



ZESZYTY NAUKOWE

Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie







ZESZYTY NAUKOWE

Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie

Zeszyt 16-17

SERIA PEDAGOGICZNA

Numer serii 9-10



Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin



REDAKTOR NACZELNY

Dr hab. Mikołaj Krasnodębski, prof. nadzw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
(historia filozofii i edukacji, filozofia wychowania, redakcja językowa:
j. niemiecki, j. rosyjski, j. ukraiński).

REDAKCJA

Dr Teresa Stankiewicz (zastępca redaktora, pedagogika, teologia, redakcja
językowa: j. polski)

Dr Stefan Szary (filozofia współczesna, redakcja językowa: j. niemiecki)

Dr Marek Stankiewicz (antropologia kulturowa, redakcja językowa: j. angielski)

Dr Grzegorz Baczewski (etyka, bioetyka, redakcja językowa: greka, łacina,
j. angielski, j. francuski, j. włoski, j. hiszpański)

RADA NAUKOWA

Prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Filozoficzno-Pedagogiczna
„Ignatianum” w Krakowie

Prof. dr hab. Mieczysław Gogacz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
(członek honorowy)

Prof. dr hab. Natalia Loseva, Państwowy Uniwersytet w Doniecku (Ukraina),
obecnie Uniwersytet w Winnicy (Ukraina)

Prof. dr hab. Władysław Misiak, Uniwersytet Warszawski

Ks. prof. dr hab. Andrzej Maryniarczyk, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Prof. doc. dr hab. Eva Naništová, Trnavská Univerzita (Słowacja)

Ks. prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Dr hab. Barbara Kiereś, prof. nadzw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

s. Dr hab. Maria Loyola Opiela BDNP, prof. nadzw. Katolickiego
Uniwersytetu Lubelskiego

Doc dr hab. Andrej Rajsčý, prof. Trnavská Univerzita (Słowacja)

Prof. dr hab. Tomasz Rudowski, Uniwersytetu Warszawskiego

Ks. dr hab. Tomasz Stępień, prof. nadzw. Uniwersytet Kardynała
Stefana Wyszyńskiego

Dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. nadzw. Akademii Techniczno-Humanistyczna
w Bielsko-Białej

Dr Izabela Rutkowska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie

Dr Anna Szudra-Barszcz, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Czasopismo recenzowane

RECENZENCI ZESZYTU:

Prof. zw. dr hab. Artur Andrzejuk, UKSW (Warszawa), PUNO (Londyn)

Ks. dr hab. Andrzej Łuczyński SDB, prof. nadzw. KUL (Lublin)

s. dr hab. Maria Loyola Opiela BDNP, prof. nadzw. KUL (Lublin).

Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie

ul. Marii Grzegorzewskiej 10

02-778 Warszawa

Tel. (+48) 22 644-07-97

PROJEKT OKŁADKI, SKŁAD I ŁAMANIE

Joanna Łokietek

ISSN: 2082-2944

ISBN: 978-83-61140-76-4

DRUK I OPRAWA:

ELPIL, Siedlce

Spis treści

Przedmowa	9
-----------------	---

ROZPRAWY

Barbara Kiereś, <i>Problem wychowania w myśli Arystotelesa. U źródeł pedagogiki realistycznej</i>	11
Stefan Szary, <i>Dynamiczne koncepcje paidei. Rozważanie o filozoficznych podstawach wychowania</i>	25
Sebastian Taboń, <i>Zarys myśli pedagogicznej Henryka Rowida</i>	41
Jacek Siewiora, <i>Pedagogy of St. Adam Chmielowski. Sketch for the occasion of Brother Albert's year (Pedagogika św. Adama Chmielowskiego. Szkic z okazji roku brata Alberta)</i>	61
Grzegorz Baczewski, <i>Personalistyczne podstawy nauczania Jana Pawła II na temat wychowania i edukacji</i>	81
Agata Bogumiła Jarczoch, <i>Edukacja inkluzyjna na płaszczyźnie personalistycznej</i>	103
Nataliya Losyeva, Nelia Kyrylenko, Valerii Kyrylenko, <i>Introduction of information communication technologies for the development of creative thinking in future educators in Ukraine (Wprowadzenie do technologii komunikacji informatycznej w perspektywie rozwoju twórczego myślenia przyszłej edukacji na Ukrainie)</i>	121
Renata Matusiak, <i>Media wobec subkultur</i>	141
Daria Termenzhy, <i>Засоби навчання xxi століття: особливості та перспективи використання у вищій школі (Środki wykorzystywane do nauki w XXI wieku: osobliwości i perspektywy wykorzystania w wyższej szkole)</i>	157
Ewelina Kurowicka, <i>Wychowanie w ujęciu personalistycznym w przed-szkolach katolickich</i>	181
Karolina Szymaniak, <i>Zachowania suicydalne adolescentów – uwarunkowania</i>	201

RECENZJE, SPRAWOZDANIA, VARIA

Tomasz Rudowski: *Robert Bartel, Arteterapia i rozwój osobisty. Terapeutyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę*, t. II: Zagadnienia szczegółowe, Wyd. Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Poznań 2017, ss. 256, ISBN 978-83-65578-74-7.215

Tomasz Rudowski: *Wita Szulc, Wiedza o arteterapii dla pedagogów i promotorów zdrowia*, Wydawnictwo PWSZ im. Witelona w Legnicy, Legnica 2018, ss. 172, ISBN 978-83-61389-51-4.....220

Tomasz Rudowski: *Epitafium ku czci zmarłego profesora Wiktora Zdorowienko*.223

Tomasz Rudowski: *List otwarty autora książki pt. Resocjalizacja przez sztukę sakralną w kontekście psychologii kwantowej*, Wyd. Difin, Warszawa 2017, ss. 193, ISBN 978-83-8085-301-0.227

Michał Krajski: *Mikołaj Krasnodębski, Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Wyd. PWSZ w Głogowie, Głogów 2018, ss. 152, ISBN 978-83-63349-15-8.242

Ks. Jakub Kuchta: *Andrzej Jasnos, Jakie jest moje miejsce w rodzinie? Zrozumieć dziecko, aby mu pomóc*, Wyd. Natan, Lublin 2017, ss. 109, ISBN 978-83-63875-89-3.255

Mikołaj Krasnodębski: *Vittorio Possenti, Osoba nową zasadą*, tłum. Jarosław Merecki SDB, Monografie i studia z filozofii klasycznej, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2017, ss. 350, z przedmową Andrzeja Maryniarczyka SDB, ISBN 978-83-60144-97-8.262

INFORMACJE DLA AUTORÓW273

Table of contents

Foreword9

DISSERTATIONS

Barbara Kiereś, *The problem of education in Aristotle's thought. The sources of realistic pedagogy* 11

Stefan Szary, *Dynamic concept of paideia. Considerations concerning the philosophical background of nurture* 25

Sebastian Taboń, <i>An outline of Henryk Rowid's pedagogical thought</i>	41
Jacek Siewiora, <i>Pedagogy of St. Adam Chmielowski. Sketch for the occasion of Brother Albert's year</i>	61
Grzegorz Baczewski, <i>Personalistic principles of Pope St John Paul II's teaching on upbringing and education</i>	81
Agata Bogumiła Jarczoch, <i>Inklusive education on the personalistic level</i>	103
Nataliya Losyeva, Nelia Kyrylenko, Valerii Kyrylenko, <i>Introduction of information communication technologies for the development of creative thinking in future educators in Ukraine</i>	121
Renata Matusiak, <i>Mass media and its relation to subcultures</i>	141
Daria Termenzhy, <i>Learning tools in XXI century: features and prospects of implementing in higher school</i>	157
Ewelina Kurowicka, <i>Personalistic education in catholic kindergarten</i>	181
Karolina Szymaniak, <i>Suicidal behaviors among adolescents – causes and prophylaxis</i>	201
BOOK REVIEW, REPORTS, VARIA	215
Tomasz Rudowski: <i>Robert Bartel, Art therapy and personal development. Therapeutic and practical aspects of art therapy, Volume II, Particular issues, Publishers of the Artistic University in Poznań, Poznań 2017, p. 256, ISBN 978-83-65578-74-7</i>	215
Tomasz Rudowski: Wita Szulc, <i>Knowledge of art therapy for educators and promoters of good health. Publishers of PWSZ in Legnica, Legnica 2018, p. 172, ISBN 978-83-61389-51-4</i>	220
Tomasz Rudowski: <i>The epitaph of professor Wiktor Zdorowienko</i>	223
Tomasz Rudowski: <i>An open letter from the author of the book: Rehabilitation by sacral art in the context of quantum psychology, Difin Publishers, Warsaw 2017, p. 193, ISBN 978-83-8085-301-0</i>	227

Michał Krajski: *Mikołaj Krasnodębski, Anthropology of education – selected apologies in the light of classical philosophy*, Publishers of PWSZ in Głogów, Głogów 2018, p. 152, ISBN 978-83-63349-15-8242

Ks. Jakub Kuchta: *Andrzej Jasnos, Where is my place in a family? Understanding a child in order to help him*, Natan Publishers, Lublin 2017, p. 109, ISBN 978-83-63875-89-3255

Mikołaj Krasnodębski: *Vittorio Possenti, The Person as a new principle, translated by Jarosław Marecki SDB*, in: *Monographies and studies on classical philosophy*, Polish Association of Saint Thomas Aquinas, Lublin 2017, p. 350, (with a foreward by professor Andrzej Maryniarczyk SDB, ISBN 978-83-60144-97-8262

INFORMATION FOR AUTHORS273

PRZEDMOWA

Obecny podwójny numer „Zeszytów Naukowych Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna” (nr serii 9 i 10) jest tomem jubileuszowym, zwieńczającym dziesięcioletnią pracę nad periodykiem (pierwszy numer został opublikowany w 2009 roku). W pedagogicznych „Zeszytach” łącznie zostało opublikowanych: 59 rozpraw oraz 35 recenzji, tłumaczeń i sprawozdań. Oprócz języka polskiego teksty były ogłaszane po angielsku, rosyjsku, ukraińsku oraz słowacku. Dodatkowo niektóre ze streszczeń zostały przełożone na język niemiecki. Periodyk posiada nie tylko międzynarodową Radę Naukową, ale również grono krajowych i zagranicznych Autorów z różnych ośrodków naukowych.

Dziękuję nie tylko Pani Rektor SWPR w Warszawie – prof. Elżbiecie Mycielskiej-Dowgiałło – za obdarzenie mnie zaufaniem, także wszystkim swoim współpracownikom, bez których profesjonalnej pracy niniejszy periodyk, nie mógłby się rozwijać. W sposób szczególny dziękuję Pani Dziekan, dr Teresie Stankiewicz, która wspiera mnie w mojej pracy od początku (na początku jako autorka, a następnie członek redakcji). Podziękowania pragnę złożyć również dr Jakubowi Wójcikowi, aktywnie wspierającemu mnie podczas prac nad 2 i 3 numerem pedagogicznych „Zeszytów”. Dziękuję także Pani Joannie Łokietek, która odpowiada za techniczną stronę periodyku: opracowanie składu, łamanie oraz okładkę oraz Recenzentom z polskich i zagranicznych ośrodków naukowych. Państwa cenne uwagi przyczyniły się również do udoskonalenia naszego periodyku.

Mikołaj Krasnodębski

Wołomin, 4 maja 2018



ROZPRAWY

Barbara Kiereś*

PROBLEM WYCHOWANIA W MYŚLI ARYSTOTELESA. U ŹRÓDEŁ PEDAGOGIKI REALISTYCZNEJ

1. Tytułem wstępu. 2. Kontekst historyczno-ideowy myśli Arystotelesa. 3. Arystoteles a tradycja filozoficznego realizmu. 4. Dylematy antropologiczne w myśli Arystotelesa. 5. Aretologia Arystotelesa. 6. Podsumowanie

Abstrakt

Zarówno własną metafizykę, jak i w konsekwencji antropologię i teorię wychowania Arystoteles buduje na realizmie poznawczym. Jako pierwszy uzasadnia konieczność wychowania człowieka (spontencjalizowanie natury ludzkiej), określa normatywny charakter natury, zarówno w życiu indywidualnym jak i społecznym. W centrum wychowania ustanawia aretologię.

* Dr hab. prof. nadzw. KUL, Instytut Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, e-mail: barbarakie@wp.pl

Słowa kluczowe: filozofia i pedagogika realistyczna, Arystoteles, wychowanie, aretologia

1. Tytułem wstępu

Jedno z pytań, jakie stawiają studenci i które jest nieobce wielu profesjonalnym pedagogom, dotyczy wielości pedagogik. Jak wybrnąć z tego gąszczu? Czy opowiedzenie się za którąś z tych koncepcji to jedynie kwestia tzw. opcji światopoglądowej, czy też istnieją jakieś uniwersalne kryteria oceny konkurujących ujęć problemu wychowania? Można sądzić, że drogą do znalezienia takich kryteriów jest rozpoznanie ich kontekstu filozoficznego, a szczególnie koncepcji człowieka: kim jest człowiek i jaki jest cel ostateczny jego życia. W opracowaniach historycznych problemu pedagogiki, które często bardzo rzetelnie rekonstruują tezy poszczególnych autorów dotyczące wychowania, brakuje przywołania tego kontekstu, brakuje ujawnienia tzw. założeń filozoficznych¹. Badania wszakże dowodzą, że losy pedagogiki są ściśle związane z filozofią, z konkurującymi w jej łonie tradycjami: wewnętrznym zróżnicowanym idealizmem (na irracjonalizm i racjonalizm) oraz realizmem. Stąd potrzeba studiów historycznych, studiów pogłębionych o rekonstrukcję sporu o filozofię i metafizyczną ocenę wspomnianych tradycji². Gdyby takie kryteria nie istniały, konsekwencją byłby relatywizm poznawczy i wielość równoprawnych kon-

¹ Istnieje szereg opracowań historycznych dotyczących pedagogiki, zob. m. in. S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz, 2006; St. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1996; tenże, *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 2010; Zob. także S. Litak, *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004; A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa, 2015; M. Krasnodębski, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa, 2011; S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna*, Lublin, 2008.

² Problem ten poruszam w książce: *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.

cepcji pedagogiki. Na gruncie metafizologii wymienia się cztery konieczne kryteria samooceny filozofii (jest to ze swej istoty jedyna samowzrotna i samouzasadniająca się nauka): wewnętrzna niesprzeczność twierdzeń, ich prawdziwość, czyli zgodność z realnym światem, przewidywanie i testowanie ich realnych konsekwencji oraz historyzm, czyli znajomość dorobku poznawczo-myślowego wchodzących w grę tradycji³.

Zatrzymajmy się nad myślą Arystotelesa, początkodawcy tradycji realizmu i nad myślowymi uwarunkowaniami jego koncepcji *paidei*. Skupimy się na uwarunkowaniach historycznych i systemowych jego myśli oraz związanymi z tym trudnościami, które ukażą tło jego teorii wychowania.

2. Kontekst historyczno-ideowy myśli Arystotelesa

Pierwszą historycznie epoką w dziejach kultury europejskiej była epoka mitologiczna. Mity – owoc twórczości *pojetes*, czyli mędrców (pieśniarzy-aojdów, starszych rodu) były pierwszą próbą zrozumienia świata i racjonalizacji ludzkiej działalności. W ich świetle prawodawcami wszystkiego byli bogowie. Byli oni względem człowieka „okrutni lecz sprawiedliwi”, bowiem to im należy się szczęście a nie człowiekowi. W związku z tym rysami kultury mitologicznej był determinizm, fatalizm i pesymizm antropologiczny. Nie wszyscy autorzy mitów i myśliciele akceptowali to rozstrzygnięcie, dlatego miało również miejsce wewnętrzne zmaganie się tej kultury i dlatego niektórzy *pojetes* poszukiwali rozwiązań, które byłyby nacechowane optymizmem antropologicznym⁴. Zasadniczy przełom przynosi z sobą odkrycie filozofii – umiłowania mądrości

³ Na ten temat zob. H. Kiereś, *Konieczne kryteria poznania filozoficznego*, w: tenże „Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu”, Lublin 2015, s. 53-621.

⁴ Zob. H. Kiereś, *Mit*, w: Encyklopedia „białych plam”, t. XII, red. M.R. Górniak i inni, Radom 2003, s. 148-152.

przyrodzonej opartej na doświadczeniu i racjonalnym dyskursie, ale wraz z tym odkryciem ma miejsce rozpad filozofii na dwie tradycje: idealizm i realizm, a w związku z tym pojawiają się trzy wielkie konkurujące z sobą wizje świata, człowieka i celu jego życia. Już w kulturze mitologicznej Grecy stanęli przed problemem człowieka, także przed palącą kwestią jego przygotowania do życia, przede wszystkim do życia społecznego. Wszelką myśl poświęconą tej kwestii określono mianem *paideia* (*pais* – dziecko, chłopiec). Choć etymologia suponuje, że *paideia* dotyczy młodego człowieka, to jednak rozciągała się ona na całość ludzkiego życia, chodziło w niej bowiem o ustanowienie uniwersalnych zasad wychowawczych, uwzględnianych w obyczajach i zwyczajach, i egzekwowanych przez prawo⁵.

Pojawienie się filozofii zdynamizowało debatę kulturową, wyłoniły się bowiem trzy wielkie i konkurujące z sobą koncepcje *paidei*. U podstaw każdej z nich leży inna wizja świata, a w konsekwencji inna wizja człowieka. I tak, tradycję idealizmu (irracjonalizmu) z jednej strony reprezentują sofiści, promotorzy relatywizmu poznawczego, który wyraża znane *adagium*: „człowiek jest miarą wszystkich rzeczy”. W związku z tym ich *paideia* opiera się głównie na sztuce retoryki opartej na utylitarystycznych celach. Chodzi o przygotowanie młodego Greka do kariery politycznej w demokratycznym państwie. Celem polityki jest ustanowienie praw (*theses*), a życie wszystkich obywateli ma być podporządkowane tym prawom. W zakres *paidei* wchodzi więc prawo pozytywne (stanowione przez człowieka) i wychowanie pod kątem kultu prawa. Można powiedzieć w związku z tym, że podmiotem wychowania i jego celem jest państwo⁶.

⁵ Zob. W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001.

⁶ Zob. S.I. Możdżeń, dz. cyt., s. 45-50. M. Krasnodębski, dz. cyt., s. 69-100.

Na przeciwnym krańcu tradycji idealizmu mieści się myśl Platona – ojca racjonalizmu, według którego człowiek jest bytem duchowym, wyposażonym w rozum, zdolnym – wbrew sofistom – poznać to, co konieczne. W związku z tym podstawą *paidei* obywatelskiej jest poznanie uniwersalnych i a czasowych praw, które są zarazem prawami działalności człowieka, czyli prawami *paidei*. Wbrew sofistom człowiek tych praw nie ustanawia, lecz je odkrywa, nie są one konwencjami, obowiązują bezwzględnie, a sprzeniewierzenie się nim degraduje człowieka ontologicznie (nie różni się on od zwierzęcia). Podobnie jak sofiści, Platon podkreśla, że człowiek jest bytem społecznym (*zoon politikon*), nie jest bowiem samowystarczalny i musi współpracować z innymi. Z tej racji Platon także absolutyzuje państwo i jego prawo, krótko mówiąc, państwo jest miarą wszystkich rzeczy, ma ono w swoim ręku wszystkie uprawnia i narzędzia pedagogiczne⁷.

3. Arystoteles a tradycja realizmu filozoficznego

Trzecia koncepcja świata i człowieka jest dziełem Arystotelesa, początkodawcy realizmu filozoficznego. Arystoteles jest wierny doświadczeniu i racjonalnemu argumentowi, ale przywołuje również zasadę historyzmu, czyli polemiki z zastanymi poglądami autorstwa sofistów i Platona. Tropi ukryte założenia tych poglądów i stwierdza, że ich punktem wyjścia nie jest naturalne doświadczenie, które jest miarodajnym źródłem wiedzy o realnym świecie, lecz bezpodstawna krytyka tego doświadczenia, czego konsekwencją jest odebranie poznania od realnego świata i zamiana poznania (wyjaśniania) na myślenie o świecie za pomocą treści-idei – stąd idealizm⁸. W konsekwencji koncepcje sofistów i Platona nie wyjaś-

⁷ Zob. *Państwo Platona*, tom I i II, przeł. Wł. Witwicki, Warszawa 1958.

⁸ Zob. H. Kiereś, *Idealizm*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 4, red. A. Maryniarczyk i inni, Lublin 2003, s. 721-726.

niąją świata, lecz projektują jego wizję, także wizję człowieka i celu jego życia. Zdaniem Arystotelesa koncepcje te są skażone redukcjonizmem antropologicznym i traktują człowieka jako tworzywo czy funkcję czegoś nadrzędnego: apriorycznej idei człowieka lub zmiennej konwencji.

Przedmiotem filozofii według Arystotelesa jest realny byt – jego strona esencjalna i legendarne pytanie: co sprawia, że jest racjonalny? W analizie struktury bytu, czyli jego wewnętrznej budowy wyróżnia, obok istoty (esencji), jako czynniki współkonstruuujące, materię i formę, substancję i przypadłość, akt i możliwość. W świetle tej analizy człowiek jest również bytem, jest on bytem substancjalnym, podmiotem działania i nośnikiem różnych przypadłości, współbuduje go materia oraz forma, a ponadto człowiek jest w akcie i zarazem w możliwości: w możliwości do działania lub do przyjmowania działania. Jest bytem cielesno-duchowym, a jego dusza (*psyche*) jest wyposażona we władze poznawcze i pożądawcze (rozum i wolę), człowiek jest także bytem społecznym (*zoon politikon*), a społeczność, uosobiona w państwie, podobnie jak u sofistów i Platona, jest koniecznym kontekstem życia ludzkiego. Inaczej mówiąc człowiek jest bytem cielesno-duchowym, dynamicznym, wyposażonym w rozumną i wolną naturę, a jego życie to aktualizacja, zadanych mu przez jego naturę możliwości. Jest to realistyczne, pierwsze w historii uzasadnienie *paidei*.

Człowieka należy wychowywać, jest bowiem bytem spencjalizowanym, miarą jego wychowania, czyli kształcenia rozumu i kształtowania woli, jest jego natura. Należy zatem wnikać poznawczo w naturę ludzką i działać według jej normatywnego charakteru, w niej bowiem zawarty jest cel ludzkiego życia. Po uzasadnieniu konieczności *paidei* Arystoteles skłania się do tezy, że jej podmiotem jest państwo. Nie jest to wszakże demokratyczne państwo sofistów, w którym prawo jest konwencją (relatywizm poznawczy!) ani państwo Platona, w którym politycy apriorycznie określają to, co jest konieczne, aby

wyzwolić człowieka-ducha z więzów materii i zmysłów oraz przywrócić mu macierzysty sposób bytowania, lecz jest to państwo *politeia*, państwo o ustroju mieszanym, które jest swego rodzaju „uogólnionym obywatelem”, z tej racji musi ono respektować ludzką naturę. Jego celem i zarazem celem życia obywatela jest *eudajmonia*, czyli pełnia dóbr należnych człowiekowi „z natury”. Zatem celem *paidei* jest *eudajmonia*, a więc niejako stan pełni bytowej człowieka, spełnienie się jego natury w stopniu optymalnym (*paideusis*). W osobistym szczęściu człowieka, które płynie z posiadania dobra i praktykowania cnót, widział Arystoteles ostateczny cel ludzkiego postępowania. Człowiek szczęśliwy to według Stagiryty człowiek prawdziwie dzielny, człowiek, od którego bije „blask piękna moralnego”⁹.

Arystoteles akcentował, że człowiek jest bytem społecznym (*dzoön politikon*) i wyjaśniał, że tylko w naturalnej wspólnotcie może on zaktualizować swoje potencjalności, a za pierwszą taką społeczność i pierwowzór wszystkich pozostałych uznawał rodzinę¹⁰. Zwracał uwagę, że „wychowanie bezwarunkowo musi być jedno i to samo dla wszystkich, troska zaś o nie publiczna, a nie zostawiona prywatnie jednostkom”, jednakże sprzeciwiał się zbyt wczesnemu zerwaniu więzów między dzieckiem a rodziną i wskazywał, że do 7 roku życia, przed szkołą publiczną, dziecko powinno być wychowywane w rodzinie¹¹.

⁹ W *Etyce Nikomachejskiej* Arystoteles pisze: „Bezwzględnie ostateczne jest to, do czego się dąży zawsze dla niego samego, a nigdy dla czegoś innego” i dalej stwierdza, że temu określeniu najbardziej odpowiada szczęście, „do szczęścia bowiem dążymy zawsze dla niego samego, a nigdy dla czegoś innego”. Zob. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa, 2012, 1097a; 1097b; 1101a. Na ten temat zob. Z. Pańpuch, *W poszukiwaniu szczęścia. Śladami aretologii Platona i Arystotelesa*, Lublin 2015; tenże, *Shczęście a polityka. Aretologiczne podstawy politologii Platona i Arystotelesa*, Lublin 2015.

¹⁰ Zob. Arystoteles, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk i inni, Lublin 2000, s. 344-351.

¹¹ Za: S. Kot, dz. cyt., s. 60. Zob. także S. Litak, dz. cyt., s. 32.

