zawarty w ojczyźnianym wątku jego myśli. Pozwala on bez żadnych wątpliwości użyć na jego określenie nazwy: „pedagogika chrześcijańsko-narodowa”⁷¹ prymasa Polski kardynała Augusta Hlonda.

⁷⁰ Zob. A. Hlond, *Z Chrystusem w życie...*, s. 25–26 [59].

⁷¹ Próba nazwania myśli i wypowiedzi kardynała Augusta Hlonda, które w analizach własnych autora układają się w zwarty systemowo układ (ciąg logiczny refleksji prymasa) aksjologiczno-merytoryczny nauczania społecznego o charakterze chrześcijańsko-narodowym.

Bibliografia

- Augustyn J., *Jak szukać i znajdować wolę Bożą?*, Kraków 2012.
- Bartoszek A., *Rola hospicjów w kształtowaniu społecznych postaw wobec umierania i śmierci (tradycje i współczesność)*, [w:] *Wychowanie – opieka – wsparcie. Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania*, red. M. Wójcik, Mysłówice 2002.
- Bohner G., Wanke M., *Postawy i zmiana postaw*, tłum. J. Radzicki, Gdańsk 2004.
- Bosco T., *Ksiądz Bosko wychowawca*, Warszawa 1990.
- Breviarium fidei*. Wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła, opr. S. Głowa, I. Bieda, Poznań 1998.
- Brzezińska R., *Ku zwycięstwu*, Ząbki 2004.
- Cian L., *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Warszawa 1990.
- Cox H., *The Secular City. Secularization and Urbanization in Theological Perspective*, New York 1965.
- Franciszek, Encyklika *Ludato si*, Watykan 2015.
- Franciszek Papież, *Księga ognia*, wybór i oprac. S. von Kempis, tłum. D. Chodyniecki, A. Ziernicki, Kraków 2017.
- Freud S., *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 2000.
- Gadacz T., *Filozofia Boga w XX wieku. Od Lavelle'a do Tischnera*, Kraków 2007.
- Gellner E., *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa 1997.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek szefów, liderów i przywódców*, Warszawa 1996.
- Hlond A., *Z Chrystusem w życie. Okruchy myślowe 1922–1948*, wybór i oprac. S. Kosiński, Łódź 1981.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 2000.
- Jędrzejczak K., *Katolicka myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej (założenia – problematyka badań – osiągnięcia)*, Wolsztyn 1998.
- Kant B., *Sztygar Bożej kopalni. Obrazki z życia ks. kardynała Augusta Hlonda*, Warszawa 1987.
- Kempis Tomasz à, *O naśladowaniu Chrystusa*, Lublin 1986.
- Kołodziej B., *Etos władzy sprawowanej w państwie według kardynała Augusta Hlonda*, [w:] W. Królikowski, G. Paprotna, *Kard. August Hlond prymas Polski na nowo odczytany*, Kraków 2017.
- Kołodziej B., Wójcik M., Kołodziej B. (red.), *Dzieło Prymasa ze Śląska. Troska i nauczanie*, Mysłówice – Kraków 2016.

Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1992.

Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.

Kopiec H., *Teoria wychowania. Rozumiejący wgląd w wychowanie*, Katowice 1995.

Kruszewski K., *Nauczyciel jako kreator programu*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1995.

Kulbat W., *Słuszna i niesłuszna krytyka Kościoła*, „Niedziela Ogólnopolska” 19/2011.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.

Lipski A., *Alienacja kultury jako zjawisko społeczne i kategoria opisowo-normatywna*, Katowice 2013.

Luber D., Szymczyk L., *Znaczenie Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w kształtowaniu postaw aksjologicznych studentów pedagogiki*, [w:] *Tradycje i współczesność edukacji myślowickiej*, red. M. Wójcik, Myślowice 2013.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2010.

Łobocki M., *Teoria wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.

Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981.

Pius XI, *Encyklika Divini illius magistri*, Watykan 1929.

Ratzinger J., *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, Kraków 1970.

Ritzer G., *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1997.

Sikora A., *Spotkania z filozofią*, Warszawa 1983.

Sitkiewicz K., *Stan Pragnienia Oblicza Nac(k)donaldyzacji*, Warszawa 2009.

Skorowski H., *Myśl społeczna kardynała Augusta Hlonda. Wybrane zagadnienia*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym”, 2010, vol. 13, nr 1.

Sopoćko M., *Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowem. Studium teologiczno-pedagogiczne*, „Studia Teologiczne” V, 1935.

Stachowiak L., *Dobry Pasterz (J 10,1-21)*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, T. XXII, z. 1 (1975).

Śliwerski B., Szkuclarek T., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2010.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986.

Wójcik M., *Antypedagogika w świetle Niemieckiego Manifestu Dziecięcego*, „Nauczyciel i Szkoła”, 1996, nr 1–2 (1).

Wójcik M., *Etyka pracy socjalnej w Polsce i Europie*, [w:] *Teoretyczne i metodyczne aspekty pracy socjalnej w środowisku*, red. M. Czapka, M. Wójcik, Mysłówice 2012.

Wójcik M., *Miejsce i znaczenie Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w kształtowaniu infrastruktury kulturalno-oświatowej Mysłowic*, [w:] *Tradycje i współczesność edukacji mysłowickiej*, red. M. Wójcik, Mysłówice 2013.

Wójcik M., *Od pedagogiki do antypedagogiki (granice reform oświatowych)*, [w:] *Dylematy przemian oświatowych*, red. A. Zając, T. 1, Rzeszów 1997.

Wójcik M., *Ontologiczne i aksjologiczne podstawy wychowania duchowego na przykładzie katolickiej etyki wychowania (tradycje – potrzeby – możliwości)*, [w:] *System edukacyjny w procesie przemian w latach 1989–1996. Wyzwania, konteksty i prognozy socjo-pedagogiczne*, red. M.S. Szczepański, I. Wagner, B. Pawlica, Częstochowa 1997.

Wójcik M., *Program wychowania rodzinnego Karola Miarki*, [w:] *W kręgu problematyki i metod polskiej pedagogiki*, red. B. Żechowska, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 1159, Katowice 1991.

Wójcik M., *Soma i psyche – natura ludzka w refleksji filozoficznej, teologicznej i pedagogicznej*, w: *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłówice 2011.

Zalewski D., *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003.