4. Dylematy antropologiczne w myśli Arystotelesa

W kwestii genezy człowieka, Arystoteles stoi na gruncie naturalizmu: człowiek jest tworem przyrody. Odnotować należy w związku z tym pewną osobliwość jego myśli: Arystoteles nie opowiada się za materializmem antropologicznym, jest jednakże naturalistą, a godzi tę sprzeczność koncepcją duszy, według której jest ona zasadą życia (człowiek posiada duszę pełniącą trzy funkcje życiowe: wegetatywną, sensorywną i rozumną). W związku z tym cel życia ludzkiego wyczerpuje się „tu i oto”, czyli człowiek jest pozbawiony transcendencji, a więc *paideia* to zaktualizowanie potencjalności jego natury i dostarczenie człowiekowi należnych dóbr w łonie państwa. Ostatecznie człowiek jest pozbawiony własnego oblicza, jest anonimową jednostką, egzemplarzem gatunku realizującym się we wspólnocie państwowej. Jest jednakże w myśli Arystotelesa jeszcze jedna osobliwość związana z człowiekiem. Otóż, jego dusza, której istotę stanowi rozum pełniący funkcje poznawcze, pełni tę funkcję dzięki temu, że ma zdolność przyjęcia w siebie tego, co konieczne i ogólne (rozum bierny) oraz zdolność przedmiotowego ujęcia tego, co konieczne i ogólne w akcie poznania i utworzenia pojęcia tego co poznawane, czyli jego istoty. Arystoteles przyznał rozumowi czynnemu nadnaturalne pochodzenie, w każdym razie przyznał, że po śmierci człowieka rozum ów wraca do swego źródła, jakim jest Absolut: NIEPORUSZONY PORUSZYCIEL i SAMOMYŚLAĆ-SIĘ-MYŚL, z czego wynika że rozum czynny ma charakter boski i jest nieśmiertelny¹². Czy to oznacza odkrycie transcendencji człowieka?

¹² Arystoteles pisze: „Rozum raz myśli, drugi raz nie myśli. Dopiero gdy jest odłączony (...), jest tym, czym w rzeczywistości jest; i to jedynie jest nieśmiertelne i wieczne (...). Rozum bierny zaś jest podległy zniszczeniu (...) i w innym miejscu: „co się jednak tyczy rozumu i władzy teoretycznej (myślenia), to nie ma dotąd nic jasnego; jest to jednak, jak się zdaje, zgoła inny rodzaj duszy (...), który sam jeden jest w stanie istnieć po od-

Arystoteles zbudował teorię Absolutu, a pojął go jako sprawcę ruchu (tego, który porusza sfery) oraz zamkniętą we własnej immanencji myśl, która myśli tylko siebie a o świecie nic nie wie (swoisty deizm). Z tej niekonsekwencji co do natury bytu ludzkiego, a szczególnie jego duszy wynika, że Arystoteles nie zbudował antropologicznego wątku teorii Absolutu. Z dystansem odnosił się do zastanej tradycji mitologicznej i głosił, że o bogach mitów mamy tylko mniemanie, czyli opinie. E. Gilson słusznie podkreśla, że arystotelesowska antropologia wyczerpuje możliwości tradycji greckiej. Błąd Arystotelesa polega na pominięciu istnienia i jego roli w strukturze bytu. Poddał on analizie esencjalną (istotową) stronę bytu, a pominął pytanie: dlaczego istnieje? Dopiero tradycja chrześcijańska przyniosła rozstrzygnięcie w teorii kreacjonizmu: byt nie ma w sobie racji przyczyn istnienia dlatego jego ostateczną przyczyną jest Absolut, czyli Bóg religii, który stworzył człowieka na własny obraz i podobieństwo¹³.

5. Aretologia Arystotelesa

Największym skarbem arystotelesowskiej pedagogiki jest aretologia, czyli teoria cnót-dzielności, takich sprawności, które usposabiają człowieka do realizacji dobra. Za starożytnymi filozofami Arystoteles przyjmuje, że dobro jest celem wszelkiego dążenia, a cnota „jest tym, dzięki czemu człowiek działa dobrze, w sposób usprawniony, jest dobrym człowiekiem”¹⁴. Jego *paideia* to po prostu

dzieleniu (od ciała) jako istota wieczna (...) od rzeczy niszczałnej”. Za: A. Gudaniec, *U podstaw jedności bytowej człowieka. Studium z metafizyki osoby*, Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2016, s. 174; zob. także W. Dłubacz, *Problem Absolutu w filozofii Arystotelesa*, Lublin 1992.

¹³ Zob. E. Gilson, *Bóg i filozofia*, tłum. M. Kochanowska, Warszawa 1982.

¹⁴ Zob. Z. Pańpuch, *Aretologia*, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. I, red. A. Maryniarczyk i inni, Lublin 2000, s. 325.

proces społecznego wdrażania człowieka w cnoty, czyli ćwiczenie w cnotach. Swoją aretologię opiera się na rozpoznaniu tego, kim człowiek jest – bytem złożonym z ciała i duszy. Wyróżnia on cnoty dianoetyczne usprawniające rozum ludzki (część teoretyczna poznania dokonująca się dla niej samej) oraz cnoty etyczne dotyczące władz pożądawczych i poznawczych w ich funkcji praktycznej – cnota męstwa, umiarkowania, sprawiedliwości i roztropności. I tak, cnota męstwa polega na opanowaniu strachu lub zbytnej śmiałości oraz na wiedzy czego należy się lękać, umiarkowanie odnosi się do powściągnięcia pragnień i pożądań w dziedzinie seksualnej (czystość) i odżywiania się (wstrzemięźliwość) oraz do wzbudzenia stosownych czynności i stosowną znajomość przedmiotów pragnień. Z kolei sprawiedliwość jest cnotą życia społecznego, która polega na oddaniu każdemu tego, co mu się słusznie należy oraz na wiedzy o tym, co i komu w jakich okolicznościach przysługuje, a roztropność jako tzw. woźnica cnót i najbardziej zależna od cnót dianoetycznych polega na harmonijnym połączeniu poznania teoretycznego z praktycznym, które prowadzi do trafnego przebiegu procesu decyzyjnego: rozważenia środków prowadzących do celu, rozsądzenia między nimi, zaplanowania działania i kierowania nim. Tę ostatnią Arystoteles określił jako dyspozycję związaną z prawdziwym osądem do trafnego działania w tym, co dla człowieka dobre i pożyteczne w odniesieniu do należytego sposobu życia. Dotyczy ona życia indywidualnego człowieka w kontekście życia rodzinnego, społecznego i gospodarczego (roztropność rodzinna, społeczna i ekonomiczna)¹⁵.

Podkreślmy – za Arystotelesem, że cnoty etyczne jako trwałe dyspozycje powstałe wskutek przyzwyczajenia pozwalają człowiekowi działać natychmiast, energicznie i z przyjemnością (*prompter, firmiter et delectabiter*). Nie stają się one naszym udziałem „ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko

¹⁵ Arystoteles, *Etyka Nikomachejska* 1140 a. 25

zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu”, co oznacza, że „stajemy się sprawiedliwi postępując sprawiedliwie, umiarkowani przez postępowanie umiarkowane, mężni przez mężne zachowywanie się”¹⁶. Powtarzanie cnotliwego postępowania sprawia, że powstają w człowieku cnoty jak trwałe dyspozycje. Posiadanie cnót jest szczególnie cenne w życiu ludzkim, gdyż w przypadku ich braku organizacja działania dokonuje się z wysiłkiem i wewnętrznymi zmaganiem, a tam, gdzie w miejsce cnót pojawiły się wady, dochodzi do podejmowania złych czynów. Wspomniane powyżej cnoty zwane kardynalnymi nie wyczerpują całości życia moralnego człowieka, ale są podstawowe i mogą przybierać rozmaite konkretyzacje, np. roztropność rodzicielska, cierpliwość zegarmistrza czy męstwo ratownika¹⁷.

W swojej teorii cnót Arystoteles – za Platonem – wskazuje, że należyte wychowanie wymaga, by od wczesnej młodości być wdrażanym „do radości i zmartwienia z powodu tych rzeczy, którymi należy się cieszyć i martwić”, a „za oznakę trwałych dyspozycji uważać należy przyjemność lub przykrość, które towarzyszą czynnościom”¹⁸. Wyrabianie w sobie dzielności etycznej Stagiryta wiąże z umiarem i wskazuje, że jest ona „trwałą dyspozycją do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej ze względu na nas miary, którą określa rozum”, i to w sposób, w jaki by ją określił człowiek rozsądny. Idzie tu o średnią miarę pomiędzy dwoma błędami, tj. nadmiarem a niedostatkiem”¹⁹.

¹⁶ Tamże, 1102b, 1103b.

¹⁷ Z. Pańpuch, *Aretologia*, dz. cyt., s. 328.

¹⁸ Tamże, 1104a.

¹⁹ Tamże, 1107a. W *Etyce Nikomachejskiej* Arystoteles omawia szczegółowo poszczególne cnoty i przeciwne im wady. Pedagog znajdzie tam wiele praktycznych podpowiedzi w jaki sposób usprawniać wychowanka w utrwalaniu poszczególnych cnót i jednocześnie chronić go przed wadami.

6. Podsumowanie

Przedstawiony w zarysie wgląd w dzieje filozofii, w jej historyczne początki, dowodzi, że losy pedagogiki są ściśle związane z filozofią. Myśl Arystotelesa, a szczególnie jego polemika z tradycją idealizmu, pokazuje, że wszystkie nurty antypedagogiczne (błędne pedagogiki) wyrastają z myśli sofistów i Platona. Nie rozstrzygnął on kwestii suwerenności bytowej człowieka i problemu jego transcendencji²⁰, ale wykazał, że wszelkie błędy na gruncie pedagogiki są konsekwencją błędnej teorii bytu i człowieka. Wielkim osiągnięciem *paidei* Arystotelesa i aktualnym po dziś dzień są, po pierwsze, leżąca u podstaw klasycznej pedagogiki teoria uzasadniająca konieczność wychowania (spotencjalizowanie natury ludzkiej), po drugie, teoria normatywnego charakteru tej natury i w związku z tym, po trzecie, jego aretologia, czyli teoria cnót – sprawności, które usposabiają człowieka do realizacji dobra. Teza, że człowiek jest bytem cielesno-duchowym, dynamicznym, wyposażonym w rozumną i wolną naturę, a jego życie to aktualizacja zadanych mu możliwości stanowi pierwsze w historii realistyczne uzasadnienie *paidei*. Arystoteles dał realistyczne podstawy greckiej *paidei*, a jego *paideia* to pierwszy krok w kierunku personalizmu wychowawczego. Dopiero jednak kultura chrześcijańska, która przyniosła z sobą teorię kreacjonizmu, rozstrzyga problem genezy człowieka – nie jest on tworem natury (Arystoteles), lecz jest stworzony na obraz i podobieństwo Boga (transcendencja i personalizm). Człowiek jako osoba jest podmiotem praw, suwerenem bytowym i dobrem wspólnym życia społecznego – jego jedynym celem, a nie funkcją czegoś abstrakcyjnego (jakiejś apriorycznej idei lub wszechwładnego państwa i jego prawa).

BIBLIOGRAFIA

Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

Dłubacz W., *Problem Absolutu w filozofii Arystotelesa*, Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1992.

Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa, Fundacja ALET-HEIA, 2001.

Gilson E., *Bóg i filozofia*, tłum. M. Kochanowska, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1982.

Gudaniec A., *U podstaw jedności bytowej człowieka. Studium z metafizyki osoby*, Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2016.

Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Wydawnictwo KUL, 2015.

Kiereś H., *Idealizm*, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 4, red. A. Maryniarczyk i inni, Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003, s. 721-726

Kiereś H., *Mit*, w: Encyklopedia „białych plam”, t. XII, red. M.R. Górniak i inni, Radom, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2003, s. 148-152.

H. Kiereś, *Konieczne kryteria poznania filozoficznego*, w: tenże „Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu”, Lublin, Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej, 2015, s. 53-621.

Kot S., *Historia wychowania*, t. I, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1996.

Kot S., *Historia wychowania*, t. II, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 2010.

Krasnodębski M., *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa, Engram Difin, 2011.

Janeczek S., *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski, 2008.

Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2015.

Pańpuch Z., *Szczęście a polityka. Aretologiczne podstawy politologii Platona i Arystotelesa*, Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2015.

Pańpuch Z., *W poszukiwaniu szczęścia. Śladami aretologii Platona i Arystotelesa*,

Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2015.

Państwo Platona, tom I i II, przeł. Wł. Witwicki, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1958.

Litak S., *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków, Wydawnictwo WAM, WSF-P „IGNACJANUM”, 2004.

Możdżeń S. I., *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz, Wydawnictwo Diecezjalne, 2006.

Pańpuch Z., *Aretologia*, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. I, red. A. Maryniarczyk i inni, Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2000, s. 325-329.

Podbielski H, Krapiec M.A., *Arystoteles*, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 1, red. a. Maryniarczyk i inni, Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2000, s. 344-351.

THE PROBLEM OF EDUCATION IN ARISTOTLE'S THOUGHT. THE SOURCES OF REALISTIC PEDAGOGY

Summary

In both metaphysics, and his consequent anthropology and theory of education, Aristotle builds on cognitive realism. He justifies the necessity of upbringing (the potentiality of human nature), and what is more, he defines the normative character of nature, both in the life of individuals and in the life of society. He also establishes aretology in the centre of education.

Keywords: realist philosophy and pedagogy, Aristotle, education, aretology

Stefan Szary*

DYNAMICZNA KONCEPCJA PAIDEI ROZWAŻANIE O FILOZOFICZNYCH PODSTAWACH WYCHOWANIA

1. Uwagi wstępne. 2. Pytanie o istotę wychowania. 3. Założenia podstawowe dotyczące wychowania. 3.1. Formalizm versus osoba. 3.2. Skończoność versus perspektywa eschatologiczna. 3.3. Nihilizm versus perspektywa nadziei. 3.4. Doskonałość versus dynamika rozwoju. 4. Zakończenie.

Abstrakt

Zagadnienie wychowania pozostaje zawsze pytaniem otwartym, wymagającym rzetelnego namysłu i mądrych odpowiedzi. Egzystencjalny charakter tego pytania nie zadowala się odpowiedziami teoretycznymi, lecz domaga się odpowiednich wskazań bezpośrednio związanych z życiem człowieka «tu i teraz». Niniejszy artykuł jest refleksją filozoficzną: nie ma zatem charakteru dogmatycznego, lecz stanowi zaproszenie do rzetelnego przemyślenia kwestii zasadniczych: czym jest istota wychowania i jakie założenia podstawowe są – w odniesieniu do wychowania w świecie współczesnym – właściwe. Autor niniejszego artykułu jest przekonany o tym, że dziedzina wychowania powinna być nastawiona jedynie na poszukiwanie prawdziwego dobra wychowanków i wolna od wszelkich innych jawnych bądź ukrytych interesów różnych grup społecznych, co niestety, nierzadko ma miejsce.

* Dr, Collegium Da Vinci w Poznaniu, e-mail: st.szary@gmail.com; strona internetowa autora: www.stefan-szary.pl

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, pedagogika, wartości w pedagogice

1. Uwagi wstępne

Zagadnienie *paidei* (παιδεία), bez cienia wątpliwości, należy do najważniejszych kwestii nieprzerwanie badanych w dziejach ludzkości. Refleksja o wychowaniu nie była obca ani filozofom, ani teologom, ani pedagogom, ani psychologom, ani socjologom, ani przedstawicielom wielu innych dyscyplin naukowych i obszarów ludzkiego działania. Chociaż na temat *paidei* powstało mnóstwo prac naukowych, wciąż nie straciły swojej ważności pytania fundamentalne, które nie tylko można, lecz które wręcz należy stawiać w horyzoncie zmieniającej się rzeczywistości.

Niniejsza refleksja o podstawach wychowania ma charakter filozoficzny. Zaprezentowana w niej tematyka została ujęta w dwóch perspektywach: w pierwszej ogniskuje się wokół zagadnienia istoty wychowania – istoty *paidei*, w drugiej pragnie dostrzec, jakie konsekwencje wynikają w procesie wychowania z przyjęcia wybranych konkretnych założeń fundamentalnych, zarówno filozoficznych, teologicznych, jak i kulturowych.

2. Pytanie o istotę wychowania

Pierwszą kwestią, która w refleksji o *paidei* nie może zostać pominięta, jest pytanie: Kim jest człowiek? Wybitny niemiecki teolog protestancki Paul Tillich stwierdził, że: „Człowiek jest pytaniem, jakie zadaje o samego siebie, przed sformułowaniem jakiegokolwiek pytania. (...) Bycie człowiekiem oznacza zadawanie pytań o własny byt i życie pod wpływem odpowiedzi udzielanych na to pytanie. I na odwrót, bycie człowiekiem oznacza otrzymywanie odpowiedzi na pytanie o własny byt i zadawanie pytań pod wpływem tych odpowiedzi”¹. A zatem człowiek jest pytaniem wszelkich pytań, pyta-

¹ P. Tillich, *Teologia systematyczna*, tom I, tłum. J. Marzęcki, Kęty 2004, s. 63.

niem fundamentalnym, a zarazem najważniejszym, otwierającym drzwi do wszelkich innych pytań: „on sam jest bramą – przywołując wyrażenie Tillicha – do głębszych poziomów rzeczywistości”². Po drugie, człowiek jest istotą «*in statu nascendi*». Charakteryzuje go swoista dynamika stawania się, dynamika bycia – dopóki jestem, dopóty nieustannie się staję.

I po trzecie, człowiek jest istotą świadomą życia jako czasu, w którym można wyróżnić to, co już było – «przeszłość», to, co aktualnie się dzieje – «teraźniejszość» oraz to, co można założyć, a co zawsze może okazać się inne – «przyszłość». W ten sposób problematyka człowieka została ujęta w horyzoncie fenomenologii egzystencjalnej, której cechą charakterystyczną jest świadomość siebie jako istoty żyjącej «tu i teraz» – «*hin et nunc*». To „tu i teraz” staje się wyzwaniem do postawienia konkretnych pytań dotyczących *paidei* – wychowania.

Czym jest wychowanie? Co jest jego istotą? Do jakiego dąży celu? W odpowiedzi na te pytania pragnę sięgnąć do dokumentu wypracowanego przez wybitnych teologów dwudziestego wieku, którzy wzięli udział w pracach Soboru Watykańskiego II. Jednym z przyjętych przez *Vaticanum Secundum* dokumentów jest *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* «*Gravissimum educationis*» (1965), w której zwrócono uwagę na zagadnienie prawa i obowiązku dotyczącego wychowania.

Każdemu człowiekowi przysługuje prawo do wychowania, które wynika z godności osoby. We wspomnianym dokumencie czytamy: „Wszyscy ludzie jakiegokolwiek rasy, stanu i wieku mają, jako cieszący się godnością osoby, nienaruszalne prawo do wychowania, odpowiadającego ich własnemu celowi, dostosowanego do właściwości wrodzonych, różnicy płci, kultury i ojczystych tradycji, a równocześnie nastawionego na braterskie z innymi narodami współzycie dla wspierania prawdziwej jedności i pokoju na ziemi”³.

² Tamże.

³ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* «*Gravissimum educationis*», 1.

Teologowie wyraźnie wskazali na nienaruszalność tego prawa, co oznacza, że jest ono prawem nadrzędnym w stosunku do wszelkich innych praw stanowionych.

Obowiązek wraz z odpowiedzialnością za wychowanie spoczywa na rodzicach, na państwie, a także na Kościele. Szczególną rolę pełnią w tym zakresie wszelkie instytucje wychowawcze oraz edukacyjne: przedszkola, szkoły, uniwersytety i inne.

Istotą wychowania jest dążenie do osiągania coraz wyższego stopnia dojrzałości zarówno w aspekcie życia indywidualnego, jak i w aspekcie życia społecznego. Dążenie to, podobnie jak życie, ma charakter dynamiczny, trwa i dokonuje się przez całe życie. Wychowanie jest procesem, który może przebiegać prawidłowo, ale może także ulegać różnego rodzaju błędom i wypaczeniom. Zasada rozwoju określona przez Kazimierza Dąbrowskiego, to zasada przechodzenia „od automatycznego do refleksyjnego, od prymitywnego do skomplikowanego, od pierwotnych instynktów i uczuć do popędów i uczuć wyższych, od podporządkowania się automatyzmom społecznym do świadomej empatii, od bycia wychowywanym do samowychowywania, od psychoterapii do autopsychoterapii, od automatycznego podlegania własnej konstytucji psychicznej i otoczeniu do świadomego i autentycznego przekraczania tej bariery, a zatem – od działania na usługach popędów do działania na usługach osobowości oraz jej esencji indywidualnej i społecznej”⁴. Powyższa perspektywa rozwoju zbieżna jest z podstawowymi celami *paidei*.

Szczególnie ważnym aspektem dotyczącym wychowania jest odwoływanie się do wiedzy uzyskiwanej w konkretnych dyscyplinach naukowych. W dokumencie soborowym czytamy: „Należy zgodnie z postępem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych,

⁴ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979, ss. 68–69.

do zdobywania stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należyтым kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiągnięciu prawdziwej wolności, po wielkodusznym i stanowczym przezwyciężeniu przeszkód”⁵. Celem wychowania, powtórzmy raz jeszcze, jest dążenie do osiągnięcia coraz wyższego stopnia dojrzałości, która wyraża się z jednej strony w wolności, z drugiej zaś w braniu na siebie odpowiedzialności za podejmowane wybory. W tym horyzoncie należy postrzegać szczególnie ważne zagadnienie, jakim jest wychowanie seksualne, które zostało wymienione przez teologów Soboru jako istotny czynnik właściwego rozwoju. Powinno być ono oparte nie na takiej lub innej ideologii, stając się terenem walki dla różnego rodzaju ugrupowań polityczno-światopoglądowych, lecz na fundamencie rzetelnej wiedzy zwłaszcza psychologicznej, pedagogicznej i dydaktycznej. W *Deklaracji* odnośnie tej kwestii stwierdzono: „Winni oni [wychowankowie] też otrzymać pozytywne i roztropne wychowanie seksualne, dostosowane do ich wieku”⁶. Wychowanie seksualne powinno być przekazem pozytywnym, realizowanym roztropnie i właściwie do danego okresu rozwojowego człowieka. Trzeba wyraźnie podkreślić, że w świetle nauki Soboru Watykańskiego II cielesność i seksualność człowieka nie są traktowane jako zło, czy też jakaś „ciemna strona człowieka”, co niestety w różnego rodzaju pseudo-naukowych dyskusjach nierzadko zostaje uporczywie wmawiane, lecz wyraźnie wskazano na ich pozytywny aspekt, stanowiący integralną część procesu wychowania.

Kolejnym ważnym czynnikiem wychowania jest także jego aspekt społeczny. Skutkiem wypaczonego indywidualizmu może stać się niezdolność do uczestnictwa w życiu wspólnotowym. Charakterystyczną cechą tej ułomności jest swoistego rodzaju ślepota na wartości społeczne. Właściwe kształtowanie człowieka do po-

⁵ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* «*Gravissimum educationis*», 1.

⁶ Tamże.

dejmowania zadań i odpowiedzialności nie tylko za siebie i własne życie, ale także za innego, za wspólnotę i za świat, należy do istoty wychowania. Według teologów Soboru: „trzeba tak przygotować [wychowanków] do uczestniczenia w życiu społecznym, aby wyposażeni należycie w konieczne do tego i odpowiednie środki, mogli włączać się czynnie w różne zespoły ludzkiej społeczności, aby ujawniali przez rozmowę z innymi swe zapatrywania i chętnie zabiegali o wspólne dobro”⁷.

Odwołując się do ideału greckiej *paidei* (παιδεία), który związany jest z dążeniem do piękna i dobra (καλὸς κἀγαθός) oraz do dzielności (ἀρετή), można dostrzec wyraźnie nakreślony fundament, który pomimo mijającego czasu nie stracił swojej ważności. Wychowanie jest dynamicznym procesem stawania się coraz pełniej dojrzałym człowiekiem, zdolnym do wolności i odpowiedzialności za siebie, za drugiego, za wspólnotę i za świat.

3. Założenia podstawowe dotyczące wychowania

Celem drugiej części niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych pięciu podstawowych założeń dotyczących wychowania oraz wskazanie ewentualnych możliwych konsekwencji ich przyjęcia.

3.1. Formalizm versus osoba

Mogłoby się wydawać, że wychowanie abstrahujące od godności osoby nie ma już żadnej racji bytu w świecie współczesnej pedagogiki, psychologii, antropologii. Hasło: «prawa człowieka» jest dziś czymś tak niekwestionowalnym i oczywistym, że wszelka przemoc, poniżanie, zastraszanie, upokarzanie są całkowicie nieakceptowanymi społecznie sposobami zachowania. Warto zwrócić przy tym uwagę na wątek formalizmu w relacjach międzyosobowych między wychowawcą a wychowankiem. W przeformalizowanym podejściu do osoby kryje się niebezpieczeństwo uprzedmiotowie-

⁷ Tamże.

nia, reifikacji człowieka. Nauczyciel, wychowawca, wykładowca, podobnie jak lekarz, psycholog, czy ksiądz, nie jest „urzędnikiem” widzącym przede wszystkim paragrafy i przepisy, a przez to, niestety, niedostrzegającym człowieka, lecz jest osobą, która buduje relację z drugim na fundamencie bezwarunkowego uznania jego godności i podmiotowości. Godność osoby jest wartością absolutną, to znaczy niezależną od jakiegokolwiek innego kryterium. Według ks. Józefa Tischnera człowiek może być niepewny różnych prawd, lecz co do godności przynależnej drugiemu człowiekowi nie ma miejsca na żadną wątpliwość. „Nie jesteśmy pewni «prawdy», – tłumaczył ks. Tischner – ale jesteśmy pewni «godności». «Prawda» jest sprawą rozumu, a «rozumów» może być wiele: jest «rozum» marksistowski, «rozum» nazistowski, «rozum» katolicki, «rozum» protestancki i każdy ma swoją «prawdę», której nie może przekazać innemu «rozumowi». «Godność» natomiast nie jest sprawą tych «rozumów». Wygląda na to, jakby była «wyższa» niż rozum. Ona zobowiązuje absolutnie”⁸.

W dziedzinie wychowania nadmierny formalizm grozi realnym zagubieniem człowieka, co z kolei powodować może brak ukonstytuowania autentycznej relacji międzyosobowej między wychowawcą a wychowankiem, co w konsekwencji zaburzać może prawidłowość podejmowanych procesów wychowawczych i nieosiąganie założonych celów. Wychowanek w osobie wychowawcy musi czuć prawdziwego człowieka, który jest zarazem osobą wrażliwą, empatyczną, autentycznie zatroskaną o drugiego. Formalne aspekty życia także w dziedzinie wychowania nie są bez znaczenia, pełnią ważną rolę porządkującą i strukturyzującą rzeczywistość, ale nigdy nie mogą przysłańcać świadomości godności drugiego człowieka, od uznania której zaczyna się wszelka możliwość budowania autentycznych relacji międzyosobowych, stanowiących fundament w obszarze wychowania.

⁸J. Tischner, *Ksiądz na manowcach*, Kraków 1999, s. 167.

3.2. Skończoność versus perspektywa eschatologiczna

Jednym z istotnych czynników przeżywania rzeczywistości jest zagadnienie granic perspektywy. Z jednej strony wskazać można na granicę egzystencji określoną przez Martina Heideggera jako «*sein-zum-Tode*», z drugiej na perspektywę nazywaną przez Emmanuela Lévinasa jako «*więcej niż być*». Pojawia się tutaj perspektywa doczesności versus perspektywa eschatologiczna. Teologowie Soboru Watykańskiego II w cytowanej już wcześniej *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* «*Gravissimum educationis*» napisali, że prawdziwe wychowanie „zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział”⁹. W odniesieniu do perspektywy egzystencjalnej różne, a przecież w aspekcie wychowania niezwykle istotne, może być rozumienie terminu: cel ostateczny. W perspektywie eschatologicznej celem życia integralnie związanego z procesami wychowania jest nie «bycie-ku-śmierci», lecz «bycie-ku-wieczności». Owo różne rozumienie perspektywy nie pozostaje bez konsekwencji, na którą uwagę zwrócił między innymi Mikołaj Bierdiajew. Według rosyjskiego myśliciela z koncepcją «*sein-zum-Tode*» powiązana jest ściśle Heideggerowska kategoria «*Geworfenheit*», rozumiana jako *rzucność-w-bycie*. Bierdiajew pojęciu «*rzucności*» przeciwstawił pojęcie: «powołania». Według Bierdiajewa człowiek nie tyle jest rzucony w istnienie, ile powołany do istnienia, co pozwala postrzegać życie jako zadanie. W perspektywie eschatologicznej celowość, także celowość wychowania, nie jest tak wyraźnie zagrożona jak w przypadku horyzontu «*sein-zum-Tode*» przez przeświadczenie o nicości. Filozofia zamknięta w horyzoncie *bycia-ku-śmierci* jest w gruncie rzeczy koncepcją filozofii nicości. Filozofia postrzegana w horyzoncie otwartości eschatologicznej bliższa jest filozofii egzystencji w rozumieniu Kierkegaarda, Marcela, Lévinasa, Tischnera.

⁹ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* «*Gravissimum educationis*», 1.

Mając świadomość przedstawionych wyżej dwóch różnych perspektyw należy postawić pytanie o to, co jest istotne i wspólne dla obszaru wychowania. Deklaracja soborowa wskazuje na „dobro społeczności”, które należy rozumieć jako dobro wspólne. Niezależnie od przyjętej perspektywy zadanie czynienia dobra między ludźmi i budowanie społeczności na fundamencie dobra stanowi jeden z głównych celów wychowania, który nie stoi w sprzeczności ani z horyzontem doczesnym ani z perspektywą eschatologiczną. Brak sprzeczności nie oznacza w tym przypadku braku różnic, które w konsekwencji formułują co najmniej dwie różne koncepcje filozofii wychowania. Niezależnie od nich, wszelkie koncepcje wychowawcze, które by nicościowały rzeczywistość dobra, tracą tym samym swą podstawową rację istnienia.

3.3. Nihilizm versus perspektywa nadziei

Z wyżej przedstawionym zagadnieniem pośrednio wiąże się kolejne, odwołujące z jednej strony do filozofii rozpacz, ukazywanej między innymi przez rumuńskiego filozofa Emila Ciorana, z drugiej, filozofii nadziei, – filozofii sensu – gdzie warto wskazać m.in. na teksty Viktora Emila Frankla i ks. Józefa Tischnera. *Dubito ergo sum* versus *spero ergo sum*. Metodologiczne wątplenie, tak bardzo istotne w filozofii Kartezjusza, może wprowadzić podmiot filozofujący do uchwycenia punktu «świadomości istnienia», jednakże wątplenie radykalne może poprowadzić krok dalej, do egzystencjalnego doświadczenia rozpacz. O ile w filozofii próbowano ukazywać pozytywną możliwość przepracowania rozpacz – czynił tak na przykład Søren Kierkegaard, a także Karl Jaspers, nazywając ją «sytuacją graniczną», stanowiącą punkt zwrotny w życiu człowieka i prowadzącą do «rozświetlenia egzystencji» – o tyle w obszarze wychowania należy zapytać o konsekwencje rozpacz i nadziei. Czy można właściwie wychowywać człowieka, jeśli ów proces oparty zostanie na podstawie nicości i rozpacz?

Najgroźniejszym skutkiem rozpaczyny jest dewaluacja poczucia sensu: „istota nihilizmu – pisze Frankl – nie polega, jak się zwykło sądzić, na tym, że zaprzecza on bytowi w ogóle; właściwie nie kwestionuje on samego bytu – albo raczej istnienia bytu – lecz jego sens”¹⁰. Rozpacz próbująca zniszczyć sens niszczy tym samym świadomość nadziei, a przez to osłabia samo poczucie wartości życia i procesu wychowania. Tam, gdzie nie ma żadnego sensu, tam nie ma też odpowiedzialności, a w konsekwencji także i miejsca na wolność. Tłumaczy Frankl: „Nihilizm jest zaprzeczeniem sensu. Nihilizm nie dopuszcza nie tylko wiary w nadprzyrodzoność, ale także w sens czegokolwiek. W stosunku do sensu nihilizm znamionuje sceptycyzm, a z takim sceptycyzmem łączy się postawa relatywistyczna względem wartości. (...) Relatywistyczna postawa względem wartości to relatywizm względem wszelkich wartości”¹¹. W swoich pracach Frankl wskazuje nie tylko na fundamentalne znaczenie sensu dla właściwego rozwoju i wychowania człowieka, ale pisze także o potrzebie „sensu ostatecznego”, który stanowi odpowiedź wobec cierpienia, a przede wszystkim w obliczu śmierci¹².

Według ks. Józefa Tischnera wszelkie próby wychowywania odrzucające wartość nadziei z góry skazane są na niepowodzenie. Nadzieja stanowi wartość fundamentalną wszelkiej pedagogiki¹³. Według Ks. Tischnera: „wychowują jedynie ci, którzy mają nadzieję. Do tego należy dodać: wychowują kształtując nadzieję wychowanków. Wychowanie jest pracą około ducha – pracą według nadziei”¹⁴. Podobnie jak Frankl pisze o potrzebie „sensu ostatecznego”, podobnie można wskazywać znaczenie perspektywy „nadziei ostatecznej”, która nie jest iluzją, czy jakąkolwiek formą

¹⁰ V. R. Frankl, *Homo Patiens*, tłum. R. Czernecki, Z. J. Jaroszewski, Warszawa 1998, s. 9.

¹¹ Tamże, s. 100.

¹² Zob. tenże, *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2012.

¹³ Zob. S. Szary, *Filozofia wychowania ks. prof. Józefa Tischnera*, w: *Zeszyty Naukowe SWPR, Seria Pedagogiczna* Nr 1, Zeszyt 3 – 2009, ss. 51-65.

sztucznego pocieszenia, lecz odpowiedzią na „umieranie i jego sens”¹⁵. Także ten aspekt egzystencji wiąże się ściśle z wychowaniem człowieka, a próba jego pomijania jest w gruncie rzeczy nieuprawnionym redukcjonizmem. „Nadzieja – napisał ks. Tischner – to podstawowy warunek dojrzałości”¹⁶, a zarazem fundamentalne kryterium wszelkiej pedagogiki.

3.4. Doskonałość versus dynamika rozwoju

Rozważania o doskonałości moralnej Władysław Tatarkiewicz rozpoczął od następującego rozróżnienia: „Etyczne zagadnienie doskonałości nie pyta, czy człowiek jest doskonały, lecz czy powinien nim być, czyli czy dobrze jest, gdy jest doskonały, i czy przeto powinien o swą doskonałość zabiegać”¹⁷. W odniesieniu do wychowania pytanie to można sformułować następująco: czy wychowawca powinien odwoływać się do idei doskonałości; i czy wychowawca powinien u swoich wychowanków zabiegać o doskonałość? Idea doskonałości obecna była zarówno w filozofii greckiej, zwłaszcza u Platona i stoików, w poglądach chrześcijańskich – u św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu, jak i w różnych interpretacjach u licznych autorów prac teologicznych, filozoficznych, psychologicznych. Sprawa nie jest wcale nieistotna, gdyż narzucony sobie nakaz bycia doskonałym za wszelką cenę, nie tylko nie prowadzi człowieka ku doskonałości, lecz przeciwnie, uniemożliwia prawidłowy przebieg jego prawidłowego rozwoju. Próba osiągnięcia stanu idealnego przez człowieka, którego cechą charakterystyczną jest to, że nie jest on bytem idealnym, nierzadko powoduje zaburzenia nerwicowe. Problematyka ta rzetelnie została przedstawiona w pracach m.in. Karen Horney i Antoniego Kępińskiego¹⁸. Niebezpieczeństwem

¹⁴ J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków 1992, s. 77.

¹⁵ Zob. tenże, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992, ss. 273-281 oraz ss. 286-293.

¹⁶ Tamże, s. 308.

¹⁷ W. Tatarkiewicz, *O doskonałości. Wybrane eseje*, Lublin 1991, s. 33.

¹⁸ Dwie bardzo ważne prace K. Horney w tym zakresie to: *Nerwica a rozwój człowieka*,

grożącym wychowankowi jest przeżywany przez niego konflikt, w wyniku którego powstaje nienawiść do siebie samego z powodu niemocy osiągnięcia stanu doskonałości. „Koncentrując się na problemie postawy wobec siebie, – pisze Horney – dostrzegłam, że ludzie nienawidzili się i pogardzali sobą z tą samą intensywnością i irracjonalnością, z jaką siebie idealizowali. Te dwie biegunowo przeciwstawne postawy początkowo od siebie oddzielałam. W końcu jednak pojęłam, że nie tylko były między sobą ściśle powiązane, ale stanowiły w istocie dwa aspekty jednego procesu”¹⁹.

W czym tkwi źródło problemu? Jest nim przeoczenie fundamentalnej różnicy pomiędzy postawą «mógł/chciałbym», a postawą «muszę». Cel nie uświęca środków. Krzysztof Zanussi podczas jednego ze spotkań powiedział, że: „kijem miłości nikt nikogo jeszcze nie nauczył”²⁰. Równie niebezpieczny jak przymus zewnętrzny jest także przymus wewnętrzny. Dlatego wszelkie wychowanie jest wychowywaniem ku wolności. „Najgłębszym problemem wychowawczym – uważał ks. Tischner – nie jest to, w jaki sposób panować nad człowiekiem, ale w jaki sposób obudzić w nim człowieczeństwo. A człowieczeństwem tym jest wolność”²¹.

Właściwie rozumiana idea doskonałości nie przeciwstawia się dynamice prawidłowego rozwoju i procesom prawidłowego wychowania, niemniej niewielki błąd w tym zakresie może spowodować trudną do naprawienia, ogromną krzywdę wychowankowi. Im wyższa idea, jak wskazywał Max Scheler, tym większa winna być ostrożność, delikatność i świadomość wolności.

tłum. Z. Doroszowa, Poznań 2006 oraz *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, tłum. H. Grzegółowska, Poznań 1999. Praca A. Kępińskiego to: *Psychopatologia nerwicy*, Kraków 2002.

¹⁹ K. Horney, *Nerwica a rozwój człowieka*, dz. cyt., s. 488.

²⁰ K. Zanussi, *Uczyń ze swojego życia arcydzieło*, Konferencja zarejestrowana 30.09.2017 r. w Nowym Sączu.

²¹ W. Bereś, A. Więcek Baron, *Tischner – życie w opowieściach*, Warszawa 2008, s. 9.

4. Zakończenie

„Dzieciom i młodzieży zdaje się, że dorośli, zrównoważeni i doświadczeni, tak wiele wiedzą, nie chcą się dzielić, wiedzą dla siebie. Błąd. Dorośli tak samo nie znają siebie, bardziej skomplikowani, trudniej im się w sobie rozejrzeć i dorośli nie wie, dlaczego dąży lub unika, chce lub nie chce, skąd nagle poczucie zadowolenia lub zniechęcenia, radość, gniew, niepokój, dlaczego raz ufa, raz nie ufa, podoba mu się coś lub nie. Niekiedy przeczuwa – tak być powinno, tak będzie dobrze, nie wie jednak dlaczego”²². Słusznie zwraca uwagę Janusz Korczak na to, że błędne jest założenie, według którego dziecko – jako niewiedzące pyta, a dorośli – jako wiedzący odpowiada. Świat dziecka jak i świat dorosłego to wspólny świat pytań i odpowiedzi. Wiedza o niewiedzy – jak przekonywał Sokrates – jest źródłem mądrości. Zasada ta prawdziwa jest nie tylko w filozofii, ale także we współczesnej pedagogice, w której mniej powinno być ideologii, polityki, ekonomii, trucia głowy światopoglądami, a więcej po prostu «człowieka dla człowieka». Więcej dobroci i życzliwości. „Wszyscy ludzie jakiegokolwiek rasy, stanu i wieku mają jako cieszący się godnością osoby nienaruszalne prawo do wychowania, odpowiadającego ich własnemu celowi, dostosowanego do właściwości wrodzonych, różnicy płci, kultury i ojczystych tradycji, a równocześnie nastawionego na braterskie z innymi narodami współżycie dla wspierania prawdziwej jedności i pokoju na ziemi”²³.

²² J. Korczak, *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, Wybór Maria Falkowska, Warszawa 1983, s. 227.

²³ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* «*Gravissimum educationis*», 1.

BIBLIOGRAFIA:

- Bereś W., Więcek Baron A., *Tischner – życie w opowieściach*, Warszawa 2008.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Frankl V. E., *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2012.
- Frankl V. E., *Homo Patiens*, tł. R. Czernecki, Z. J. Jaroszewski, Warszawa 1998.
- Horney K., *Nerwica a rozwój człowieka*, tłum. Z. Doroszowa, Poznań 2006.
- Korczak J., *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, Wybór Maria Falkowska, Warszawa 1983.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim «Gravissimum educationis»*.
- Szary S., *Filozofia wychowania ks. prof. Józefa Tischnera*, w: Zeszyty Naukowe SWPR, Seria Pedagogiczna Nr 1, Zeszyt 3 – 2009, ss. 51-65.
- Tatarkiewicz W., *O doskonałości. Wybrane eseje*, Lublin 1991.
- Tillich P., *Teologia systematyczna*, tom I, tłum. J. Marzęcki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- Tischner J., *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków 1992.
- Tischner J., *Ksiądz na manowcach*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992.
- Zanussi K., *Uczyń ze swojego życia arcydzieło*, Konferencja zarejestrowana 30.09.2017 r. w Nowym Sączu, Audiobook, RTCK, 2017.

DYNAMIC CONCEPT OF PAIDEIA CONSIDERATIONS CONCERNING THE PHILOSOPHICAL BACKGROUND OF NURTURE

Summary

The issue of nurture is always an open question, which requires careful consideration and wise answers. Due to the existential character of this question theoretical answers are not sufficient, but it is necessary to provide appropriate indications which are directly related to the human life 'here and now'. This article is a philosophical reflection. It does not have dogmatic nature, but it is an invitation to carefully consider the fundamental issues: what is the essence of nurture and which basic assumptions are appropriate for contemporary upbringing. The author of this article is convinced that nurture should only focus on searching for the real welfare of mentees. It should be free from all other open or hidden interests of various social groups. However, this practice is commonplace, unfortunately.

Key words: philosophy of nurture, pedagogy, values in pedagogy



Sebastian Taboń*

ZARYS MYŚLI PEDAGOGICZNEJ HENRYKA ROWIDA

1. Wstęp. 2. Stan badań, charakterystyka twórczości, metody wychowania i nauczania 3. Myśl pedeutologiczna. 4. Reforma kształcenia nauczycieli. 5. Szkoła twórcza. 6. Kultura – osobowość. 7. Podsumowanie

Abstrakt

Artykuł omawia myśl pedagogiczną Henryka Rowida. W swojej pracy naukowej skupił się na reformie kształcenia nauczycieli po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Opracował również twórczą koncepcję szkoły. Miał na celu rozwój polskich szkół, które mogą mieć wpływ na rozwój polskiego społeczeństwa. Zakres zainteresowań naukowych polskiego pedagoga był szeroki, ale jego prace naukowe dowodziły, że był zaznajomiony z najnowszą humanistyczną literaturą naukową. Jego ideą było uczynienie najlepiej wykształconego nauczyciela.

Słowa kluczowe: Henryk Rowid, metody nauczania, metody wychowania, pedagogika, pedeutologia, reforma kształcenia, szkoła twórcza.

* Dr, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu, e-mail: seba.tabol@gmail.com

Wstęp

W niniejszej pracy zamierza się ukazać zarys myśli pedagogicznej Henryka Rowida (1877-1944), któremu przyszło działać w Polsce, która zrzuciła jarzmo niewoli. Samo odzyskanie niepodległości nie rozwiązywało wszelkich problemów. Polska znajdowała się pod zaborami 123 lata, a tereny te były podzielone wśród 3 zaborców. W związku z tym terytoria te żyły odrębnym życiem i następowała na nich różna dynamika rozwoju cywilizacyjnego. Najgorzej rozwinęła się wschodnia część kraju: Polesie, Wołyń, Karpaty. Ponadto do 1920 roku na terenach polskich występowały trzy różne jednostki monetarne, które w 1920 zostały zastąpione marką polską, a w 1924 roku wprowadzono do obiegu złoty. Polska musiała się także uporać z ujednoliceniem prawa. W poszczególnych zaborach istniał różny profil ekonomiczny, gospodarczy i przemysłowy¹. Polska była także zróżnicowana etnicznie i narodowościowo. Mimo takich różnic, kraj potrafił się szybko zintegrować, co można zawdzięczać nie tylko patriotycznie nastawionemu wojsku, ale również sprawnej kadrze urzędniczej i nauczycielskiej.

W okresie międzywojennym przeprowadzono liczne akcje modernizacyjne. Odbudowywano zniszczony i zaniedbany kraj. Dokonywano mechanizacji przemysłu, zwiększano wydobywanie węgla, budowano elektrownie. Postępowała rozbudowa dróg, wybudowano nowy port morski w Gdyni, powstał Centralny Okręg Przemysłowy. Pod koniec lat 30. XX wieku udało się w Polsce scalić różnorodne systemy, które funkcjonowały osobno ze względu na trzech zaborców. Jednak wielu problemów nie udało się rozwiązać: głodu, bezrobocia, niestabilnej sytuacji politycznej. Jak zauważa Bogucka „mimo braków materialno-cywilizacyjnych, mimo wielu negatywnych cech życia (...) dwudziestolecie międzywojenne stworzyło nowe, sprzyjające warunki do rozwoju kultury”². W miastach

¹ Bogucka M. (2008), *Kultura – Naród – Trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*, Warszawa, s. 383 i n.

² Tamże, s. 387.

zaczęła się pojawiać nowa architektura, charakteryzująca się funkcjonalnością. Dokonywała się zmiana jakości życia na wsi. Instalowano oświetlenia elektryczne, rozwijano handel, choć sytuacja materialna Polaków była głęboko zróżnicowana. Coraz częściej pracę zawodową podejmowały kobiety, a ustawodawstwo chroniło ich prawa. Można było także zaobserwować zmiany obyczajowe. Życie rodzinne charakteryzowało się dużą stabilnością, dzięki czemu państwowość Polski szybko się utwierdzała. Społeczeństwo było głęboko religijne. Owa religijność miała znamiona formy rytualno-kultowej. Dokonywały się także zmiany w trybie życia codziennego. Dotyczyły one także sposobu ubierania się. Rozwinięto opiekę medyczną, zmieniano zwyczaje żywieniowe Polaków. Wielu mieszkańców podnosiło swoją kondycję fizyczną, co wiązało się również z podkreśleniem roli nowych form wypoczynku. Rozwijała się turystyka masowa oraz urbanistyka sportowa. Charakterystyczny dla tych czasów był rozwój rozrywek: balów, dancinów, restauracji, basenów, kortów tenisowych, stadionów itd. Do pełnego obrazu Polski okresu międzywojennego należałoby dodać jeszcze rozwój teatru, kina, radia, czasopiśmiennictwa i księgarstwa, poezji, literatury, malarstwa.

Przechodząc do tematyki pedagogicznej, należy podkreślić dokonywanie się prawdziwej rewolucji w oświacie. W 1919 roku wydano dekret o powszechnym obowiązku szkolnym, co w dużej mierze pomogło rozwiązać problem analfabetyzmu. Dekret ten dotyczył ziem byłego zaboru rosyjskiego, bo na innych terenach obowiązek istniał. Rozwijano szkolnictwo średnie i gimnazjalne. Szkolnictwo polskie po 1918 roku cechował wysoki poziom kształcenia, co widoczne było w rozległej wiedzy humanistycznej, języków obcych oraz znajomością świata. Rozwijano także szkolnictwo zawodowe, które kształciło fachowców niezbędnych dla potrzeb odbudowującego się państwa. Powoływano również uczelnie wyższe. W 1918 roku został utworzony Katolicki Uniwersytet Lubelski oraz Uniwersytet w Poznaniu i Wilnie. Powstała także

Akademia Górnicza w Krakowie oraz Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Niestety Polska miała poważne niedobory kadrowe m.in. w populacji naukowców, ale po odzyskaniu przez Polskę niepodległości wielu wybitnych naukowców wróciło z emigracji do kraju. Pod koniec 1939 roku w Polsce funkcjonowały 32 uczelnie wyższe, kształjące 50 tys. studentów. Poziom kształcenia na tym etapie charakteryzował się wysokim poziomem. Dzięki rozwojowi szkolnictwa wyższego rosła rola inteligencji oraz rozwijała się kultura polska na różnych obszarach tej działalności³.

Pedagogom z okresu międzywojennego, przyszło działać w czasach szczególnych. Swoją główną wysiłkę skoncentrowali na reformie edukacji, by poprzez nią odbudować zniszczony kraj, a młodzież przygotować do pracy i życia w zmieniającej się dynamicznie nowej rzeczywistości. Starania te dotyczyły także określonego ideału wychowania. W czasach ówczesnych dużą siłą oddziaływania miała idea Nowego Wychowania, zapoczątkowana w Europie i Stanach Zjednoczonych.

2. Stan badań, charakterystyka twórczości, metody wychowania i nauczania

Podstawę niniejszego opracowania stanowią prace analizowanych autorów, artykuły interpretujące idee pedagogiczne i filozoficzne, piśmiennictwo związane z tematem artykułu⁴. Pierwszą pracą traktującą o twórczości Rowida jest artykuł J. Jakubca, który ukazał się po II wojnie światowej, która dla Rowida skończyła się śmiercią w obozie koncentracyjnym⁵. Następnym artykułem poświęconym twórczości autora jest praca F. Inglota⁶. 11 lat później na łamach *Chowanny* uka-

³ Tamże, s. 401 i n.

⁴ Inspiracją do napisania niniejszego artykułu o ograniczonej objętości, stało się zapoznanie z monstrualnie obszerną monografią prof. Lecha Witkowskiego *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2013.

⁵ Jakubiec J. (1945/46), *Działalność Henryka Rowida*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-4.

⁶ Inglot I. (1947), *Henryk Rowid (1877-1944)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 2.

zała się rozprawa J. Zborowskiego⁷. 20 lat po zakończeniu II wojny światowej w "Ruchu Pedagogicznym" ukazała się zwięzła monografia Rowida⁸. W kolejnych latach ukazywały się kolejne interpretacje oraz rekonstrukcje myśli Rowida, choć niektóre z nich są zbyt naiwne w swej wewnętrznej hermeneutyce. Należy także w tym miejscu wskazać na to, że w wielu obszernych monograficznych analizach o charakterze historycznym, uwzględniono dorobek Rowida. Twórczość tego wybitnego polskiego pedagoga została uwzględniona przez Ludwika Chmaja⁹, Wincentego Okonia¹⁰, Kazimierza Sośnickiego¹¹, Bogdana Nawroczyńskiego¹² i Stefana Wołoszyna¹³. Zamiarem tego opracowania jest przedstawienie zarysu twórczości Rowida. Na uwagę zasługują również opracowania Szumskiego¹⁴ oraz Krochmałskiej-Gawrosińskiej¹⁵. Można oczekiwać, że jeszcze długo twórczość Rowida będzie analizowana, ponieważ jego dorobek jest znaczny: 126 artykułów, przeważnie opublikowanych w *Ruchu Pedagogicznym* oraz 12 monografii. Prace, które opublikował autor, koncentrują się wokół następujących tematów: nowe wychowanie, kształcenie nauczycieli, psychologia pedagogiczna, historia wychowania, pedagogika ogólna, organizacja szkolnictwa oraz recenzje książek¹⁶. Z tej krótkiej charakterystyki dorobku naukowego Rowida można byłoby wyciągnąć nieuzasadniony wniosek, że jest on mocno rozproszony, ale kiedy bliżej przyjrzymy się publikacjom autora, to okaże się, że oscyluje on wokół

⁷ Zborowski J. (1958), *Działalność pedagogiczna H. Rowida*, „Chowanna”, z. 3-4.

⁸ Czerniewski W. (1965), *Henryk Rowid*, 12 XI 1877 - 31 VIII 1944, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6.

⁹ Chmaj L. (1962), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa.

¹⁰ Okoń W. (1964), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960*, Warszawa.

¹¹ Sośnicki K. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa.

¹² Nawroczyński B. (1936), *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa.

¹³ Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa.

¹⁴ Szumski A. (1977), *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa.

¹⁵ Krochmałska-Gawrosińska E. (2005), *Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu Dwudziestolecia Międzywojennego*, Piotrków Trybunalski.

¹⁶ Szumski A., dz. cyt., Warszawa, s. 29 i n.

wychowania i kształcenia kandydatów na nauczycieli, nowoczesnych metod nauczania oraz historii wychowania.

Henryk Rowid jako pedagog, nauczyciel, administrator i teoretyk wychowania, starał się zreformować kształcenie nauczycieli. Ma w tym względzie wielkie zasługi. Starał się również unowocześnić polską szkołę, która nawiązywałaby do najnowszego światowego dorobku humanizmu. W pracach opublikowanych przed I wojną światową dominuje trop narodowy i niepodległościowy, analizowany podkontem reformy szkolnictwa. Rowid dopominał się o narodowy, polski charakter szkoły. Pragnął także reformy programów nauczania, które należało wzbogacić o treści z języka polskiego i historii. Uważał, że edukacja powinna być oparta na fundamencie polskim. Autor starał się również przenieść na grunt polski koncepcje i poglądy nowego wychowania: oparcie nauczania i wychowania o wiedzę psychologiczną, indywidualizowanie nauczania, uznanie wyższości doświadczenia nad werbalizmem.

Zgodnie z kierunkiem nowego wychowania doceniał wychowawczą rolę nauczania. Jako jeden z nielicznych ówczesnie pedagogów dostrzegał zalety prac ręcznych oraz edukacji artystycznej. Uważał, że pracom ręcznym nie powinny przyświecać tylko cele użytkowe, ale także cele wychowawcze. Choć zauważył, że samo wprowadzenie do szkoły prac ręcznych nie wskazuje na to, że szkoła jest nowoczesna, ale decydują o tym stosowane w niej metody nauczania. Wiele uwagi poświęcił nauczaniu języka polskiego oraz sztuce pisania. Na pierwszy plan w tym zakresie Rowid wysunął problem sporządzania przez uczniów wypracowań, który został szczegółowo opracowany w osobnej monografii¹⁷. Książka ta została pozytywnie zrecenzowana przez S. Szobera, w której wskazano, że Rowid w swej monografii uwzględnił dokonania nowoczesnej dydaktyki¹⁸.

¹⁷ Rowid H. (1920), *Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)*, Lwów – Warszawa.

¹⁸ Szober S. (1924), *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjalnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4, s. 82.

Rowid szczególnie zainteresował się metodami wychowania, które mają, jego zdaniem, uwzględniać indywidualność ucznia oraz gwarantować swobodny rozwój jednostki. Indywidualność człowieka kształtuje się i doskonali podczas społecznych kontaktów. Natomiast do rozwoju społecznego ucznia dochodzi podczas działalności w samorządzie szkolnym, spółdzielni uczniowskiej, kołach naukowych i sportowych¹⁹. Najlepsze rezultaty tego rozwoju daje samorząd uczniowski, który Rowid nazywa gminą szkolną. Swoje zainteresowania naukowe koncentrował również wokół spraw związanych z formami organizacyjnymi na lekcji. Jego zdaniem forma grupowa i zbiorowa rozwija ducha współpracy i współdziałania²⁰.

Swoje wypracowane metody nauczania i wychowania wprowadzał w czyn w Państwowym Pedagogium w Krakowie. Był redaktorem „Ruchu Pedagogicznego” i *Chowanny*. Opracował ideę szkoły twórczej, której założenia zamieścił w monografii *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły* (Kraków 1926, 1929, 1931). Był reformatorem edukacji polskiej, który starał się podnieść efektywność kształcenia oraz przybliżyć tę formę działalności człowieka do idei humanizmu. Według Kazimierza Szmyda „myśl pedagogiczna i koncepcja edukacyjna H. Rowida to osobliwe sprzężenie jego niezwykłej wrażliwości pedagogicznej i kultury rozumienia sensu wychowania i kształcenia tworzącego osobę ucznia oraz samowychowania, jako integralnego składnika tego procesu”²¹. Idea edukacji oparta na wyzwaniu energii twórczej wypływa z doświadczenia, jakie autor zdobył jako nauczyciel

¹⁹ Rowid H. (1928), *Reforma studiów nauczycielskich*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2-3, s. 35.

²⁰ Tenże. (1928), *Psychologia klasy jako grupy społecznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 8, s. 239.

²¹ Szmyd K. (2012), „Szkoła twórcza” Henryka Rowida wobec humanistycznych i alternatywnych koncepcji edukacyjnych, [w:] K. Dormus, i in. (red.), *Biblioteka współczesnej myśli pedagogicznej, t. 1: W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń-Szkoła - Nauczyciel*, Kraków, s. 35.

oraz wykładowca, kształcący przyszlą kadrę pedagogiczną międzywojennej Polski. Rowid miał pełną świadomość tego, że edukacja na wysokim poziomie będzie sprzyjać wzrostowi gospodarki i społeczeństwa polskiego, które podnosiło się po 123 latach niebytu niepodległościowego. Szkoła twórcza, której poświęcił znaczną część swojego dorobku oraz wiele lat pracy naukowej, była alternatywą dla trudnej sytuacji kraju. Rowid uważał, że polepszenie sytuacji Polski zależy także od odpowiedniej edukacji, która odbuduje elitę kulturalną kraju. W pięknych słowach podsumował swoją koncepcję szkoły: „Polski nauczyciel wychowa ludzi z charakterem, dzielnych, wolnych obywateli Rzeczypospolitej, indywidualności zdolne do pracy twórczej na polu kultury materialnej i duchowej, zastępy bojowników wykuwających doskonalsze, wyższe formy życia ludzkiego”²².

3. Myśl pedeutologiczna

Rowid miał także przemyślenia dotyczące osobowości nauczyciela, na którą składało się uspołecznienie. Uczelnie powinny zapewnić nauczycielom odpowiedni poziom rozwoju. Nauczycieli określał jako budowniczych kraju. Stawiał im wiele wymagań m.in. świadomości swoich wartości, aktywnego członka narodu, człowieka niezależnego i samodzielnego w działaniu. Jednak sformułowania te są tak ogólne, że z trudem można powiedzieć, co Rowid miał konkretnie na myśli.

Po przewrocie majowym w 1926 roku Rowid miał chłodny stosunek do koncepcji wychowania państwowego. Jego zdaniem nauczyciel dodatkowo powinien charakteryzować się świadomością swoich praw i obowiązków²³. Wskazywał także na patriotyzm, ale

²² Rowid H, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia <<szkoły pracy>>*, wyd. 2, Warszawa 1958, s. 398.

²³ Tenże. (1932), *Reforma ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 34.

pragnął, by ta postawa nie była mylona z szowinizmem i egoizmem narodowym. Po gruntownym zapoznaniu się z dziełem Grzegorza Piramowicza *Powinności nauczyciela*, Rowid stwierdził, że nauczyciela powinna cechować głęboka miłość ojczyzny, która miała się potwierdzać w czynach, które ucieleśniały się w wychowywaniu uczniów na osoby służące i oddane Polsce²⁴.

Zasługą Rowida jest także uświadomienie środowisku pedagogów, że kultura ma się stać centralnym pojęciem i kategorią wychowania, a nie samej pedagogiki kultury. Przywrócił kulturze nadrzędną wagę w procesie wychowania. Uważał, że w narodzie należy podwyższać poziom życia kulturalnego, a nie na redukowaniu różnic indywidualnych²⁵.

Określone miejsce w twórczości Rowida zajmowała psychologia, która została opracowana dla potrzeb przyszłych nauczycieli. W książce *Psychologia pedagogiczna* Rowid zawarł swoją wizję tejże psychologii, która miała się stać fundamentem wiedzy przyszłych nauczycieli. Choć jest to podręcznik do psychologii, autor zamieścił istotną uwagę pedagogiczną, która porusza proces kształcenia. Według autora kształcenie jest procesem, polegającym na rozwoju struktury duchowej człowieka, asymilowanie się z wartościami zawartymi w dobrach kultury²⁶. Proces ten nigdy się nie zakończy, gdyż człowiek będzie nieustannie dążyć do samorozwoju. Ponadto autor w swej psychologii określił granice, zadania oraz cele tego procesu. Poszukiwał także psychologicznych uzasadnień dla nowych nurtów pedagogicznych oraz związków między psychologią a nowymi metodami wychowania i kształcenia²⁷. Książka jest dowodem na to, że autor miał nowoczesne podejście do kształcenia psychologicznego nauczycieli. Cenne w tej pracy jest to, że ukazuje

²³ Tenże. (1946), *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa, s. 337.

²⁵ Tamże, s. 27 i n.

²⁶ Tamże, s. 112 i n.

²⁷ Szumski A., dz. cyt., s. 80 i n.

ona praktyczne zastosowanie wiedzy psychologicznej w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

4. Reforma kształcenia nauczycieli

Pokaźna część jego dorobku naukowego Rowida stanowią prace odnoszące się do kształcenia nauczycieli, które obok nowych prądów w wychowaniu, stanowiły drugi nurt jego najważniejszych badań. Uważał, że dzięki nowemu wychowaniu społeczeństwo polskie odbuduje się i stanie, jak niegdyś silne i odporne na wstrząsy historyczne. Reformę systemu kształcenia w odradzającej się Polsce uzależniał od zmian w kształceniu nauczycieli²⁸. Opracował w związku z tym dokładne standardy kształcenia nauczycieli, które miały zagwarantować wysoki poziom przygotowania kadry pedagogicznej na poziomie merytorycznym i metodycznym. Wielką rolę w tym względzie odgrywała kadra profesorka, prowadząca kształcenie nauczycieli oraz organizacja studiów. W 1912 roku Rowid zakłada *Ruch Pedagogiczny*, który początkowo jest dodatkiem do *Głosu Nauczycielstwa Ludowego* i na łamach którego starał się publikować treści, nawiązującego do najnowszego dorobku naukowego świata zachodniego oraz podnieść godność i pozycję społeczną zawodu nauczycielskiego. Na łamach tego czasopisma w 1912 roku ukazała się po raz pierwszy praca J. W. Dawida *O duszy nauczycielstwa polskiego*²⁹. Był także redaktorem naczelnym *Chowanny*, którą założył w Katowicach w 1933 roku i kierował nią aż do 1939 roku. Była to jego reakcja na to, gdy siedzibę redakcji *Ruchu Pedagogicznego* przeniesiono do Warszawy a na stanowisko redaktora naczelnego powołano Marię Grzegorzewską³⁰. Organi-

²⁸ Rowid H. (1912), *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*, „Nowe Tory”, t. II, z. VI i VII, s. 1–32 oraz Rowid H. (1917), *Reforma kształcenia nauczycieli*, Kraków.

²⁹ Szumski A., dz. cyt., s. 116 i n.

³⁰ Okoń W. (1998), „*Szkoła twórcza*” Rowida – *miraż czy rzeczywistość*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 12.

zuje także szereg kursów nauczycielskich, tzw. Uniwersyteckie Kursy Wakacyjne, podnoszących ich kulturę pedagogiczną. Były one organizowane jeszcze w trudnym dla Polski okresie, w czasach rozbiorów. Owe kursy stały się potem podstawą do powołania Instytutu Pedagogicznego ZNP. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, dzięki staraniom uczonego powołano w Krakowie Państwowe Kursy Nauczycielskie, a dyrektorem tej placówki został analizowany Henryk Rowid. W późniejszym czasie uczony starał się podnieść wagę kursów do rangi uczelni.

W nawiązaniu do reformy kształcenia nauczyciela Rowid wskazywał także na zmianę treści nauczania, które powinny się opierać na idei demokracji, „współdziałania i współpracy, współzycia narodów, opartego na porozumieniu i wzajemnym poszanowaniu prawa każdej indywidualności osobniczej, społecznej i narodowej”³¹. Poza tym autor uważa, że „najważniejszą kwalifikacją nauczyciela jest głęboka znajomość psychiki dziecka, umiejętność stosowania celowych środków i sposobów wychowania, samodzielność w stosowaniu metod nauczania”³². Uważał także, iż program kształcenia nauczycieli powinien być przepełniony duchem nowego wychowania, a od nauczyciela zależy bardzo wiele, a przede wszystkim funkcjonowanie placówki szkolnej, w której dokonuje się przeobrażanie osobowości uczniów, która kształtowana jest dla potrzeb ogólnospołecznych. Wiele miejsca Rowid poświęcił także samodzielności nauczyciela, którą rozumiał jako niezależność od systemu politycznego w tym od ówczesnej sanacji³³.

³¹ Rowid H. (1921), *Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, s. 54.

³² Tenże. (1922), *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Uwagi o ministerialnym programie nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4, s. 55 i n.

³³ Tenże. (1928), *Reforma studiów nauczycielskich. (Zjazd członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli)*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2-3, s. 85.

5. Szkoła twórcza

Szkoła stała się kolejnym tematem, w ramach którego prowadził badania. Jest także autorem idei szkoły twórczej. Fundamentem filozoficznym tak pojętej szkoły stały się prace J. M. Hoene-Wrońskiego oraz B. F. Trentowskiego. Sam autor ujął to następująco: „W budowaniu naszej szkoły – szkoły twórczej – przyświecać nam winny ideały pedagogiczne Hoene-Wrońskiego i Trentowskiego, tj. ideał człowieka zdolnego do ciągłego doskonalenia się duchowego i człowieka twórczego”³⁴. Obaj stwierdzali, że w człowieku umieszczony jest potencjał twórczy. Rowid uważał, że każdy człowiek jest zdolny do czynu i pracy twórczej. Jego wizja edukacji oscyluje wokół idei Trentowskiego, dla którego kształcenie musi mieć charakter narodowy, personalistyczny i patriotyczny, w związku z tym można domniemywać, że podobnie uważał Rowid, dla którego *Chowanna* była dziełem klasycznej pedagogiki czynu. Jak wskazuje Sztobryn, fundamentem filozoficznym szkoły twórczej tworzy tzw. „realny” idealizm³⁵. Istotą wychowania w szkole twórczej była ewolucja ludzkości, którą rozumiał jako przechodzenie na coraz wyższy stopień rozwoju ludzkości, stanowiący ostateczny cel wychowania. Ta energia twórcza, która istnieje wewnątrz każdego człowieka wymaga zaktywizowania poprzez odrodzenie duchowe, doskonalenie siebie, samokształcenie. Jego wizja antropologiczna, zawarta w idei szkoły twórczej podkreślała również zdolność człowieka nie tylko do pracy twórczej, ale naturą człowieka jest wszelka działalność, czyn, aktywność. Istotą tak rozumianej szkoły twórczej jest ewolucja ludzkości, lecz nie w kontekście teorii Darwina, ale historiozofii Hoene-Wrońskiego. Celem ostatecznym ludzkości jest „stworzenie

³⁴ Tenże. (1926), *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia <<szkoły pracy>>*, Kraków, s. 151.

³⁵ Sztobryn S. (2012), *Filozofia twórczej edukacji*, [w:] K. Dormus, i in. (red.), *Biblioteka współczesnej myśli pedagogicznej*, t. 1.: *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń-Szkoła - Nauczyciel*, Kraków, s. 27.

się własne”. Uważał, że ten cel, który jest także celem wychowania, za możliwy do osiągnięcia, jeśli człowiek zaktywizuje swoją energię twórczą. Jego idea szkoły twórczej jest głęboko osadzona w poglądach filozoficzno-pedagogicznych Hoene-Wrońskiego i Trentowskiego, ale sam Rowid niezbyt mocno zagłębił się w ich poglądy. W kwestii celów wychowania należy dodać, że autor ich fundamentu upatrywał w filozofii. Również z założeń socjologicznych Rowid wysnuwa wnioski dla procesu wychowania. Z procesu wychowania powinien zostać usunięty egoizm oraz wszelkie antagonizmy³⁶.

Zapewne Rowid, opracowując swoją koncepcję szkoły twórczej, zapoznał się z pracami polskich zagranicznych pedagogów, które zostały przetłumaczone na język polski. Mam tu na myśli takie pozycje monograficzne jak: L. Zarzycki, *Szkoła pracy. Pojęcie i główne zadania* (1921), B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa* (1923), J. Ostrowski, *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej* (1927), S. Hessen, *Podstawy pedagogiki* (1923), G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy* (1926), J. Dewey, *Szkoła i dziecko* (1929). Na pewno Rowid z tymi pracami się zapoznał, które w konsekwencji zainspirowały go do rozwinięcia jego wizji szkoły.

Rowid, opracowując koncepcje szkoły twórczej, starał się, aby była ona na miarę współczesności, nowoczesna, która będzie również odpowiadać aspiracjom odbudowującej się Polski. Swoją wizję przeciwstawiał szkole tradycyjnej, w której stosowano przestarzałe metody nauczania i w związku z tym efektywność szkoły twórczej miała być wyższa. Uważał, że jego szkoła od tradycyjnej różni się także tym, że nauczyciele posiadają talent pedagogiczny, a szkoła posiada odpowiednie warunki materialne oraz jest bardzo dobrze wyposażona. Fundamentem funkcjonowania tejże szkoły stały się najnowsze wyniki badań z socjologii, psychologii, filozofii, oraz pedagogiki³⁷.

³⁶ Rowid H. (1957), *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa, s. 62 i 206-209.

³⁷ Okoń W., „*Szkoła twórcza*”..., dz. cyt., s. 15.

Szkolę można nazwać twórczą, zdaniem Rowida, dopiero wtedy, gdy edukacja ukierunkowana jest na doskonalenie siebie samego, zdobywanie wysokich wartości. Edukacja twórcza nie polega na tym, aby nasączyć umysł ucznia jedynie wiadomościami, ale także zanurzyć jego byt edukacyjny także w wartościach. W przeciwnym wypadku edukacja zostanie zredukowana do czynności czysto mechanicznej i metodycznej. Podczas, gdy charakter kształcenia autor rozszerzył o aspekt aksjologiczny³⁸. Wpisuje się to w obszar personalizmu, nurtu filozoficznego, mającego obecnie wielki wpływ na kształtowanie nowego rozumienia wychowania człowieka. Personalizm stanowił dla Rowida charakterystyczny rys dla jego twórczości naukowej. Poszukiwał źródeł współczesnego personalizmu zorientowanego na chrześcijaństwo.

6. Kultura – osobowość

Sam Rowid dostrzegał w czasach sobie współczesnych, że obecna kultura charakteryzuje się odczłowieczeniem. Na firmamencie historii coraz mocniej swą obecność zaznaczał faszyzm i komunizm, które miały ogromną siłę niszczenia godności i wolności człowieka. Autor postulował, aby edukacja, w tym edukacja twórcza, została oparta na fundamencie humanizmu, ugruntowanego na kulturze chrześcijańskiej. Uważał, że tworzenie się ideałów pedagogicznych są konsekwencją istnienia religii i filozofii.

Inne ważne zagadnienie, jakim zajmował się Rowid, dotyczyło kultury, która jest źródłem określonej aksjologii. W swej monografii *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich* zawarł istotny wniosek z badań, przeprowadzonych wśród młodzieży szkół średnich, że ich postawy wynikają z sytuacji wychowawczych, sta warzonych przez nauczycieli i środowisko rodzinne. Ponadto zauważył, że sytuacja wychowawcza w ówczesnej Polsce charakteryzuje się podmiotowym trakto-

³⁸ Rowid H., *Podstawy...* dz. cyt., s. 105.

waniem dzieci i młodzieży, uznając ich godność oraz zainteresowania za równie istotne co godność i zainteresowania dorosłych. Najistotniejszym celem wychowania, analizowanym z punktu widzenia pedagogiki społecznej, zdaniem Rowida, polega na rozwinięciu osobowości uspołecznionej, wolnej, „świadomej swych praw i obowiązków oraz zdolnej do pracy produktywnej i twórczej”³⁹.

Wiele uwagi Rowid poświęcił osobowości. Według stanowiska, które sam wypracował, w osobowości łączą się elementy obiektywne i subiektywne, indywidualne i ponadindywidualne, które tworzą harmonijną całość. Autor zgadzał się z nurtem Nowego Wychowania, że osobowość posiada umiejętność autokreowania własnej osoby⁴⁰. W tym zakresie Rowid doszedł to tych samych wniosków co Trentowski. Ponadto osobowość ma także mieć charakter twórczy. W tym względzie od Wrońskiego przejął myśl, że człowiek w procesie wychowania ma być aktywnym podmiotem, reagującym na bodźce, a jednym z elementów tego reagowania jest występowanie procesu interioryzacji wartości⁴¹.

7. Podsumowanie

Analizując cały dorobek naukowy Rowida można pokusić się o pewne uogólnienia i podsumowania:

- człowieka można wychować, zmienić i wykreować według idei Nowego Wychowania,
- człowiek jest zdolny do autokreacji,
- każda jednostka ludzka ma potencjał twórczy,
- świat kultury jest istotnym elementem edukacji,
- wartości, występujące w procesie wychowania mają charakter subiektywny,

³⁹ Tenże, *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich*, (1936), Kraków, s. 33.

⁴⁰ Tamże, s. 535.

⁴¹ Sztobryn S, dz. cyt., s. 31.

– idee pedagogiczne nie mogą istnieć bez mentalnego powiązania z koncepcjami filozoficznymi⁴².

Cała praca Rowida koncentrowała się w zasadzie na trzech celach: organizacyjnym (kierowanie krakowską szkołą pedagogiczną, prowadzenie wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich); redakcyjnym (redaktor naczelny *Ruchu Pedagogicznego* w latach 1918-1933 oraz *Chowanny* w latach 1934-1939); własnej twórczości pisarskiej⁴³.

W poglądach pedagogicznych Rowida pojęcia takie jak: kształcenie, wartości, wychowanie, edukacja, twórczość, wolność, godność, osobowość są wzajemnie powiązane i nie jest to wynikiem przypadkowego połączenia, ale rezultatem dojrzałej i przemyślanej wizji pedagogiki. Zdaniem Szumskiego „charakterystyczne w poglądach Rowida jest jego stopniowe przechodzenie od akcentowania praw jednostki do swobodnego rozwoju – do pojęcia osobowości społecznej, która swój rozwój wiąże z rozwojem społeczeństwa”⁴⁴. Autor podkreślał znaczenie intelektualizmu, które ma wielkie znaczenie w rozwoju intelektualnym ucznia oraz w jego wszechstronnym wychowaniu, tak, by osiągnąć cel, jakim jest osobowość twórcza. Całe swoje życie zawodowe poświęcił analizowaniu nurtu nowego wychowania i zaadaptowaniu go dla potrzeb odbudowania państwa polskiego. W nowym wychowaniu Rowid szukał ideału wychowania, który zagwarantuje jednostkę społeczną, rozwiniętą intelektualnie, aksjologicznie i estetycznie. Autorowi udało się wyrwać w świadomości ówczesnie żyjących Polaków myśl, że wymaganiom nowego wychowania oraz zmieniającej się sytuacji geopolitycznej kraju będzie mógł tylko nauczyciel, który będzie się charakteryzował wysokimi kwalifikacjami intelek-

⁴² Tamże, s. 25.

⁴³ Hulewicz J. (1957), *Henryk Rowid (1871-1944)*, [w:] H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa, s. 12.

⁴⁴ Szumski A., dz. cyt., s. 104.

tualnymi i moralnymi. Nauczyciel miał się stać jednym z motorów, który będzie dokonywać zmian społecznych.

Dążył do rozwoju polskiego szkolnictwa, które miało wpłynąć na rozwój polskiego społeczeństwa. Zakres zainteresowań naukowych był obszerny, jednakże jego wypowiedzi miały charakter kompetentny i był zaznajomiony z najnowszą światową humanistyczną literaturą naukową. Jego zamysłem było uczynić z nauczyciela najlepiej wykształconego członka społeczeństwa. Głos, który zabierał zwłaszcza w sprawie reformy edukacji oraz zmian w kształceniu nauczycieli, charakteryzował się przenikliwością i trafnością. Wiele wątków badawczych, które podjął Rowid są nadal poddawane analizie empirycznej. Jego najważniejszą ideą było ukształtować człowieka, poprzez edukację, który nie tylko będzie stale się rozwijał, ale również będzie brał odpowiedzialność za kierunek rozwoju narodu, ojczyzny. Ludzie powinni zbliżyć się do siebie, by poprzez współdziałanie uczynić świat lepszym, dobrym. Jego poglądy pedagogiczne są dowodem na to, że prawidłowo odczytał hasła Nowego Wychowania⁴⁵.

BIBLIOGRAFIA

Bogucka M., *Kultura – Naród – Trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*, Warszawa 2008.

Czerniewski W., *Henryk Rowid, 12 XI 1877 – 31 VIII 1944*, „Ruch Pedagogiczny” 1965, nr 5-6.

Hulewicz J., *Henryk Rowid (1871-1944)*, [w:] H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957.

Ingłot I., *Henryk Rowid (1877-1944)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 2.

⁴⁵ Krochmalska-Gawrońska E. (2005), Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu Dwudziestolecia Międzywojennego, Piotrków Trybunalski, s. 115-120.

- Jakubiec J., *Działalność Henryka Rowida*, „Ruch Pedagogiczny” 1945/46, nr 1-4.
- Krochmalska-Gawrosińska E., *Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Piotrków Trybunalski 2005.
- Okoń W., „Szkoła twórcza” Rowida – *miraż czy rzeczywistość*, „Ruch Pedagogiczny” 1998, nr 1-2.
- Rowid H., O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego, „Nowe Tory” 1912, t. II, z. VI i VII.
- Rowid H., *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich*, Kraków 1936.
- Rowid H., *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Uwagi o ministerialnym programie nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, „Ruch Pedagogiczny” 1922, nr 3-4.
- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946.
- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, wyd. 2, Warszawa 1957.
- Rowid H., *Psychologia klasy jako grupy społecznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 8.
- Rowid H., *Reforma kształcenia nauczycieli*, Kraków 1917.
- Rowid H., *Reforma studiów nauczycielskich. (Zjazd członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli)*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 2-3.
- Rowid H., *Reforma ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, „Ruch Pedagogiczny” 1932, nr 2.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia <<szkoły pracy>>*, wyd. 2, Warszawa 1958.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia <<szkoły pracy>>*, Kraków 1926.
- Rowid H., *Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1.
- Rowid H., *Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)*, Lwów – Warszawa 1920.
- Szmyd K., „Szkoła twórcza” Henryka Rowida wobec humanistycznych i alternatywnych koncepcji edukacyjnych, [w:] K. Dormus, R. Ślęczka (red.), *Biblioteka współczesnej myśli pedagogicznej, t. 1: W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń-Szkoła – Nauczyciel*, Kraków 2012.

Szober S., *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjalnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, nr 3-4.

Sztobryn S., *Filozofia twórczej edukacji – rzecz o Rowidzie (1877-1944)*, [w:] K. Dormus, R. Ślęczka (red.), *Biblioteka współczesnej myśli pedagogicznej, t. 1: W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń-Szkoła – Nauczyciel*, Kraków 2012.

Szumski A., *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977.

Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2013.

Zborowski J., *Działalność pedagogiczna H. Rowida*, „Chowanna” 1958, z. 3-4.

OUTLINE OF HENRYK ROWID'S PEDAGOGICAL THOUGHT

Summary

The article discusses the pedagogical thought of Henryk Rowid. In his academic work, he has focused on the reform of teacher training after Poland regained its independence. He has also developed the creative concept of the school. He aimed at the development of Polish schools which have a great influence on the development of Polish society. The scope of his scientific interests was broad, but his comments were informed and reflected the latest global humanistic scientific literature. His intention was to create the best educated teacher possible.

Keywords: Henryk Rowid, teaching methods, methods of upbringing, education, Pedeutology, education reform, school creative.



Jacek Siewiora*

PEDAGOGY OF ST. ADAM CHMIELOWSKI. SKETCH FOR THE OCCASION OF BROTHER ALBERT'S YEAR

1. Sensitivity – empathy – love. 2. By his own example. 3. Prayer, art and work as educational measures. 4. Conclusion

Introduction

If pedagogy is understood as a system of teachings about the upbringing, essence, purpose, content, methods, means and forms of organization of educational processes, which means – theory, then, of course, speaking of the „Brother Albert's pedagogy” would be inappropriate. However, when the pedagogy is understood as a tool dedicated to care for a child during its maturation in human personhood, then such a concept is utmost appropriate. For Brother Albert, the fight against moral and material misery was in fact a struggle of salvaging the human dignity of those who, for various reasons, found themselves beyond the “margins” of society. He did not create pedagogical theories, but instead, with all of his life, proved how important were, those people in which others struggled to see humanity. Therefore, at the foundation of his pedagogy lies the love that made him become brother of a disinherited, when – as he wrote to his family – „obiit Adamus Chmielowski,

* Ks. dr hab., Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie, e-mail: jasiew@poczta.fm

natus est frater Albertus”¹. The wholehearted dedication of Adam Chmielowski to the homeless service dates back to November 1, 1888, when he signed an agreement with the Cracow Magistrate about taking the care of the city’s homeless shelter in Cracow at 21 Piekarska St. Brother Albert devoted, in total, the major part of his life for homeless care and assistance². On the occasion of the year of Brother Albert, announced by the Polish Parliament and the Polish Episcopate, it seems reasonable to apply pedagogical perspective in pondering Brother’s Albert life.

Looking for the main features to sketch the outlines of his pedagogy, one can, undoubtedly, point to three elements. And they are: sensitivity to another person, personal example and labor.

Keyword: education, personal example, love, commitment

1. Sensitivity – empathy – love

The educator often faces complex situations related to the heterogeneity of the lives of his pupils. Such a condition creates a demand for educator to make an attempt to understand the reasons why the children engage in inappropriate behavior. In the pedagogical literature, authors tend to recognize several stages of the educator’s activity, necessary to solve pupil’s problems.

- Diagnostic stage – recognition of the problems of the pupil, raising awareness of their meaning and the desire to solve them;

¹ There are some inconsistencies as to the date of this event and so Fr. Lewandowski in an unprinted biography of Br. Albert, p. 135, provides the date of grating Albert a habit on August 25, 1886. According to the account of the Elder of Congregation of the Sisters of the Albertines, Sr. Helena Wilkolek (told by Albert himself), the above act took place on August 25, 1887. Fr. Michalski (*Brother Albert*, Krakow 1946, p. 110) also mentions the year 1887 of granting of the tertiary habit. http://naszaprzeszlosc.pl/files/tom-021_01.pdf, (date of access 09/11/2017).

² T. Gumula, *Początki pomocy bezdomnym w Galicji w działalności Adama Chmielowskiego - Św. Brata Alberta (1845-1916)*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”, vol. 14, Kielce 2003, p. 303.

- Searching stage – searching for the causes of problems and ways of solving them;
- Design stage – building the relevant relationship between the educator and the pupil;
- Activity stage – a complementary activity of the educator and the pupil;
- Reflection stage – analysis of activities carried out jointly, and discussion of the results obtained³.

Therefore, it can be concluded that the objectivity of the educator is a key and indispensable tool for overcoming obstacles in the process of upbringing. Thus, there is a profound necessity to train the educators, both in the awareness of the factual image of the pupil, and simultaneously, in a proper understanding of pupil's freedom and independence. This is a necessary condition so that the relationship between the educator and the pupil would not to be based only on emotions. An example of such an attitude was left by Saint. Brother Albert, who different wanted both to be free and continue to be himself. His intentions were fulfilled, but he remained "among", "in between" and above all "with" the poor and the needy. The philosophy of dialogue, a peculiar foundation of the pedagogy of the meeting, carries the notion that the other person is the Other, someone absolutely different⁴, heterogeneous, incomprehensible, because of his extraneousness. The Other in its radical separateness is another factual reality, not a formal one⁵. This separateness is absolute, because the person, while remaining close, is, at the same time, completely transcendent. The Other person is an alien, a someone who disrupts my feeling "at home", disintegrates

³ See T.P. Cjuman, *Socjal'no-pedagogiczna pidtrymka ditej ta molodi*, w: *Socjal'na pedagogika*, red. O.V. Bezpal'ko, Akademvydav, Kyiv 2014, pp. 111-112.

⁴ See E. Levinas, *Całość i nieskończoność*, Warszawa 1998, p. 26.

⁵ Ibid. p. 25

the synoptic and totalizing integrity of Everything being uniform⁶. For the educator the otherness of the pupil should not be regarded as a threat, but as a challenge. In addition to this, the educator also has to be aware that the pupils perceive him as the other, and it should not disturb him. This was the case with Saint Brother Albert. His otherness did not cause the anxiety, did not threaten the identity of people, did not cause neither disagreement nor hatred. It was creative otherness, its influence affecting the whole person: soul and body; mind, will and heart⁷. This could be accomplished because he perceived his fellow man through the perspective of God's love. Adam Chmielowski began his service among the poorest people in Krakow by organizing care for abandoned youth. Fr. Cz. Lewandowski wrote: „In Krakow, Br. Albert first met homeless boys, who had no care, were brought up in the midst of the city scum, wander around the city in the daytime, and, especially during the winter months, dwelled in the suburban burrows or in city homeless shelters, soaking in depravity and foul example. After but a short time the Servant of God won the hearts of this feral youth with pleasant conversation, interest and compassion over their misery, so that they began to come to his meager apartment and enjoy his hospitality”⁸.

Homelessness of children and young people is an indicator of the condition of society. Unfortunately, the youngest, as the weakest social group, bear the first effects of negative changes in the areas of family, economic or educational life. The burden of these

⁶ See J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008, p. 86.

⁷ P.A. Dydycz, *Pastoral letter „Bądźmy dobrzy jak chleb” nfor the 150th anniversary of the birth of Saint. Brother Albert*, Drohiczyn, on September 3, 1995, in: Bp Pacyfik Antoni Dydycz, *Wy jesteście moim listem...* in: Ibid., *Pastoral Letters 1994-2009*, Drohiczyn 2010, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WE/dydycz/listypast_03091995.html, (date of access. 28.10.2017).

⁸ Cz. Lewandowski, *Brat Albert*, Kraków 1927, cyt. by: R.B. Siwiec, *Św. Brat Albert*, Kraków 2011, p. 175.

changes is particularly destructive to the quality of life of the youngest, as it disturbs the proper rhythm of their development, depriving them not only of food, shelter, care, but an essential sense of security. In this respect, the mechanisms that guide the lives of neglected children, both in times of Br. Albert, and today, are substantially similar. Street children with whom St. Albert met were largely a victims of personal dramas or helplessness of their parents. Additionally, in that time Poland remained under the foreign occupation which deeply affected social policies. Deprived of the ability to satisfy basic needs in a proper way, they were prone to engage in destructive activities, subjecting themselves to more or less organized demoralization. From a historical perspective, especially striking was, profound in St. Albert times, lack of systemically implemented initiatives that would allow the acquisition of social competencies (through learning and exercises) that would determine the formation of right personality ideals and goal. The subject literature distinguishes a three groups, of the most common and common goals of upbringing:

- The first group describes a set of competencies, which has been known since ancient times as the ideal of intellectual training. They are sometimes referred to as basic instructions, which describe the ideal of the functioning of psychic instruments that help with orientation and action (e.g. the ability to observe, think and want).
- The second group of permanent and universal goals of upbringing, are contained in the broad concept of self-discipline. It is assumed that self-discipline and self-motivating attitudes are widely regarded as goals of upbringing.
- The third group of permanent and universal goals of upbringing can be characterized briefly as “social skills”, “social competence” or “capability of pro-social behavior”⁹.

⁹See W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika*, Kraków 2008, pp. 68-69.

Violation, or more often, the deprivation of the opportunity to participate in a properly conducted upbringing process, results in shaping attitudes that contradict the goals of upbringing. Authors analyzing the St. Albert's work indicate that for many young people from his times, the excess of free time, which could not be spent engaging learning or working, created the opportunity to look for groups of colleagues, usually with criminal background, which resulted in complete detachment from the binding moral or social norms. It should be noted that people who have not experienced a sense of security, tend to treat the states of uncertainty, which they experience, as an unavoidable necessity of life, and, neglect the efforts to ensure protection for the future. It is typical for such a category of people only in terms of the today and the present time. Growing up with such a consciousness, the young man acquires the conviction of his own weakness, vulnerability and helplessness towards the surrounding reality. It results in constant anxiety and a sense of danger, loneliness, lack of support, fear of tomorrow and of the unknown. In the face of all these traumatizing pathologies of personality experienced by neglected children Saint. Br. Albert had to employ a specific countermeasures, based on the pedagogical methodology. The first decision he made towards "street children", constituting a fairly significant percentage of inhabitants of homeless shelters, was to allocate them in separate residences, because company of homeless adults had demoralizing influence¹⁰.

2. By his own example

The literature on the subject describes the existence of so called identification-oriented relationships that operate on the basis of the identification mechanism. Comparing oneself to others, the desire to catch up accompanies the development process, and during adolescence, the young person tends to particularly intensely seek

¹⁰ R.B. Siwec, *Św. Brat Albert...*, p. 172.

for like-minded company. However, the most popular desires, tastes or interests do not always tend to be decent from the moral point of view¹¹. Such a young people met Brother Albert while running his institutions. He decided that in his care centers the pedagogical influence would utilize this desire for identification so that the brothers and sisters mainly taught their pupils by their own good example. This principle was implemented according to the instructions of Br. Albert in an atmosphere of kindness, respect and recognition of the fellow man's personhood, supporting the multi-lateral development of the pupil and his dignity¹². Br. Albert's service to fellow men took the shape of the apostolate of example and testimony. Simultaneously, it was devoid of exaltation or naivety, and, as Bp Smoleński noted, St. Br. Albert, with a great sense of the true moral needs of his surroundings, was able to make use all the means of the apostolic influence available. The apostolate of presence, based on the participation on the lives of the poorest people, became a sign of Christ's presence in the modern world. This idea Saint Albert expressed in the following words: „Brothers would work with the people in the field, giving them an example of conscientiousness and piety. In order for this to happen, one would have to learn how to live as the poorest peasant as possible, eat what he would, unite with these people altogether”¹³. The starting point of his involvement in the life of the pupils was an unusual resolution to join the poor and the rejected people. This decision took formal form in the contract signed by Br. Albert with the municipality of the city of Cracow, in which he obliged to undertake specific actions for the pupils¹⁴. This decision was motivated by the

¹¹ I.D. Bech, *Psychologiczni dźerela wychownoji majsternosti*, Kyiv 2009, p. 158.

¹² R.B. Siwiec, *Św. Brat Albert...*, p. 172.

¹³ By: K. Michalski, *Brat Albert...*, p. 194.

¹⁴ *Pisma Adama Chmielowskiego (św. Brata Alberta) 1845-1926*, ed. S. A. Faron, wyd. II, Kraków 2004, pp. 211-212, „Agreement with the Municipality of Cracow, Cracow, 1

will to share fate with the needy and to provide a practical example of how, in conditions of helpless misery, retain human dignity, or even to discover, salvage and affirm it¹⁵. The priority of Saint Albert's was, therefore, a devotion to be with people whom the society, at the time, abandoned. At all costs he desired to defend human dignity in them. Only supernatural love, surpassing earthly, human logic¹⁶, dedicated solely to help others could motivated him to make such choices.

The process of perfecting a personhood, in the literature, is described as the result of the influence of three factors:

- internal psychological factors related to the subject's personality traits, motivational factors and personal potential;
- external, environmental factors, consisting of the one's immediate environment, providing patterns of specific attitudes with which a person may tend to identify;

November 1888 1. Brother Albert III of the Order of Saint. Francis obliges to: a) reside constantly during the day and at night in the district's homeless shelter by himself or one of his companions; b) strive to satisfy the hunger of the poor in the district's homeless shelter and give at least once a day warm food to the poor, who can not earn, and deserve help; c) seek, as much as possible, work for the poor who are able to work; d) to seek dress for the poor, if such a public charity can be obtained; e) raise funds successively in various streets and collect raw victuals, cooked food and old clothing; f) purchase a horse and a cart for the above purpose; g) the whole amount of clothing provided, which he did not use for his poor, pass to the city magistrate for distribution to other poor people; h) provide health surveillance, neatness of body and clothing of the poor and maintain order in the shelter room; i) arrange a brick kitchen in the storage compartment and provide it with dishes required for cooking and distribution of food for 100 people; k) provide the necessary coal for cooking and heating, and kerosene for lighting premises of the shelter; l) take on the own management of repairs needed in the premises and inventory, and will try to replace damaged inventory items; 1) look after the inventory of the shelter and ensure that the items are not destroyed; m) return the inventory to the municipality of Krakow after the termination of this contract; n) provide the municipality of Krakow with annual report of his activities in the shelter and of the state of poor”.

¹⁵ R.B. Siwec, *Św. Brat Albert...*, p. 8.

¹⁶ K. Panuś, *Dostrzegł w nędzarzu piękno Bożego obrazu...*, p. 190.

- deliberately applied developmental pressures, referred to as the process of social education¹⁷.

These elements can be observed in the principles of the albertine pedagogical activity. Nevertheless, the means of care for children, youth, and the ministry among adults, can be summarized in one word – “Serviam”, meaning – I desire, I want, I am going serve. The meaning of this expression reflects in several premises implemented in the albertine care and educational activity:

- serve to provide a child, experiencing the spiritual fate of rejection, with environment of the family home, to provide anchorage in tradition, faith and moral values;
- serve to educate for service to God, man, homeland and society, to take responsibility, in various aspects of human existence, for oneself and others;
- serve to help the young man in the comprehensive development of intellectual talents, interests and personality;
- serve to prepare young people for independent functioning, work and diligence;
- serve, as much as I am able to, to the best of my knowledge, my preparation and insight;
- serve to educate, by own example of service, for the ministry¹⁸.

3. Prayer, art and work as educational measures

The process of getting out of poverty Br. Albert based on foundations that can be summarized in three prayers, art and work. In educational centers, created in accordance with his recommendation, personnel tried to provide abandoned children with the atmosphere of warmth and friendliness of a family home, which they

¹⁷ See. N.V. Zymivec, *Rozvytok osobystisnogo potencialu y procesisocial'no-pedagogicno-iidial'nosti*, w: *Socjal'na pedagogika...*, red. O.V. Bezpal'ko, p. 82.

¹⁸ R.B. Siwiec, *Św. Brat Albert...*, p. 184.

never knew, or were brutally deprived of it. Children and youth in the shelter had their daily schedule, according to which the educational program was implemented¹⁹.

The first foundation of escaping from neglect was the perfection through prayer, for that Br. Albert was deeply convinced that only a spiritually healthy person could strive for his future responsibly. He believed that „daily work by the obligations of the position can possess the values of prayer, virtue and example, when we work according to God’s will for us to work for the bread he offers us”²⁰. Thus, it can be pointed out that the factor integrating the prayer and work, according to Br. Albert, is the wholehearted service for the God’s will. Thus, it can be pointed out that the factor integrating the prayer and work, according to Br. Albert, is the wholehearted service for the God’s will. According to Bp. Smoleński the spirituality of Brother Albert is distinguished by a combination of deep, contemplative prayer with the selfless service for the needy. In order for this to happen, in the formation of the spiritual life of his brothers and sisters, he taught them how to combine a desire for the deepest union with God achievable in contemplation with the predilection for the most ordinary practices; oral prayers, rosary or tertiary prayers. He stated that God’s gift of a clerical life requires from the human selfless fidelity to all available means of communing with God. In practice, it consisted of establishing a tradition of annual, temporary hermitage practice for brothers and sisters, and the care to, despite even the physical and mental exhaustion, stand up to the challenges²¹.

Desiring to encourage those for whom he felt responsible, he said „as the prayer is so is the perfection, as prayer was, such a

¹⁹ R.B. Siwiec, *Św. Brat Albert...*, p. 176.

²⁰ <http://swbratalbert2017.pl/wp-content/uploads/2016/12/mysli-brata-alberta.pdf>, (date of access. 08.11.2017).

²¹ St. Smoleński, *Cechy charakterystyczne duchowości Brata Alberta*, w: *Chrześcijananie*, red. B. Bejze, t. 1, Warszawa 1974, p. 128.

whole day is going to be. Unavailingly we attempt to proceed by other means, other practices, other way. Prayer is essential for the conversion of souls. Without prayer, it is impossible to prevail in vocation”²². It is worth noting that the awareness of God’s love was for Br. Albert the core of his inner life, lacing his spirituality with a characteristic features of trust and cheerfulness. The guiding idea of the life of the St. Albert was the grateful response to the God’s love revealed in Jesus Christ. Confirmation of this attitude may be found in the Retreat Notebook, where he wrote „Could I refuse Lord Jesus anything, for he suffered and was crucified for me?”²³.

All this caused that Br. Albert consistently sought to fulfill the spiritual needs of the poor. Due to the hardships in establishing facilities and ambiguous status of the homeless shelters, in the early years of his ministry he did not organize chapels there. He opened the first chapel for the poor in a shelter in 1894 at Krakowska 43 St., after the locating of the brothers’ community in the same building. From that moment, the systematic availability of the sacraments could be organized. For the pupils, retreats were regularly organized, the catechism was taught and prayers were prayed together²⁴.

The second foundation of education undertaken by the albertinian institutions in a later period was the opening to the world of art. Even then, it was understood that culture combines ethics, the attitude determined by moral values and knowledge, with cognition and learning. Hence the cultural education in the albertine establishments, according to the assumptions of Br. Albert, was intended to enrich the nature of young people. This approach is widely accepted in the pedagogical literature. Especially appreciated is the

²² <http://swbratalbert2017.pl/wp-content/uploads/2016/12/mysli-brata-alberta.pdf>, (date of access. 30.10.2017).

²³ A. Chmielowski, *Pisma*, vol. 21, Kraków 1965, p. 188.

²⁴ K. Panuś, *Dostrzegł w nędzarzu piękno Bożego obrazu...*, p. 194.

role of aesthetic education, understood as activities aimed at shaping the ability to perceive and transform reality in accordance with the canons of beauty²⁵. The ultimate goal of aesthetic education is to achieve a high level of aesthetic culture of pupils, and it is realized by the formation of aesthetic awareness in them, which is why it is believed that the main tasks of aesthetic education include:

- formation of aesthetic concepts, views, beliefs, ability to understand beauty, proper assessment of facts, phenomena, processes in the field of culture;
- training the aesthetic feelings, the ability to enjoy beauty in the surrounding reality and art;
- shaping the need and ability to create beautiful life and art based on developing one's own creative abilities, gaining knowledge and practical skills in a specific form of art²⁶.

Analysis of educational activities carried out on the recommendation of Br. Albert indicates that he was convinced of the need for comprehensive, including aesthetic and physical, development of every pupil. For this purpose, camps and trips were organized for children and adolescents to provide them with the possibility of encountering the beauty of nature and human creations. Moreover, the pupils themselves, under the direction of brothers or sisters, on the occasions of holidays or other celebrations, staged various types of performances for adult residents of shelters²⁷.

The third foundation of the process of restoring pupils to society, in the albertinian institutions, was work²⁸. In the encyclical dedicated to human work, John Paul II, a great admirer of the works of St.

²⁵ See N.P. Volkova, *Pedagogika*, Kyiv 2009, p. 126.

²⁶ See M.M. Ficula, *Pedagogika*, Kyiv 2007, pp. 315-319.

²⁷ R.B. Siwiec, *Św. Brat Albert...*, p. 176.

²⁸ C. Kustra, *Opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą*, in: „Z problemów pedagogiki: Uniwersalność opieki międzyludzkiej”, Vol. nr 3/1p/2011, T. Biernat (ed.), Chojnice 2011, pp. 121-122.

Brother Albert wrote that „Work is a good thing for man-a good thing for his humanity-because through work man not only transforms nature, adapting it to his own needs, but he also achieves fulfillment as a human being and indeed, in a sense, becomes “more a human being”²⁹. Further pointing that „Work and industriousness also influence the whole process of education in the family, for the very reason that everyone “becomes a human being” through, among other things, work, and becoming a human being is precisely the main purpose of the whole process of education”³⁰. Work, therefore is a special kind of human activity and posses a distinctive dimensions:

- is an action transforming the material world, focused on satisfying human basic (material) and higher (cultural and spiritual) needs;
- is the most optimal opportunity to manifest qualities of a person;
- is the universal value through which all other values, including spiritual ones, can be shaped and arise³¹. Hence all projects of St. Albert aimed at eliminating begging, as well as creating social care centers, in which those unable to work would be provided with material, medical and spiritual care, and the rest would be prepared for independent existence by learning the craft. Chmielowski realized that emergency help would not solve the problem of beggars. That is why he carried out a plan to launch a carpenter’s shop, a shoemaker’s workshop, a bakery and a sewing room, in which pupils could master a profession. It was of great importance because most of the homeless were people devoid of possessions, without any ed-

²⁹ Pope John Paul II. *On Human Work: Encyclical Laborem Exercens*. Vol. 825. USCCB Publishing, 1981 no. 9.

³⁰ Pope John Paul II. *On Human Work: Encyclical Laborem Exercens...*, no. 10.

³¹ See Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, p. 80.

ucation or profession, which could guarantee them at least a minimal means for independent existence³².

Upbringing for work and through work is motivated by the needs of everyday existence, human self-value and interaction with the society and the natural environment. The essence of this process lies in:

- Shaping the psychological readiness of the pupil to work (motivating to begin work in thoughtful and responsible manner, making people aware of the social significance of work as a duty and spiritual need, taking care of the results of work and respect for work);
- Practical training for work (providing general and technical knowledge, teaching basis of production activities, development of skills and habits necessary for work, preparation for conscious choice of profession).
- At the same time, it is assumed that education for work and by work is based on several principles:
 - unity of work education and general development of the individual (moral, intellectual, aesthetic, physical);
 - identification and development of individuality at work;
 - high morality of work, its social utility;
 - involvement of a pupil in various types of production work;
 - stability, continuity, intensity of work;
 - learning about elements of adult production activities in children's games and creativity;
 - the creative nature of work³³.

³² T. Gumula, *Początki pomocy bezdomnym w Galicji w działalności Adama Chmielowskiego - Św. Brata Alberta (1845-1916)...*, p. 305.

³³ See N.P. Volkova, *Pedagogika...*, pp. 123-124.

An innovative approach to the process of educating young people, implemented in the activities of the albertinian institutions, was a deliberate attempt to shape among the pupils diligence, respect for work, and the ability to practice the profession. The main aim of performed actions was to contribute to elevating the general standard of living, social awareness and education of pupils. Preserved reports provide insight in effectiveness of those attempts³⁴. R. B. Siwiec notes that these actions were related to the implementation of the fundamental human rights and dignities, especially boldly denoted in the Christian vision of social work. These wives were, in turn, inspired by the developing Catholic social science, especially its main branch, which indicated that mercy should be replaced by social justice³⁵. A few decades later, in the new post-war reality, but in the relation to the same consideration of the quality of social life, the Cardinal St. Wyszyński noted that „the fruits of work are primarily consumed to satisfying one's own needs. (...) However, not all fruits of work belongs to man. We share with with family and relatives with whom we are bound by the duty of love and justice. As part of the family, we focus not only on children and relatives, but on all our family members who work with us and help us obtain the fruits of our work. Yet, the further, fruit of our work

³⁴ „The list concerns the years 1912 - 1937. A total of 640 boys were subjected for the care of the shelter. Over a period of one year, there were 310. From the total number of 310 pupils, the secondary education received 11 - current occupation: PhD in law (higher official) 1; officers of Polish Army 2; university student 1; school teachers . 4; salesmen 1; officials 2; Vocational education received 140; tailoring journeyman 58; shoemaking journeyman 41; bookbinding journeyman 37; carpentry journeyman 4; The volunteers joined the army (orchestra, active service) 22; Died 19; Moved to other shelters 24; Returned on the request of families, communes, 94; In 1937, in the active service of the province stays 28 ex-pupils” Włafig. (supposedly the author's pseudonym), on the twenty-fifth anniversary of the Cracow's shelter. We prove the real value of ourshelter, „Bratni Znak” Dział Wychowanków i B. Wychowanków Zakładów Albertyńskich w: „Głos Brata Alberta”, May-June 1937, No. 3, Year VI, pp. 87-88.

³⁵ R.B. Siwiec, *Św. Brat Albert...*, p. 9.

is to be shared with those who are not able to work and who, although non-culpable, cannot afford the necessary means to live”³⁶. Br. Albert, in his educational concept for both poor youth and adults, placed great emphasis on work. He believed that work is the most appropriate means of disciplining and moralizing a man. Through work, man acquires not only means to live, but work also ennobles him and enriches him internally. He wrote: „For the same man, if he was already provided with help, it is necessary to directly open a gate for him to leave the misery, otherwise it was not worth saving him, this, although, could be accomplish only through work, which, in this moment, has to be put forward and made easier for him – preferably a paid employment, because the hope of independent earnings is honest and, usually, ultimate driving force for work”³⁷. With this in consideration, the facilities maintained by the albertines pupils were given appropriate work. Initially, these were works related to the housework, such as cooking, ironing, laundering, cleaning. Later, in independent educational institutions, in addition to taking care of intellectual, moral and religious education of youth, Br. Albert sought to organize a specific professional training. To a large extent, he implemented concepts of care and educational constituted on the previous experiences of care work, acquired at the Fr. K. Siemaszki’s CM³⁸ center and based on the program of educational activity and the operation of the educational institution for boys developed by Dr. med. S. Pareński. Design of his center was assumed establishment of three workshops in which boys above the age of twelve were to study in shoemaking, bookbinding and tailoring³⁹.

³⁶ S. Wyszynski, *Duch Pracy Ludzkiej*, <http://www.nonpossumus.pl/nauczanie/ksiazki/-dpl/034.php>, (date of access 08.11.2017).

³⁷ K. Panuś, *Dostrzegł w nędzarzu piękno Bożego obrazu...*, pp. 192-193.

³⁸ R.B. Siwec, *Św. Brat Albert...*, pp. 177-178.

³⁹ R.B. Siwec, *Św. Brat Albert...*, p. 180.

4. Conclusion

Upbringing is, above all, an act of love towards a pupil, this fact was profoundly understood by St. Brother Albert. His life is a proof that the educational work is, by its very nature, act of accompanying specific people from a specific historical moment in their quest to choose and implement specific ideals in their lives. Empirical experience leads to conclusion that in educational work one should skilfully reconcile a clear presentation of the goal of all actions, the determined pursuit towards it and concern for a specific individual involved in this endeavor. It is necessary to take into account the whole spectrum of situations, problems, difficulties, various rhythms of migration and development. John Paul II pointed to the fact that this requires a wise flexibility. And this does not mean compromising, either as regards values or as regards the conscious and free commitment of the candidates. What it does mean is a true love and a sincere respect for the pupil⁴⁰. John Paul II while recalling Brother Albert, and his work through which he helped people to carry on, to regain human dignity and subjectivity, to become co-creators of the common, societal good, described him as the patron of the process of upbringing the young generation also of present times⁴¹.

⁴⁰ Pope John Paul II, *Apostolic Exhortation Pastores dabo vobis*, no. 61, http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis.html (date of access 08.11.017).

⁴¹ Pope John Paul II, *Jest nam dziś dany jako znak i patron. Audiencja dla Polaków przybyłych na kanonizację Brata Alberta*, Rome 12.11.1989, <http://www.zyciezakonne.pl/dokumenty/kosciol/jan-pawel-ii/jan-pawel-ii-przemowienia-i-homilie/jan-pawel-ii-przemowienia-i-homilie-homilie-na-beatyfikacje-i-kanonizacje-osob-konsekrowanych/1989-11-12-rzym-jest-nam-dzis-dany-jako-znak-i-patron-audiencja-dla-polakow-przybylych-na-kanonizacje-brata-alberta-47101/>, (date of access 08.11.017).

BIBLIOGRAPHY:

Bech I.D., *Psychologiczni dżerela wychownoji majsternosti*, Akademvydav, Kyiv 2009.

Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika*, WAM, Kraków 2008.

Chmielewski A., *Pisma*, Wyd. A. Schletz, „Nasza Przyszłość”, vol. 21, Kraków 1965.

Cjuman T.P., Socjal’no-pedagogiczna pidtrymka ditej ta molodi, w: Socjal’na pedagogika, red. O.V. Bezpal’ko, Akademvydav, Kyiv 2014, pp. 110–119.

Dydycz P.A., *Pastoral letter „Bądźmy dobrzy jak chleb” nfor the 150th anniversary of the birth of Saint. Brother Albert, Drohiczyn, on September 3, 1995*, in: Bp Pacyfik Antoni Dydycz, Wyjścieście moim listem... in: Ibid., Pastoral Letters 1994-2009, Drohiczyn 2010, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe, Kuria Diecezjalna w Drohiczyń, Drohiczyn 2010, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WE/dydycz/listypast_03091995.html, (date of access 08.11.2017).

Ficula M.M., *Pedagogika*, Akadem vydav, Kyiv 2007.

Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, WAM, Kraków 2008.

Gumula T., *Początki pomocy bezdomnym w Galicji w działalności Adama Chmielewskiego – Św. Brata Alberta (1845-1916)*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”, vol. 14, Kielce 2003, pp. 301-307.

<http://swbratalbert2017.pl/wp-content/uploads/2016/12/mysli-brata-alberta.pdf>, (date of access 08.11.2017).

John Paul II, *On Human Work: Encyclical LaboremExercens*, Vol. 825. USCCB Publishing, 1981.

John Paul II, *Jest nam dziś dany jako znak i patron. Audienca dla Polaków przybyłych na kanonizację Brata Alberta*, Rome 12.11.1989, <http://www.zyciezakonne.pl/dokumenty/kosciol/jan-pawel-ii/jan-pawel-ii-przemowienia-i-homilie/jan-pawel-ii-przemowienia-i-homilie-homilie-na-beatyfikacje-i-kanonizacje-osob-konsekrowanych/1989-11-12-rzym-jest-nam-dzis-dany-jako-znak-i-patron-audienca-dla-polakow-przybylych-na-kanonizacje-brata-alberta-47101/>, (date of access 08.11.2017).

John Paul II, *Apostolic Exhortation Pastores dabо vobis*, http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis.html (date of access 08.11.017).

Kustra C., *Opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą*, in: „Z problemów pedagogiki: Uniwersalność opieki międzyludzkiej”, Vol. nr 3/1p/2011, T. Biernat (ed.), Chojnice 2011, pp. 109-129.

Lewandowski Cz., *Brat Albert*, Kraków 1927, cyt. by: R.B. Siwiec, *Św. Brat Albert*, Petrus, Kraków 2011.

Levinas E., *Całość i nieskończoność*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

Michalski K., *Brat Albert*, Kraków 1945.

Panuś K., *Dostrzegł w nędzarzu piękno Bożego obrazu*, wbratalbert2017.pl/wp-content/uploads/2016/12/Sw_Brat_Albert_Ks_K_Panus.pdf, p. 190. (date of access 08.11.2017).

Pisma Adama Chmielowskiego (św. Brata Alberta, 1845-1926), ed. S. A. Faron, wyd. II, Kraków 2004.

Siwiec R.B., *Św. Brat Albert*, Petrus, Kraków 2011.

Smoleński S., *Cechy charakterystyczne duchowości Brata Alberta*, w: Chrzestianie, red. B. Bejze, t. 1, ATK, Warszawa 1974, s. 125-133.

Zymivec N.V., *Roswyto osobistago potencjalu u procesi socialno-pedagogicznoi dijalnosti*, w: *Socjal'na pedagogika*, red. O.V. Bezpál'ko, Akademvydav, Kyiv 2014, pp. 79-84.

Volkova N.P., *Pedagogika*, Akademvydav, Kyiv 2009.

Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

Wlafig. (supposedly the author's pseudonym), on the twenty-fifth anniversary of the Cracow's shelter. We prove the real value of our shelter, „Bratni Znak” Dział Wychowanków i B. Wychowanków Zakładów Albertyńskich w: „Głos Brata Alberta”, May-June 1937, No. 3, Year VI, pp. 87-88.

Wyszyński S., *Duch Pracy ludzkiej*, <http://www.nonpossumus.pl/nauczanie/-ksiazki/dpl/034.php>, (date of access 08.11.2017).

PEDAGOGIKA ŚW. ADAMA CHMIELOWSKIEGO. SZKIC NA ROK BRATA ALBERTA

Streszczenie

Rok 2017 został poświęcony pamięci Brata Alberta Chmielowskiego. W polskiej historii zasłynął jako człowiek walczący o wolność Ojczyzny, ale jeszcze bardziej jako ten, który upominał się o najbiedniejszych. I chociaż przewodnim rysem jego działalności jest walka z ubóstwem, to analizując decyzje jakie podejmował, można z całą pewnością dostrzec głęboką myśl pedagogiczną, jaką się kierował. Główne myśli jego pedagogiki obejmują troskę o odkrywanie godności człowieka i to zarówno wychowanek jak i tego, kto realizuje proces opiekuńczy. Punktem wyjścia jest miłość Boga i bliźniego, a narzędziami przykład własnego życia, modlitwa, sztuka i praca. Zaproponowane przez Brata Alberta Chmielowskiego idee, zwłaszcza akcent na budowanie interpersonalnych więzi między wychowanekami a wychowawcami, wydają się być wciąż aktualnymi, także we współczesnych kontekstach społecznych i kulturowych, i przydatne w rozwiązywaniu wpływających z nich wyzwań.

Słowa klucze: wychowanie, przykład własny, miłość, zaangażowanie

Grzegorz Baczewski*

PERSONALISTYCZNE PODSTAWY NAUCZANIA JANA PAWŁA II NA TEMAT WYCHOWANIA I EDUKACJI

1. Wstęp. 2. Zarys dziejów filozofii personalistycznej. 3. Personalizm chrześcijański w ujęciu Karola Wojtyły – Jana Pawła II. 4. Nauczanie Jana Pawła II na temat wychowania i edukacji. 4.1. Personalistyczna filozofia jako fundament wychowania i edukacji. 4.2. Prawa dzieci i młodzieży i ich przestrzeganie według Jana Pawła II. 4.3. Zasady wychowania i edukacji według Jana Pawła II. 4.4. Cele i zadania wychowania i edukacji. 4.5. Rola wychowawców i nauczycieli. 4.6. Najważniejsze środowiska wychowawcze i edukacyjne. 4.7. Rola kultury i mass mediów w procesie wychowawczo-edukacyjnym. 5. Zakończenie

Abstrakt

Niniejszy artykuł dotyczy kwestii nauczania Jana Pawła II na temat wychowania i edukacji. Zanim Karol Wojtyła został wybrany na papieża był filozofem – profesorem etyki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Jako papież zastosował elementy filozofii do zbudowania fundamentu dla nauczania o wychowaniu i edukacji. Filozofią, którą posłużył się w tym celu, był personalizm chrześcijański, do którego rozwoju osobiście się przyczynił. Jan Paweł II w swoim nauczaniu podkreślał ważną rolę godności osobowej każdego człowieka. Pogląd ten odnosił również do problematyki zwią-

* Dr, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie, email: gregorius74@wp.pl

zanej z wychowaniem i edukacją. W jego doktrynie każde dziecko i młody człowiek nie stanowi jedynie przedmiotu podlegającego procesowi wychowawczo-edukacyjnemu, lecz jest niepowtarzalną i obdarzoną godnością osobą, której podmiotowość musi być uwzględniona w tym procesie. Papież podkreślał fakt, że najważniejszą społecznością kształcącą i wychowującą nowe pokolenia ludzkości jest rodzina. Szkoły, państwa, kościoły oraz inne społeczności mają pomagać rodzinom w tym trudnym i odpowiedzialnym zadaniu, ale nigdy nie mogą ich w tym zastępować. W swym nauczaniu papieskim Jan Paweł II kładł także nacisk na istotną rolę kultury (także środków masowego przekazu) w edukacji i wychowaniu. Jego zdaniem kultura stanowi swoiste środowisko, w którym następuje proces wychowawczo-edukacyjny. Ważne jest aby to nie była kultura śmierci i zepsucia moralnego, lecz kultura i cywilizacja miłości.

Słowa kluczowe: edukacja, wychowanie, personalizm, rodzina, kościół, kultura, Jan Paweł II.

1. Wstęp

Zagadnienie wychowania oraz edukacji dzieci i młodzieży stanowi bardzo ważną część dziedzictwa kulturowego ludzkości. W każdej epoce, również w naszej, jest ono aktualne i wymaga znalezienia właściwych podstaw teoretycznych. Wśród nich ważną część zajmują fundamenty o charakterze filozoficznym i teologicznym. Również nauczanie Kościoła Katolickiego podejmuje tę kwestię. W sposób szczególny wyraża się ono w poglądach papieży. Papież Jan Paweł II w okresie swojego długiego pontyfikatu przedstawiał wielokrotnie własne stanowisko w kwestiach wychowania i edukacji. Nie ma powodów, aby analizując dokumenty Jana Pawła II związane z powyższym zagadnieniem abstrahować, względnie brać w nawias, przedpontyfikalny, filozoficzny dorobek Karola Wojtyły w tej kwestii. Jan Paweł II bowiem nie zakwestionował swoich roz-

praw filozoficznych żadną encykliką, adhortacją, listem apostolskim lub przemówieniem, a wręcz przeciwnie, dzięki nim mogły powstać ciekawe, nowatorskie koncepcje dotyczące wychowania i edukacji. Stąd też traktuję w niniejszym artykule przedpontyfikalny dorobek Jana Pawła II jako integralny element tego, co badacze określają mianem „polskiego pontyfikatu”. Pisząc o filozofii wychowania i edukacji w ujęciu Jana Pawła II traktuję łącznie prace powstałe przed, jak i wypowiedzi w trakcie pontyfikatu, jako jedną ściśle z sobą związaną koncepcję wychowania i edukacji.

2. Zarys dziejów filozofii personalistycznej

Istnieje wiele koncepcji personalistycznych, które w nieco odmienny sposób ujmują podmiotowość człowieka, a co za tym idzie, także fundamenty dla procesu wychowania i edukacji. Wszystkie nurty personalizmu mają swoje źródło w chrześcijaństwie oraz w poglądach filozoficznych kilku myślicieli XIX i XX wieku¹. Po raz pierwszy terminu personalizm (*der Personalismus*) w znaczeniu naukowym, filozoficznym użył niemiecki filozof i teolog Friedrich Schleiermacher w roku 1799 w książce *Über die Religion*. W Polsce jako pierwszy tym terminem posłużył się w 1897 roku Wincenty Lutosławski. Jako odrębny nurt filozoficzny pojawia się on jednak dopiero w książce filozofa Charlesa Renouviera *Le personalisme*. Z teologii chrześcijańskiej personalizm przejął zwłaszcza koncepcję osoby ludzkiej jako substancji rozumnej i obdarzonej wolną wolą, która wykuła się w wyniku sporu o osoby w Trójcy Świętej. Filozoficzne źródło to liczne odnogi tzw. filozofii ducha, której wybitnym przedstawicielem był Charles Renouvier. Podkreślał on mocno duchowy wymiar człowieka, który czyni nas osobami ludzkimi. Do innych wielkich twórców personalizmu zalicza się powszechnie na-

¹ Niniejszy zarys dziejów personalizmu opieram głównie na pracy: *Filozofia współczesna*, red. Leszek Gawor, Zbigniew Stachowski, rozdział: *Personalizm*, ss. 213-234, Bydgoszcz – Warszawa – Lublin, 2006.

stępujących filozofów: Jacques’a Maritaine’a, Emmanuela Mouniera, Gabriela Marcela, Maksa Schelera i Karla Jaspersa. Wymienieni powyżej myśliciele tworząc nurt filozofii personalistycznej łączyli w niej różnorodne poglądy zaczerpnięte m. in. z tomizmu, fenomenologii, egzystencjalizmu oraz pewnych wątków marksizmu.

Jacques Maritain był przede wszystkim rzecznikiem klasycznego tomizmu egzystencjalnego, to znaczy poglądów świętego Tomasza z Akwinu. Opisywał on człowieka jako pewną nierozzerwalną jedność psychofizyczną stanowiącą byt osobowy. Wewnętrzne, duchowe „ja” człowieka jest autonomiczne wobec sfery materialnej, cielesnej ale zarazem trwale z nim połączone w swoich działaniach. Sprawia to, iż cały człowiek, a nie tylko jego dusza, stanowi podmiot działań oraz praw i obowiązków. Chodzi tu również o działania w sferze wychowawczej i edukacyjnej – zarówno wobec siebie samego jak i innych ludzi. Maritain mocno przeciwstawiał się charakterystycznemu dla liberalnej wersji filozofii wychowania kultowi indywidualizmu. Ten wymiar jego nauki znajduje odzwierciedlenie w poglądach pedagogicznych podkreślających dużą rolę wychowawczą naturalnych środowisk społecznych takich jak rodzina lub państwo. Z drugiej strony francuski myśliciel zaznaczał, iż konkretna osoba ludzka nie stanowi tylko egzemplarza gatunku ludzkiego, ale jako byt o naturze duchowej przewyższa swoją wartością całą rzeczywistość materialną. Osoba ludzka jest bezcenna i jako taka musi być uznawana także przez instytucje zajmujące się jej wychowaniem i edukacją.

Kolejnym z twórców personalizmu był inny francuski myśliciel Emmanuel Mounier. Jego poglądy charakteryzują się łączeniem nauki o osobie ludzkiej zawarte w doktrynie chrześcijańskiej z elementami zaczerpniętymi z ideologii marksistowskiej, z której zaczerpnął zwłaszcza poglądy dotyczące pracy ludzkiej oraz sprawiedliwości społecznej. Mounier zarzucał klasycznemu tomizmowi (oficjalnej filozofii Kościoła Katolickiego) przesadne kładzenie nacisku na sferę duchową człowieka i deprecjonowanie sfery

cielesnej oraz wymiaru społeczno-ekonomicznego ludzkiej egzystencji (tu zaznacza się wpływ marksizmu). Francuski filozof akcentował w człowieku takie właściwości jak; wrażliwość na wartości, zdolność do samorealizacji, nakierowanie na życie społeczne. Twierdził, że osoba ludzka jest tym, czym sama siebie czyni w toku całego swojego życia. Ma to swój oddźwięk w tych teoriach pedagogicznych, które stawiają na indywidualny rozwój dzieci i młodzieży. Mounier precyzował, iż ów indywidualny rozwój osobowy nie stanowi celu samego w sobie, lecz ma służyć życiu całego społeczeństwa i rozwijaniu postawy altruizmu.

Maks Scheler to następny z twórców filozofii personalistycznej. Jego poglądy oscylują zwłaszcza wokół filozofii fenomenologicznej w ujęciu Edmunda Husserla i z niej czerpią główną inspirację. Personalizm Schelera posiada silne znamię aksjologiczne, czyli akcentuje doniosłą rolę sfery wartości w życiu człowieka. Niemiecki myśliciel był krytykiem zarówno liberalnego indywidualizmu jak i społecznego kolektywizmu w duchu marksistowskim. Scheler opowiadał się za rozwiązaniem pośrednim to znaczy solidaryzmem personalistycznym. Według niego osoba ludzka poprzez ciało powiązana jest z procesem ewolucji materialnego świata, lecz nie stanowi jego rezultatu w sferze duchowo – osobowej. Człowiek, według Schelera, jest osobą, gdyż posiada nie tylko życie psychiczne (takie posiadają także zwierzęta), ale ma w sobie również życie czysto duchowe, stanowiące swoiste centrum wszelkich czynów ludzkich, centrum rozumne i wolne. Chodzi tu również o działalność w sferze wychowawczej i edukacyjnej. Ostatecznie osoba ludzka to, zdaniem niemieckiego filozofa, byt graniczny pomiędzy światem natury a Bogiem. Istnieje w materialnej naturze, ale dąży stale ku Bogu. To Bóg stanowi wzór dla człowieka oraz ustanawia świat wartości, którymi osoba ludzka powinna się kierować w swoim życiu. Człowiek właściwie wychowany i wyedukowany potrafi wybierać nie tylko wartości niższe takie jak pokarm lub dobra materialne, lecz także dąży do uzyskania wartości wyższych, na przykład

artystycznych, etycznych lub religijnych. Dążenie do takich właśnie wyższych wartości nadaje osobie ludzkiej szczególną godność.

Do grona twórców personalizmu zalicza się również Karla Jaspersa – niemieckiego filozofa i psychologa. Jaspers w swych dziełach zawarł wiele koncepcji zaczerpniętych z egzystencjalizmu. Także w tych częściach twórczości, które poruszają zagadnienia pedagogiczne. Niemiecki myśliciel uznał człowieka za swoisty mikrokosmos, czyli byt, który łączy w sobie kilka poziomów: materialne ciało, życie biologiczne i psychiczne, wolną wolę oraz indywidualną i niepowtarzalną egzystencję, czyli sposób istnienia w świecie. Każdy człowiek jest wyjątkowym podmiotem osobowym i jako taki nie może być nigdy traktowany w sposób przedmiotowy i instrumentalny. Sfera duchowa czyni z człowieka swoistą głębię, której nie da się do końca zrozumieć. Nie znaczy to jednak, że nie należy tego próbować czynić. Dzięki procesowi edukacji osoba wzbogaca wiedzę na swój temat – także o własnej sferze podświadomej. Domeną podświadomości jest według Jaspersa poezja, która najlepiej potrafi wyrazić podświadome przeżycia w postaci metafor i symboli poetyckich. Rola poezji jest zatem zdaniem niemieckiego filozofa równie ważna w pedagogice co rola nauk szczegółowych, filozofii i religii.

Innym wybitnym myślicielem i twórcą personalizmu był francuski filozof Gabriel Marcel. Określał on człowieka jako osobowego ducha, który wciela się w materialne ciało. Osoba ludzka zatem stanowi połączenie ducha i ciała. Mamy materialne ciało, lecz nie jesteśmy wyłącznie ciałem. Wokół naszych ciał istnieje swoista sfera życia umysłowo-duchowego. To, co w człowieku jest najbardziej wartościowe to czyni go osobą. A jest tym duchowa wolność, odpowiedzialność, rozumność i zaangażowanie. Te właśnie cechy osoby są według Marcela niemożliwe do opisanie przez nauki przyrodnicze, a człowiek odkrywa je w sobie intuicyjnie, bezpośrednio. Wraz z ich odkryciem stara się realizować przy ich pomocy pewne ważne wartości takie jak: miłość, nadzieja, wiara, przyjaźń, dobro, wierność, piękno. Podkreślanie przez francuskiego myśliciela du-

chowego wymiaru osób służy także walce z wszelkimi formami uprzedmiotawiania człowieka. Taki pogląd na naturę ludzką wywarł znaczący wpływ na kształtowanie systemów pedagogicznych, które kładą nacisk na godność osobową oraz wolną wolę człowieka.

Poglądy antropologiczne wyżej wymienionych myślicieli personalistycznych znał Karol Wojtyła – późniejszy papież Jan Paweł II. W swej pracy naukowej jako profesor etyki, a następnie w posługiwaniu papieskim korzystał z nich bardzo często. Odcisnęły one trwale piętno na jego własnej wersji filozofii personalistycznej, która z kolei stanowiła kanwę do rozważań i twórczości na temat wychowania i edukacji dzieci i młodzieży.

3. Personalizm chrześcijański w ujęciu Karola Wojtyły – Jana Pawła II

Karol Wojtyła zanim został papieżem Janem Pawłem II przez wiele lat był profesorem i wykładowcą etyki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. To właśnie wtedy zbudował trwale podstawy filozoficzne dla swojego późniejszego nauczania papieskiego, również w dziedzinie pedagogiki. Wojtyła był jednym z czołowych reprezentantów filozofii personalistycznej w Polsce i na świecie. W swojej pracy intelektualnej i twórczości naukowej łączył przede wszystkim poglądy zaczerpnięte z tomizmu w jego wersji egzystencjalnej oraz z fenomenologii, zwłaszcza w ujęciu Maksa Schelera i Edyty Stein. Własną wersję personalizmu oparł na klasycznej filozofii bytu, czyli metafizyce arystotelesowsko-tomistycznej². Z tego względu korzystał on z takich kategorii metafizycznych jak: akt, możliwość, materia, forma, istota, istnienie oraz akcentowanie osobowego charakteru natury ludzkiej. Autor *Osoby i czynu* próbował na nowo odczytać i zinterpretować zwłaszcza poglądy św. Tomasza z Akwinu i przybliżyć je współczesnemu człowiekowi. Jest to zatem personalizm katolicki oraz egzystencjalny, czyli podkreślający konkretną aktywność

² Por. Karol Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 30.

osoby ludzkiej w konkretnej sytuacji życiowej, zwłaszcza z sytuacją związaną z wyborem i realizacją wartości³. Drugim ważnym źródłem personalizmu wojtyliańskiego była myśl fenomenologiczna ujmowana jako metoda pracy filozoficznej a nie treść intelektualna. Wojtyła podjął próbę połączenia dwóch nurtów filozoficznych: personalizmu tomistycznego z fenomenologiczną metodą aby w ten sposób lepiej opisać ludzkie przeżycia związane ze sferą wartości, zwłaszcza wartości moralnych⁴. Wojtyła uznał, iż tomizm i fenomenologia nie wykluczają się, lecz się dopełniają w niektórych ważnych kwestiach. Chodzi zwłaszcza o opis aktów świadomości ludzkiej i związanych z nimi ocenami sumienia oraz aktami moralnymi z nich wynikającymi. Dzięki właściwej i dogłębnej analizie owych fenomenów moralnych udało się Wojtyłie stworzyć własną, oryginalną koncepcję personalizmu. Personalizm wojtyliański stanowi zatem pewien spójny system filozofii skupiony przede wszystkim na antropologii, czyli nauce o człowieku w jej powiązaniu z moralnością opisywana przez etykę. Według Wojtyły różnorodne formy ludzkiej aktywności powodują ciągłe ubogacanie jego osobowości. Człowiek bez przerwy staje się sobą, to znaczy niepowtarzalną w swej naturze osobą ludzką. Szczególną rolę w tym procesie samorealizacji odgrywają działania związane z władzą wolnej woli. Człowiek żyje bowiem zawsze w kręgu różnych wartości i jedne z nich w sposób wolny wybiera, a inne pomija lub wręcz odrzuca. W tym procesie selekcji wartości odkrywa własną wolność, która jest swoistym korzeniem dla procesu stawania się człowiekiem moralnie dobrym lub moralnie złym poprzez czyny⁵. Subiektywne przeżycie wolności przez konkretną osobę ludzką wyraża się w jej schemacie myślenia i działania:

³ Por. Stanisław Kowalczyk, *Tomistyczno-fenomenologiczny personalizm kardynała Karola Wojtyły*, „Ateneum kapłańskie”, nr 77 (1985), tom 104, ss.85–95.

⁴ Por. Karol Wojtyła, ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach Maksa Schellera, Lublin 1959, ss. 122-123.

⁵ Por. Karol Wojtyła, *Problem doświadczenia w etyce*, „Roczniki Filozoficzne”, tom 17, (1969), zeszyt 2, ss. 5-24.

możę-nie muszę-chcę. Następstwem tak przeżywanej wolności jest „samo-stanowienie”, „samo-panowanie” oraz „samo-posiadanie, które stanowią ciągle zadanie dla człowieka i cel jaki stara się w swym życiu osiągnąć⁶. Jego powołaniem jako indywidualnej i wolnej osoby ludzkiej jest samostanowienie o sobie i samokierowanie sobą w życiu, zwłaszcza w swych wyborach moralnych. Z wolnością osoby wiąże się, zdaniem Wojtyły, fenomen sumienia, dzięki któremu człowiek spełnia siebie jako osobę moralną. Sumienie to wewnętrzny głos normatywnej prawdy moralnej i integralna część człowieka wskazująca mu jego powołanie. Należy podążać za głosem sumienia, ale tylko wówczas gdy jest ono uformowane w zgodzie z obiektywną prawdą moralną i nie zafałszowane przez złą wolę bądź namiętność. Tylko wtedy podążanie za głosem sumienia stanowi zarazem podążanie za prawdą i nie narusza ono sfery ludzkiej wolności ani godności. Z wolną wolą ściśle wiąże się również miłość. Zdaniem Wojtyły osoba ludzka jest tak wielkim dobrem, że właściwym sposobem odnoszenia się do niej jest tylko postawa miłości⁷. Miłość przeciwstawia się wszelkim formom uprzedmiotowienia i instrumentalizacji osoby ludzkiej. Dlatego niedopuszczalne są żadne postawy oparte na przymusie, lęku, przemocy lub nienawiści względem człowieka. To właśnie miłość jest najdoskonalszą formą osobowej samorealizacji, gdyż respektuje całe bogactwo głębi duchowej osoby oraz jej aktywność osobowa wyrażoną przez czyny. Wojtyła oparł swoje analizy natury osobowej człowieka na klasycznej definicji osoby podanej przez Boecjusza: „Osoba to indywidualna substancja o naturze rozumnej”. Ludzka osoba zatem to nigdy nie jest „coś”, lecz zawsze „ktoś” i jako taka wyróżnia się z całej otaczającej ją rzeczywistości. W osobie ludzkiej następuje integracja sfery cielesno-materialnej ze sferą duchowo-psychiczną, tworząc ich ściśłą

⁶ Por. tenże, *Osoba i czyn*, dz. cyt. s. 115.

⁷ Tenże, *Miłość i odpowiedzialność*, Kraków 1962, s. 32.

jedność określaną przez Wojtyłę, za św. Tomaszem z Akwinu, mianem „suppositum humanum”⁸. Całe bogactwo ducha w osobie ludzkiej, jej władz intelektualnych i wolitywnych, zgodnie z tradycją chrześcijańską Wojtyła nazwał „duszą”. Kolejną bardzo ważną częścią filozofii personalistycznej Wojtyły jest jego teoria uczestnictwa pojęta jako współdziałanie człowieka w ramach społeczeństwa oraz innych wspólnot ludzkich. Należy dobrze zrozumieć, iż ma ono charakter personalistyczny, to znaczy szanuje godność osobową człowieka i zasadniczo różni się na przykład od marksistowskiej nauki o współdziałaniu ze społeczeństwem ludzkich jednostek pojętych jako części gatunku, a nie jako niepowtarzalne osoby. Personalizm wojtyliański podkreśla, że życie we wspólnocie nigdy nie może niszczyć ludzkiej godności ani wolności i powinno wiązać się z miłością, sumieniem, dobrem wspólnym jako dobrem o naturze moralnej. Taka tylko postawa innych osób i społeczności wobec konkretnej osoby pozwala na tworzenie właściwych relacji społecznych i na budowanie dobrych oraz trwałych społeczności. Tworzą się w nich bowiem osobowe relacje „ja – ty”, a nie bezosobowe relacje „ja – on/ona/ono”⁹. Relacja „ja – ty” zawsze respektuje osobową podmiotowość człowieka i pozwala na dobrowolne wzajemne oddanie się sobie. Prowadzi to do autentycznego ich zjednoczenia osobowego. Taka relacja międzyosobowa jest pierwotna oraz fundamentalna, ale nie jest ona celem samym w sobie. Stanowi ona bowiem trwałą podstawę dla różnorodnych naturalnych społeczności, które Wojtyła określa jako „my”. Powstają zatem wówczas takie wspólnoty jak: rodzina, państwo czy kościół, które realizują dobro poszczególnych ich członków a zarazem ich dobro wspólne. W ten sposób pomagają one ukazać i zrealizować całe bogactwo społecznej natury człowieka¹⁰. Osoba ludzka, wolna i rozumna, angażuje się

⁸ Tenże, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 88.

⁹ Tenże, *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne”, nr 24 (1976), zeszyt 2, ss. 24-28.

¹⁰ Por. tamże, s. 30.

zatem dobrowolnie w życie społeczne aby rozwinąć samą siebie a zarazem przyczynić się do rozwoju społeczności, których jest członkiem. Interpretując owo uczestnictwo osoby w życiu społecznym Wojtyła przeciwstawił ją zarówno liberalnemu indywidualizmowi jak i totalizmowi. Jego zdaniem indywidualizm obecny w liberalizmie nazbyt akcentuje dobro jednostki jako naczelne i niszczy w ten sposób dobro wspólnoty. Z drugiej strony totalizm podkreśla absolutny prymat dobra wspólnego nad dobrem jednostki, czym niszczy jej autentyczne dobro osobowe. W obu przypadkach ma miejsce alienacja człowieka, czyli wyobcowanie społeczne. Indywidualizm prowadzi także do rozwoju egoizmu, zaś totalizm unicestwia ludzką wolność i instrumentalizuje człowieka, który staje się jedynie narzędziem do spełniania celów władzy. Zdaniem Wojtyły samo fizyczne uczestniczenie w życiu społecznym nie jest wystarczającym warunkiem do stworzenia wspólnoty osób. Prawdziwa wspólnota wymaga bowiem respektowania osobowego wymiaru człowieka, czyli jego sfery duchowo – psychicznej. Autor *Osoby i czynu* stwierdzał, że to wspólny udział konkretnych osób w człowieczeństwie stanowi fundament każdej wspólnoty. Personalizm wojtyliański używa na określenie osoby, która współuczestniczy w człowieczeństwie, terminu „bliźni”. Czyni to z personalizmu Wojtyły filozofię o znamionach chrześcijańskich. Takie same znamiona będą posiadać w przyszłości również jego papieskie poglądy dotyczące nauki i wychowania.

4. Nauczanie papieża Jana Pawła II na temat wychowania i edukacji

4.1. Personalistyczna filozofia jako fundament wychowania i edukacji

Personalizm to filozoficzna doktryna głosząca, iż każdy człowiek jest osobą to znaczy istotą rozumną i obdarzoną wolną wolą. Jan Paweł II był jednym z najwybitniejszych twórców i wyznawców personalizmu. Papież widział w dzieciach i młodzieży pełnowarto-

ściowe osoby stworzone na obraz i podobieństwo Boga. Dzieci i młodzież to „ludzie jutra”, „wiosna życia”, „zadatek przyszłości każdej ziemskiej ojczyzny”¹¹. Stanowią oni również uosobienie niewinności i źródło nadziei, która mówi rodzicom o celu ich życia i jest owocem ich miłości¹². Wobec dziecka i młodego człowieka jako osoby stosuje się tak zwaną normę personalistyczną, która głosi, iż nigdy nie wolno posługiwać się osobą ludzką jako narzędziem do jakiegoś celu, ale jako celem samym w sobie, a szerzej to ujmując – wobec każdego dziecka i młodego człowieka jako osoby ludzkiej właściwą postawę stanowi tylko miłość, która szanuje jego osobową godność. Personalizm Jana Pawła II stwierdza także szczególną wartość życia dzieci i młodzieży, którzy są przyszłością nie tylko rodziców, lecz także państw i całej ludzkości¹³. Jan Paweł II był autorem pierwszego w historii Kościoła listu papieskiego do dzieci, w którym wspomina własne dzieciństwo oraz dzieciństwo Jezusa narodzonego w ubóstwie i potępia w nim różne formy przemocy oraz niesprawiedliwości wobec dzieci¹⁴.

4.2. Prawa dzieci i młodzieży i ich przestrzeganie według Jana Pawła II

Najważniejsze jest prawo dzieci i młodzieży do posiadania pełnej i kochającej rodziny¹⁵. W rodzinie dziecko powinno być szanowane, otoczone troską, miłością, ochroną w sferze duchowej, materialnej i intelektualnej, które zapewnią mu możliwość integralnego, czyli całościowego rozwoju osobowego. Jan Paweł II uczulał opinię publiczną na przestrzeganie Deklaracji Praw Dziecka ONZ,

¹¹ Por. Jan Paweł II, *Przemówienie do Zgromadzenia Ogólnego ONZ*, Nowy Jork, 2 X 1979 z okazji ustanowienia Międzynarodowego Roku Dziecka

¹² Por. tenże, *Dziecko nadzieja dla świata*, Przemówienie w Castel Gandolfo, 22. VII 1979

¹³ Tenże, *Homilia w czasie Mszy świętej*, Kalisz 4 VI 1997

¹⁴ Tenże, *List Ojca Świętego do dzieci w Roku Rodziny*, 1994

¹⁵ Tenże, *Przemówienie w Waszyngtonie*, z 7 X 1979 oraz Adhortacja o rodzinie *Familiaris consortio*

która wyraża wiele ważnych zasad¹⁶. Z prawami dzieci i młodzieży wiążą się jednak także obowiązki i odpowiedzialność zgodnie z poziomem ich rozwoju. Jan Paweł II zwracał też uwagę na ważne przepisy w kwestii dzieci zawarte w Karcie Praw Rodziny. Przestrzeganie praw dzieci i młodzieży to zarazem obowiązek dorosłych i jest to ideał, ku któremu należy dążyć nie tylko ze względu na dobro dzieci, lecz także całej naszej cywilizacji. Papież domagał się budowania „cywilizacji miłości”, czyli świata w którym także dzieciom nie groziłaby wojna, ubóstwo, niedożywienie, brak możliwości edukacji i wychowania¹⁷. Jan Paweł II zwracał uwagę na otoczenie szczególną opieką przez instytucje i społeczeństwa dzieci pozbawionych rodzin, na stwarzanie dobrych przepisów służących adopcji dzieci przez rodziny oraz ochronę rodzin wielodzietnych¹⁸. Papież podkreślał szczególną rolę matek w życiu dzieci i młodzieży oraz całych społeczeństw i nawoływał by nie deprecjonować kobiet ze względów ekonomicznych, ale by ukazać piękno i ważność macierzyństwa¹⁹.

4.3. Zasady wychowania i edukacji według Jana Pawła II

Wychowanie w opinii Jana Pawła II w sensie najszerszym oznacza stawanie się osoby ludzkiej coraz bardziej człowiekiem, czyli stanowi troskę o to, ażeby człowiek coraz bardziej był, nie zaś coraz więcej miał. Być coraz bardziej człowiekiem to także umieć być nie tylko w relacjach z innymi ludźmi, ale także żyć dla drugich. Według Jana Pawła II dzięki wychowaniu ludzie mogą stać się wielcy w swym człowieczeństwie, a praca wychowawcza wiąże się z formacją sumienia (a nie jedynie intelektu)²⁰. Jan Paweł II ubolewał nad

¹⁶ Tenże, *Przemówienie do dziennikarzy europejskich* z 13 I 1979

¹⁷ Tenże, *Przemówienie w San Domingo* z 25 I 1979

¹⁸ Por. *Karta Praw Rodziny* artykuły 4F i 3C

¹⁹ Por. Jan Paweł II, *Przemówienie do Sekretarza generalnego Międzynarodowej Konferencji o Zaludnieniu*

²⁰ Tenże, *Przemówienie w siedzibie UNESCO*, Paryż 2.VI 1980

utożsamianiem wychowania z wykształceniem oraz przenoszeniem ciężaru wychowania z konkretnych osób na bezosobowe instytucje (relacje osobowe są bowiem najważniejsze, zwłaszcza relacja: wychowawca – wychowanek). Wychowanie nie powinno też stanowić manipulacji, która służyć ma ukształtowaniu osób do tego, by mogły się wykazywać swymi umiejętnościami, wiedzą, sukcesami. Przyszłość osób wiąże się nierozzerwalnie z integralnym ich wychowaniem²¹.

4.4. Cele i zadania wychowania i edukacji

Głównym celem procesu wychowawczo-edukacyjnego jest doprowadzenie do ludzkiej dojrzałości integralnej tzn. cielesnej, duchowej, intelektualnej i emocjonalnej. Liczy się nie tylko „wiedzieć”, ale głównie „być”, co wiąże się z umiejętnym ukształtowaniem wolności i odpowiedzialności. Oznacza to umiejętność panowania nad sobą w oparciu o wartości moralne, także dążenie do prawdy, dobra i piękna²². Dodatkowe cele to: wychowanie do poszanowania życia, do kształtowania dobrych relacji międzyosobowych, właściwego stosunku do seksualności i czystości, do odpowiedzialnego rodzicielstwa, do właściwej postawy wobec dóbr materialnych, służby i troski o każdą osobę ludzką, zwłaszcza biedną lub chorą²³. Papież zwracał też uwagę na pewne cele negatywne w procesie wychowawczym, to znaczy dążące do wykorze-
nienienia wad, nałogów u dzieci i młodzieży np. narkomanii.

4.5. Rola wychowawców i nauczycieli

Według Jana Pawła II wychowawcy i nauczyciele mają trudną oraz bardzo odpowiedzialną misję, choć zarazem bardzo wzniosłą²⁴. Wychowawca i nauczyciel to w opinii Jana Pawła II współ-

²¹ Tenże, *Homilia w Monte Sameiro*, 15.V 1982

²² Tenże, *Homilia w Kamerunie* z 13.VII 1985

²³ Tenże, *Encyklika Evangelium Vitae* oraz adhortacja *Familiaris consortio*

²⁴ Tenże, *Homilia w Kamerunie* z 13.VIII 1985

pracownik Boga – Wychowawcy²⁵. Taka osoba niejako „rodzi” w znaczeniu duchowym nowego człowieka i składa bezinteresowny dar z siebie dzięki czemu misja wychowawczo – nauczycielska stanowi misję apostołską²⁶. Autentyczne wychowanie to nie tylko przekazanie wiedzy, ale również ukształtowanie postawy poszukiwania obiektywnej prawdy i odróżniania jej od fałszu²⁷. Aby wychowawcy i nauczyciele mogli właściwie spełniać swą misję sami muszą być odpowiednio uformowani, tak by móc stać się prawdziwymi autorytetami dla dzieci i młodzieży i potwierdzać życiem, swoją postawą to, co głoszą²⁸. Nauczyciele i wychowawcy powinni korzystać z tych treści pedagogicznych, które na przestrzeni dziejów okazały się niepodważalne i dobre, obroniły swoją rolę w życiu ludzkim i są uniwersalne²⁹. Ważne w postawie nauczycieli i wychowawców jest zainteresowanie sprawami i problemami uczniów oraz wychowanków, uczestniczenie w ich zainteresowaniach np. sportowych, kulturalnych oraz szczerze rozmowy z nimi. Ogólnie w opinii Jana Pawła II dobry nauczyciel powinien być dojrzałym i odpowiedzialnym przyjacielem, którego pierwszym zadaniem jest wskazywanie dobra i drogi do niego prowadzącej. Oznacza to czasami też konieczność stanowczego, choć życzliwego, ale czasami krytycznego oceniania ucznia, gdy ten zasługuje na naganę i upomnienie. Jan Paweł II nazywał taką postawę za św. Janem Bosko „pedagogiczną obecnością”³⁰. Jan Paweł II zwracał uwagę na ważną rolę w okresie młodzieńczym samowychowania w procesie pedagogicznym. Wychowanie w rodzinie, w szkole dostarczać ma młodzieży elementów do ich późniejszego samowychowania³¹. Pa-

²⁵ Tenże, *Adhortacja Christifideles laici*

²⁶ Tenże, *List do rodzin „Gratissimum sane*

²⁷ Tenże, *Wychowywać to nie tylko kształcić*. Homilia z Leon, 4 VIII, 1983

²⁸ Tenże, *Adhortacja Christifideles laici*

²⁹ Tenże, *List w setną rocznicę śmierci świętego Jana Bosco, Juventum patris*

³⁰ Tamże.

³¹ Tenże, *List apostolski do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży 1990*

pież zauważał, iż praca i pracowitość w znacznym stopniu warunkują proces wychowania, bo człowiek staje się prawdziwie człowiekiem również przez pracę³². Papież wspominał też o ważnej roli zabawy, która nie tylko stanowi przejaw chęci do rozrywki (wszak człowiek to *homo ludens*), lecz stanowi okazję do kształcenia charakteru i pielęgnowania cnót. Zabawa wspomaga także rozwój osobowości i wyraża młodość ducha³³.

4.6. Najważniejsze środowiska wychowawcze i edukacyjne

Ponieważ rodzice dali życie dzieciom, mają prawo być pierwszymi i głównymi wychowawcami. Rodzina to podstawowa komórka społeczna, także w sferze wychowawczej³⁴. Papież dostrzegał zagrożenie dla rodzin płynące ze strony współczesnej cywilizacji konsumpcyjnej zwanej też przez Jana Pawła II „cywilizacją śmierci” np. aborcja, antykoncepcja, pornografia, hedonistyczny styl życia. Z kryzysem rodzin wiąże się większość kłopotów dzieci i młodzieży np. ich zagubienie moralne, duchowe, popadanie w nałogi, alienacja społeczna. Obowiązkiem państw, którym zależy na właściwym wychowaniu dzieci i ludzi młodych jest troska o rodziny, a nie zastępowanie rodziców w funkcji wychowawczej³⁵. Rodzice powinni w atmosferze miłości stanowić przykład osobisty dla dzieci i młodzieży, wzór dla nich, który lepiej niż słowa potrafi wychowywać. Wymaga to od rodziców wiele cierpliwości, mądrości i taktu. Wychowanie jest zadaniem, które zarazem zakłada, że rodzice sami są dobrze wychowani, bo tylko wtedy ich trud będzie owocny³⁶. Jan Paweł II podkreślał szczególną rolę matki w procesie wychowania w rodzinach oraz atmosfery zaufania wzajemnego dzieci i rodziców.

³² Tenże, *Encyklika Laborem exercens*

³³ Tenże, *Przemówienie w Castel Gandolfo* z 1 III 1980

³⁴ Tenże, *Adhortacja familiaris consortio*

³⁵ Tenże, *Przemówienie* z 30 X 1978

³⁶ Tenże, *Homilia*, Wrocław, 31.VI 1983

Rodzina ma być komunią osób, które się nawzajem wychowują oraz przyczyniają się do humanizacji społeczeństwa³⁷.

Jan Paweł II akcentował, iż rodzice mają prawo do wyboru szkoły dla swoich dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem, zaś państwo powinno ich w tym wspierać³⁸. Uzupełnieniem prawa do wyboru szkoły powinien być obowiązek rodziców angażowania się w nawiązanie serdecznego i czynnego kontaktu ze szkołą i nauczycielami. Rodzice mają też prawo do tego, aby wpływać na to, by szkoła nie głosiła ideologii przeciwnych ich wierze³⁹. W opinii Jana Pawła II w szkole powinien panować klimat przyjaznego i otwartego dialogu oraz wzajemnego szacunku. Dzięki takiemu klimatowi szkoła będzie nie tylko uczyć ale i wychowywać np. kształtować cnoty społeczne, patriotyczne, kształtować cnotę otwartości na świat i ludzi (papież zauważał jak trudną w tym względzie rolę mają w dzisiejszym świecie nauczyciele). Jan Paweł II m. in. w Homilii w czasie Mszy świętej w Łowiczu 14.06.1999 roku w następujących słowach zachęcał dzieci i młodzież do nauki: „Uczcie się poznawać coraz to nowe przedmioty. Wiedza bowiem otwiera horyzonty i sprzyja duchowemu rozwojowi człowieka. Prawdziwie wielki jest ten człowiek, który chce się czegoś nauczyć.” W tej samej homilii stwierdzał też ogromną rolę nauczycieli: „Drodzy nauczyciele (...) Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia”. Szkoła i inne instytucje wychowawcze – edukacyjne pełnią rolę pomocniczą wobec rodziny (jest to tzw. zasada subsydiaryzmu, czyli pomocniczości społecznej)⁴⁰. Praca

³⁷ Tenże, *Adhortacja Christifideles laici*

³⁸ Tenże, *Przemówienie*, Rzym 28 VI 1984

³⁹ Por. *Karta praw rodziny* artykuł 5

⁴⁰ Por. Jan Paweł II, *List do rodzin Gratissimum sane*

nauczyciela w szkole powinna polegać na niesieniu pomocy uczniom w integralnym odnajdywaniu prawdy o rzeczywistości i wartościach. Papież stwierdzał, iż w czasach, gdy dobra materialne i technologiczne są przedkładane często nad potrzeby duchowe powinna obowiązywać zasada „nie może być nauki bez sumienia”⁴¹. Oprócz wiedzy teoretycznej nauczyciele powinni przekazywać wiedzę praktyczną na przykład związaną z zasadami higieny i troską o zdrowie⁴².

W Kościele pierwszą osobą i wychowawcą jest Papież, a następnie wychowanie dokonuje się we wspólnotach parafialnych oraz ruchach i wspólnotach religijnych. Wychowanie, którym zajmuje się Kościół dotyczy kwestii wiary i moralności a wiąże się też z katechizacją dzieci i młodzieży. Kościół i religia służą dobru człowieka. Jednocześnie papież zauważał, iż wspólnotowy charakter życia ludzkiego wymaga, aby różne wspólnoty współpracowały w wychowaniu, choć zarazem przestrzegał, aby rodzice zastanawiali się dobrze zanim powierzą wspólnotom część zadania wychowawczego⁴³.

4.7. Rola kultury i mass mediów w wychowaniu i edukacji

Zdaniem Jana Pawła II kultura w ogromnym stopniu kształtuje człowieka a zarazem człowiek kształtuje kulturę (osobistą oraz społeczną). W podstaw wzajemnych relacji kultury i wychowania powinna być postawa dążąca do kształtowania pełni człowieczeństwa, a nie prymat sensacji i doraźnego sukcesu⁴⁴. Jan Paweł II wzywał do tworzenia kultury wspomagającej poszanowanie godności człowieka, do „kultury życia”, a nie „cywilizacji śmierci”⁴⁵. Ważną częścią kul-

⁴¹ Tenże, *Przemówienie do Zgromadzenia Parlamentarnego rady Europy*, Strasburg, 8 X 1988

⁴² Tenże, *Przemówienie do Międzynarodowej konferencji na temat AIDS*, Rzym 15 XI 1989

⁴³ Tenże, *Homilia* w Donuale 13 VIII 1985

⁴⁴ Tenże, *Adbortacja Christifideles laici*

⁴⁵ Tenże, *Homilia*, Kalisz 4.VI 1997

tury jest sztuka, na temat której papież wypowiadał się w swoich oficjalnych wystąpieniach i dokumentach. Jako artysta – poeta, autor dramatów i pisarz rozumiał doskonale tę problematykę. Najpełniejsze poglądy w tej kwestii Jan Paweł II zawarł w następujących dokumentach: *Ewangelia a sztuka*⁴⁶ oraz w *Liście do artystów*⁴⁷. Papież zaznaczył tam, iż dzieła sztuki stanowią wyraz osoby ludzkiej i osobowości konkretnego artysty i nie mogą być oderwane od sfery etycznej. Prawdziwe dzieła sztuki powinny przyczyniać się do realizacji dobra, prawdy a zwłaszcza piękna oraz pomagać w kształtowaniu życia artystów i odbiorców sztuki. Każdy artysta powinien czynić własne życie swoistym dziełem sztuki i pomagać pozostałym ludziom, zwłaszcza dzieciom i młodzieży, w podobnym ukształtowaniu ich życia. Sam papież stwierdził na temat własnej działalności poetyckiej, iż: „Poezja to wielka Pani, której trzeba całkowicie się poświęcić. Obawiam się, że nie byłem wobec niej zupełnie w porządku”⁴⁸. Papież dostrzegał ogromną rolę mass mediów w procesie wychowania, które ponoszą w tym względzie dużą odpowiedzialność⁴⁹. Papież wzywał do tego, aby mass media promowały autentyczne wartości ogólnoludzkie oraz chrześcijańskie. Zauważał też na przykład, iż filmy największy wpływ mają na dzieci i młodzież (pozytywny lub negatywny)⁵⁰. Rodzice oraz szkoły powinny uczyć dzieci i młodzież właściwego, czyli mądrego korzystania ze środków masowego przekazu, zwłaszcza telewizji i internetu⁵¹.

5. Zakończenie

Personalizm Karola Wojtyły – Jana Pawła II zawierał różne elementy – ontologiczne, antropologiczne, aksjologiczne. W niniejszej

⁴⁶ Tenże, *Ewangelia a sztuka. Rekolekcje dla artystów*, Kraków 2011.

⁴⁷ Tenże, *Jan Paweł II do artystów. Artyści do Jana Pawła II*, Lublin 2006.

⁴⁸ Tenże, *Ewangelia a sztuka*, w: *Rekolekcje dla artystów*, Kraków 2011

⁴⁹ Tenże, *Orędzie z 1 I 1979*

⁵⁰ Tenże, *Orędzie do Międzynarodowej katolickiej Organizacji Filmowej*, Watykan, 31 X 1978

⁵¹ Tenże, *Orędzie z 24 I 1994*

pracy zarysowane zostały jego implikacje dla nauki papieża na temat wychowania i edukacji. Jan Paweł II rozwinął własną formę filozofii personalistycznej nie tylko w licznych encyklikach, lecz również w przemówieniach albo homiliach. To głównie w tego typu wypowiedziach podejmował problematykę pedagogiczną. Analiza tego rodzaju wypowiedzi i zapisków Jana Pawła II prowadzi do wniosku, iż w swym nauczaniu papieskim posługiwał się on własną spójną koncepcją procesu wychowania i edukacji a fundament dla niej stworzył jeszcze przed wyborem na papieża. Ma ona rys wybitnie personalistyczny i chrześcijański. Należy stwierdzić, iż nie tylko w dziedzinie filozofii, lecz również w pedagogice propozycja Jana Pawła II stanowi doniosły element kultury. Można wywieść konkluzję, że we współczesnej filozofii wychowania personalizm Jana Pawła II może być uznany za jeden z najważniejszych jej nurtów, który może wnieść doniosły i twórczy wkład w rozwój społeczeństwa w Polsce i na całym świecie.

BIBLIOGRAFIA:

Materiały źródłowe:

Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II, Kraków 2005

Adhortacje Ojca Świętego Jan Pawła II, Kraków 2013

Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II, Kraków 2008

Listy Apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II, Kraków 2013

Opracowania:

Bartnik Czesław, *Personalizm teologiczny według Kardynała Karola Wojtyły*, w: *Roczniki Filozoficzne*, 1980, t. XVIII, s. 51-60.

Bilicki T., *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Kraków 2000.

Buttiglione R., *Myśl Karola Wojtyły*, przeł. Jarosław Merecki, Lublin 1996.

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

Dulles A., *Blask wiary. Wizja teologiczna Jana Pawła II*, Kraków 2003.

Filozofia współczesna, red. L. Gowor, Z. Stachowski, Bydgoszcz – Warszawa – Lublin, Lublin 2006.

Galarowicz J., *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kęty 2000.

O antropologii Jana Pawła II, red. M. Grabowski, Toruń 2004.

Luber D., *Aksjologiczne penetracje wykładni pedagogicznej Ojca Świętego Jana Pawła II generujące wychowanie dzieci i młodzieży*, „Nauczyciel i szkoła”, nr 3-4, 2002, s. 61-88.

Wrońska K., *Karola Wojtyły personalistyczna filozofia wychowania*, w: *Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.

Zarębianka Z., *Sztuka nadziei. Nadzieja w sztuce. Powołanie artysty i misja sztuki w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, „Topos” nr 6 (139) 2014. s. 70-78.

PERSONALISTIC PRINCIPLES OF POPE ST JOHN PAUL II'S TEACHING ON UPBRINGING AND EDUCATION

Summary

This paper deals with the teaching of Pope St John Paul II on education, including the upbringing of children and youth issues. Before Karol Wojtyła was elected pope he was a philosopher, a Professor of Ethics at the Catholic University in Lublin. As Pope he used elements of philosophy as a fundamental part of his teaching on education.

The first part of this paper describes Personalistic Philosophy and its authors because personalism was the philosophical doctrine which John Paul II applied in his teaching on education. Then it examines the personalism of which Wojtyła himself was the author. Finally it concludes with a consideration of the most important elements of John Paul II's teaching on education.

John Paul II was concerned with the human rights of children and young people not simply as receivers of education but also as individuals with their own personal dignity. The pope emphasizes the important role of families in the process of education and upbringing. Nobody can replace parents in this process and teachers should assist them in their difficult task. John Paul II believed in the important role of institutions such as schools, churches and others in the education and upbringing of new generations. According to the pope, culture (especially the mass media) is the environment in which children and young people are raised and educated.

Keywords: education, upbringing, personalism, family, church, culture, John Paul II.

Agata Bogumiła Jardzioch*

EDUKACJA INKLUZYJNA NA PŁASZCZYŹNIE PERSONALISTYCZNEJ

1. Wprowadzenie, 2. Edukacja włączająca – refleksje terminologiczne, 3. Personalizm w pedagogice, 4. Pedagogika inkluzyjna w ujęciu personalistycznym, 5. Konkluzje końcowe.

Abstrakt

Edukacja włączająca jest koncepcją zarówno dotyczącą praktycznych działań podejmowanych w przedszkolach i szkołach wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jak i nurtem, określanym w literaturze jako pedagogika inkluzyjna. W literaturze przedmiotu najczęściej ukazywana jest na gruncie humanistycznym. W artykule przedstawiono związek edukacji włączającej z personalizmem, który jednoznacznie określa kim jest dziecko, jako osoba. Przyjęcie rozumowania personalistycznego, ukazuje pedagogikę inkluzyjną, jako koncepcję, która z jednej strony upomina się o dostrzeżenie godności każdego dziecka i rozwijanie jego potencjału wewnętrznego. Z drugiej zauważa, że dziecko, aby mogło zbudować swoją tożsamość, potrzebuje innych ludzi.

Nurt włączający przeciwstawia się segregacji dzieci, zwracając uwagę na wartość każdej osoby niezależnie od jej stanu zdrowia, sprawności czy pochodzenia. Zadaniem nauczycieli w edukacji włą-

* Mgr, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie, e-mail: ajardzioch@swpr.pl

czającej jest budowanie wspólnoty na terenie palcówki, wspólnoty uczniów, nauczycieli i rodziców. W artykule ukazano związek edukacji inkluzyjnej z koncepcją personalistyczną.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, personalizm, dziecko

1. Wprowadzenie

Edukacja włączająca jest nurtem współczesnej pedagogiki, który dostrzega podmiot swych oddziaływań – dziecko w dwóch wymiarach: dotyczącym jego rozwoju (wewnętrzny) oraz dotyczący jego relacji z innymi ludźmi (społeczny), jako konieczny komponent w „stawaniu się”, doskonaleniu i wzrastaniu. Nurt ma swe umocowania w osobowym rozumieniu dziecka. Dziecko jest osobą, która ma swoją niezbywalną godność¹ i prawo do podmiotowego traktowania. W praktyce pedagogicznej oznacza to odejście od systemowego rozumienia swych zadań: realizacja programów nauczania, dążenie do jednolitego traktowania potrzeb uczniów, jednolitych metod i form pracy nauczyciela w stronę działań pro-inkluzyjnych, dla których celem jest zawsze dobro dziecka. Nakreślony aksjologiczny wymiar edukacji włączającej umocowuje ją w personalizmie, gdzie wartością nadrzędną i niezbywalną jest człowiek i jego godność¹. Edukacja włączająca ukazana na płaszczyźnie personalistycznej staje się nie tylko zestawem praktycznych działań podejmowanych na rzecz dziecka, nie tylko wdrażaniem systemowym rozwiązań wobec dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym niepełnosprawnych, ale poprzez przyjęty system wartości umocowany i definiowany przez koncepcję personalistyczną, staje się sposobem rozumienia całej pedagogiki, czyli nauki o wychowaniu. Edukacja włączająca oparta w tym artykule jest o koncepcję personalizmu tomistycznego. Ten sposób rozumienia edukacji włączającej jest

¹ M. Grabowska, *Filozofia personalistyczna Karola Wojtyły a personologiczna perspektywa rozwoju*, „Polityka i Społeczeństwo” 4 (11)2013, s. 134.

jednym z możliwych, bowiem nurt ten przede wszystkim nakreślany jest rozumieniu humanistycznym². Jednak ujęcie personalistyczne wydaje się jednoznacznie definiować, czym jest postawa inkluzyjna, system wartości inkluzyjnych, wreszcie myślenie inkluzyjne prowadzące do działań podejmowanych przez nauczyciela na rzecz dzieci.

Termin *edukacja włączająca* oraz *edukacja inkluzyjna* w artykule są traktowane jako tożsame. Punktem wyjścia dla zrozumienia związku edukacji włączającej z personalizmem jest wyjaśnienie założeń inkluzji w praktyce pedagogicznej oraz zarysowanie koncepcji personalistycznej, a na jej gruncie wskazanie na wychowanie chrześcijańskie.

Następnie przedstawiono koncepcję pedagogiki inkluzyjnej, jako koncepcji budowanej wokół pojęcia człowieka jako osoby. Człowieka będącego podmiotem oddziaływań pedagogicznych, budującego siebie poprzez relacje społeczne.

Celem artykułu jest wskazanie, że edukacja inkluzyjna, rozumiana jako budująca się koncepcja pedagogiczna, powiązana jest ściśle myślą personalistyczną.

2. Edukacja włączająca – refleksje terminologiczne

Edukacja włączająca rozumiana jest jako koncepcja, która wyrosła na gruncie integracyjnym i wskazuje, że każde dziecko może kształcić się w szkole najbliższej swego miejsca zamieszkania. Budowana jest na twierdzeniu „*Szkoła dla wszystkich*”, szkoła ogólnodostępna dostosowująca swoją organizację i podejmowane działania do potrzeb każdego dziecka. „Założeniem edukacji inkluzyjnej jest radykalne ograniczenie selekcyjnych praktyk względem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w ich wszelkich możliwych przejawach”³.

² A. Jardzioch, *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska myśl pedagogiczna” 3 (2017), s. 195-196.

³ B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek, *Segregacja Integracja Inkluzja*, Kraków 2013, s. 7.

Edukacja włączająca w swym węższym rozumieniu kierowana jest do uczniów z niepełnosprawnością. Za cel stawia sobie zapewnienie im możliwości rozwoju i kształcenia w szkole ogólnodostępnej, integrowania z rówieśnikami pełnosprawnymi, dostosowania się szkoły do zaspokajania ich potrzeb oraz integrowania środowiska lokalnego, ponieważ osoby niepełnosprawne nie są wyrwane z tej społeczności, lecz stale ją wzbogacają.

W szerszym rozumieniu edukacja inkluzyjna skierowana jest do każdego ucznia, który stale lub czasowo wymaga indywidualizacji nauczania i organizacji w zakresie stosowanych pomocy dydaktycznych, metodyki itd. „Jest ona postrzegana jako paradygmat myślenia o nie segregacyjnym kształceniu i działań na rzecz jego upowszechnienia”⁴.

Edukacja włączająca stanowi koncepcję wpierającą potrzeby każdego dziecka a zadaniem dla nauczycieli jest poszukiwanie rozwiązań na rzecz uczniów. „Założenie edukacji inkluzyjnej jest bowiem takie, iż każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w różnym tempie i należy mu stworzyć takie warunki nauczania, które odpowiadają jego potrzebom, z uwzględnieniem dzieci z różnymi dysfunkcjami”⁵. Biorąc pod uwagę paradygmaty edukacji włączającej wskazujące, że każde dziecko mieszkające w dalej społeczności ma prawo uczyć się w szkole najbliższej swego miejsca zamieszkania, że różnorodność jest wartością, rozumiana nie tylko w kategoriach niepełnosprawności, lecz także dotyczącą różnic kultowych, etnicznych, i in. Celem działań szkoły jest akceptacja i szacunek dla różnorodności dzieci oraz wsparcie ich potrzeb, by budować zarówno inkluzyjną społeczność szkolną jak i w szerszej perspektywie społeczeństwo inkluzyjne. Widoczne jest zatem, że działania na rzecz edukacji włączającej mają charakter ciągły i dynamiczny dostosowując

⁴ Tamże, s. 7.

⁵ A. Skoczek, *Inkluzja dzieci z zaburzeniami mowy – realność czy fikcja?*, w: *Segregacja Integracja Inkluzja*, red. B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek, Kraków 2013, s. 60–61.

się do aktualnych potrzeb uczniów⁶. „Jeśli edukacja włączająca jest procesem wspólnego nauczania i wychowania wszystkich uczniów, to niewątpliwie istnieje potrzeba rozwoju nauki o tym procesie, czyli pedagogiki włączającej. Część badaczy próbuje budować ją jako poszerzoną pedagogikę specjalną [...] tendencje do traktowania pedagogiki włączającej jako nowej wersji pedagogiki specjalnej, bądź jako jednej z dziedzin pedagogiki specjalnej są dość powszechne⁷”. Nie dotyczy ona jednak przecież jedynie pedagogiki specjalnej, lecz całej pedagogiki, podmiotem jej oddziaływań jest i dziecko, które wymaga indywidualnego wpierania i zespół klasowy, w którym każde z dzieci ma swoje miejsce i stanowi wartość. Przedmiotem edukacji włączającej są działania z zakresu pedagogiki jak i pedagogiki specjalnej. Jak zauważa Skoczek wyznacza ona także „[...] zwrot w pedagogice specjalnej, gdyż o ile koncepcja integracyjna stanowi co prawda głęboką, ale jednak tylko korektę poglądów tradycyjnych w odniesieniu do edukacji niepełnosprawnych, o tyle inkluzja nie jest niczym innym jak wykładnią wywiedzioną z całkowicie nowych przesłanek. Najogólniej można powiedzieć, że wszystkie tradycyjne podejścia przejawiały charakter indywidualistyczny, natomiast nowe podejście prezentuje charakter holistyczny. Aby ta koncepcja mogła się rozwinąć, twórcy podejścia inkluzyjnego twierdzą, że należy skoncentrować się głównie na klasie szkolnej jako zróżnicowanej wewnętrznie grupie uczniów, którzy mają być uczeni wspólnie, a nie na konkretnych uczniach. Stanowisko holistyczne nie podważa oczywiście indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów, zrywa jedynie z utrwalonym przez wieki podziałem na uczniów nieposiadających zaburzeń rozwojowych i niepełnosprawnych. Współcześnie podział ten określa się mianem *teorii*

⁶ A. Skoczek, *Inkluzja dzieci* ...dz. cyt., s. 62.

⁷ G. Szumski, współpraca A. Firkowska – Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010, s. 41.

dwóch grup, która jest efektem naturalistycznego sposobu myślenia o różnicach będących nie do utrzymania w świetle współczesnej teorii poznania i pedagogicznych doświadczeń”⁸. Stanowi ona zatem koncepcję, której celem nie jest tylko indywidualne wspieranie ucznia, lecz zwiększanie uczestnictwa każdego z dzieci w życiu klasy i szkoły. Działania te prowadzą do tworzenia się wspólnoty szkolnej różnych osób, z których każda wnosi siebie i swój potencjał. Wymaga to jednak reorganizacji całego systemu szkolnego, w którym trzeba budować inkluzyjną politykę, kulturę i na tej bazie praktykę⁹.

Staje się zatem widoczne, że edukacja włączająca nie jest jedynie zlepkiem działań praktycznych, lecz staje się spójną koncepcją o wymiarze zarówno teoretycznym jak i praktycznym. Budowanie się koncepcji pedagogiki inkluzyjnej wskazuje konieczność umocowania jej w szerszym dyskursie nie tylko pedagogicznym ale i filozoficznym. „Zatem w pedagogice kluczową rolę odgrywa filozoficzna wiedza o człowieku i celu jego życia (antropologia), a dopiero na jej podstawie – wiedza dotycząca przedmiotu i metod wychowania (etyka jako teoria wychowania), a ostatecznie wiedza szczegółowa, owoc doświadczenia pedagogicznego pozyskanego na gruncie działalności wychowawczej (polityka wychowawcza, wychowanie jako sztuka). Te trzy porządki składają się na działalność, którą określamy mianem wychowania”¹⁰.

Pedagogika inkluzyjna w swym podmiotowym dostrzeganiu każdego człowieka, wspieraniu indywidualnych potrzeb jak i budowaniu wspólnoty opiera się o założenia myśli personalistycznej.

3. Personalizm w pedagogice

Obecna sytuacja kulturowa, która wygenerowała kryzys tożsamości społecznej, doprowadziła do sytuacji w której nauka o wy-

⁸ A. Skoczek, *Inkluzja dzieci ...*dz. cyt., s. 62.

⁹ Tamże, s. 60-61.

¹⁰ B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017, s. 39-40.

chowaniu, czyli „[...] pedagogika gorączkowo poszukuje jakiegoś uniwersalnego punktu oparcia, ale również w ślad za modnymi prądami głosi, że taki punkt oparcia nie istnieje i że pedagogikę powinien cechować pluralizm ujęć czy wielotorowość. Oba nurty kierują się szlachetną intencją zabezpieczenia suwerenności i godności wychowanka. Pierwszy z nich ujmuje ją w kategoriach osoby i przynajmniej nominalnie przywołuje pedagogikę personalistyczną, natomiast drugi głosi, że znamieniem godności wychowanka jest jego wolność i że pedagogika nie może naruszyć tego uniwersalnego depozytu człowieczeństwa¹¹”. Starnawski trafnie wskazuje, że „[...] rozważania pedagogiczne powinny być z założenia oparte na dwu filarach, które zwykle stanowią podstawę zupełnie odrębnych rozważań: filozoficznej teorii dotyczącej człowieka oraz praktyki wychowawczej”¹². Współczesny kryzys społeczny związany z wydłużoną transformacją ustrojową i kulturową doprowadza do sytuacji w której rozumienie wychowania opiera się o dwa skrajne stanowiska, zwolenników kolektywizmu i indywidualizmu. Oba te spojrzenia na wychowanie rozumiane są jako skrajne, a nawet przeciwstawne. „Tak więc w sporze o człowieka konkurują dziś ze sobą wspomniane dwie koncepcje: kolektywizm i indywidualizm, a ich antypodą jest personalizm, który leży u źródeł kultury europejskiej, także u podstaw problemu wychowania człowieka. W związku z tym nie sposób mówić o indywidualizmie bez odniesienia go do kolektywizmu, a całości refleksji nad nimi nie sposób nie dopełnić bez przywołania tradycji personalizmu jako tej wykładni życia ludzkiego, która choć najstarsza i niosąca prawdę o człowieku – jest współcześnie nieznana lub spychana na margines debaty kulturowej”¹³. Budująca się koncepcja pedagogiki inkluzyjnej poszukująca

¹¹ Tamże, s. 16.

¹² W. Starnawski, *Moc prawdy czynnikiem wychowania*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii człowieka*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009, s. 119.

¹³ B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie...*dz.cyt., s. 140.

oparcia aksjologicznego dla przyjętych paradygmatów kieruje się w stronę personalizmu. Należy jednak uściślić, o jaki personalizm chodzi. A chodzi o personalizm, który powstał na gruncie tradycji realizmu poznawczego Arystotelesa. Na tej bazie filozoficznej personalizm budowali św. Augustyn, Boecjusz, Tomasz z Akwinu, stąd współcześnie określa się ten nur personalizmem tomistycznym. Współcześnie jej przedstawicielami są m.in.: K. Wojtyła/Jan Paweł II, M. A. Krąpiec, ks. S. Kowalczyk, W. Chudy. Według tej teorii człowiek jest bytem istniejącym substancjalnie, bytem cielesno-duchowym, istniejącym własnym aktem istnienia i będący rozumnym i wolnym podmiotem działalności kulturowej¹⁴. Barbara Kiereś wprowadzając w rozumienie personalizmu wskazuje, że „życie osobowe człowieka współtworzą: poznanie, miłość, wolność, podmiotowość wobec praw, suwerenność oraz godność religijna. Trzy pierwsze właściwości tego życia stanowią moment wyróżniający człowieka z całego świata przyrody, a kolejne odsłaniają jego transcendencję nad społecznością. Człowiek nie przychodzi na świat gotowy, jego natura ma bowiem charakter spotencjalizowany, tzn. jego widziane integralnie życie jest mu dane i zarazem zadane, a więc podlega ono procesowi aktualizacji na płaszczyźnie kultury. Aktualizacja ta polega na rozumnej i celowej, zgodnej z naturą ludzką uprawie świata i siebie samego. Osobą jest każdy człowiek niezależnie od rasy, płci, wieku, stanu zdrowia, pozycji społecznej, posiadanych uzdolnień, a jest nim od momentu poczęcia w łonie matki do naturalnej śmierci i w perspektywie życia wiecznego”¹⁵.

Nakreślona koncepcja personalistyczna (łac. *persona* – osoba) ukazuje człowieka integralnie. Życie ludzkie stale się aktualizuje, czyli się urzeczywistnia. Wspomniana aktualizacja to dynamiczny rozwój, jaki następuje w człowieku¹⁶. „Istotnym wątkiem persona-

¹⁴ Tamże, s. 17-18.

¹⁵ Tamże, s. 18.

¹⁶ Taże, *Personalizm w pedagogice*, „Polska myśl pedagogiczna” 2 (2016), s. 272.

listycznej teorii człowieka jest fakt możliwościowego charakteru życia człowieka – jest ono mu dane i zadane, co jednocześnie uzasadnia konieczność (powinność) wychowania człowieka i – podkreślmy to – istnienia pedagogiki w jej wymiarze teoretycznym i praktycznym.”¹⁷ Wynika to przede wszystkim z faktu, że działania pedagogiczne kierowane są wobec konkretnej osoby, w konkretnym celu, którym jest jej integralny rozwój¹⁸. Pedagogika nabudowana na personalizmie dostrzega człowieka całościowo, integralnie i podejmowanym działaniem prowadzi do rozwijania każdego obszaru życia człowieka. „Osobowa natura człowieka ma charakter dynamiczny, domaga się własnej realizacji i dlatego wychowanie wiąże się z usprawnianiem wiedzy i działaniu ku dobru, a więc z aktualizowaniem dobrego działania”¹⁹.

Współcześnie dość często nawiązuje się w pedagogice do personalizmu, jednak jego rozumienie może być skrajnie różne. W rozumieniu podstaw aksjologicznych dla edukacji włączającej warto czerpać z nakreślonego powyżej personalizmu teistycznego tomistycznego, który nabudowany na antropologii greckiej został wzbogacony o Objawienie chrześcijańskie. Na tej podstawie powstała kultura europejska i pedagogika jako nauka o wychowaniu²⁰. Umożliwiając pedagogikę inkluzyjną w założeniach personalizmu tomistycznego powracamy niejako do korzeni samej pedagogiki wskazując, że celem działań nauczycieli nie jest system oświatowy, czy organizacja placówki, nie tylko indywidualny rozwój jednostki ludzkiej lecz dziecko, jako osoba, która rozwija się w sobie i poprzez kontakt z innymi, by ubogacić społeczeństwo. Celem przekraczania siebie jest nie tylko życie doczesne, ale także perspektywa wieczności.

¹⁷ Taże, *Człowiek i wychowanie...*dz. cyt., s. 18-19.

¹⁸ W. Starnawski, *Czym jest realizm w pedagogii osoby?*, „Polska myśl pedagogiczna” 2 (2016), s. 129.

¹⁹ B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie...*dz. cyt., s. 19-20.

²⁰ Tamże, s. 27.

4. Pedagogika inkluzyjna w ujęciu personalistycznym

Rozpatrując założenia pedagogiki inkluzyjnej budowane na koncepcji personalistycznej widoczne stają się przede wszystkim dostrzeganie podmiotowej wartości człowieka jako osoby. Osoby, która wymaga od nauczyciela stałego poszukiwania możliwości, jakie w niej tkwią. Nie dzieli ona uczniów na takich, którzy potrzebują wsparcia nauczyciela i tych, którzy nie potrzebują. Wskazuje, że każde dziecko ma swój potencjał, swoje możliwości, które trzeba odkryć i pomóc im się rozwinąć²¹. Działania podejmowane przez nauczyciela/wychowawcę prowadzą do zaktualizowania się w człowieku jego życia osobowego i wzbogacenia swą działalnością społeczeństwa²². Pedagogika inkluzyjna oparta o personalistyczną koncepcję człowieka wskazuje nauczycielom, że ich działania nie są neutralne światopoglądowo, przekazują oni świadomie lub nie wartości, jakimi sami się kierują, lub jakie zostały im nakazane np. przez system oświatowy. Dzięki rozumieniu personalistycznemu działania nauczycieli prowadzą do usprawniania młodych ku realizacji dobra, w przeciwnym razie jak wskazuje Kiereś „[...] pojawia się rezygnacja z wychowania i następuje pozostawienie wychowanka samemu sobie, co otwiera pole do ideologii i przypadku.”²³ Zatem rozumienie indywidualnego wsparcia dziecka w jego rozwoju w rozumieniu personalistycznym w pedagogice inkluzyjnej pokazuje, że działania zindywidualizowane wobec ucznia prowadzić mają do jego aktualizacji, jako osoby oraz do realizacji dobra. Tak rozumiane zadanie dla pedagogów nakierowane jest dostrzeganiem wolności dziecka, jednak wolności nie jako samowoli, lecz wolności w rozumieniu, że człowiek świadomie wybiera dobro.

²¹ Tamże, s. 40-41.

²² Tamże.

²³ Tamże, s. 41.

Kolejna konotacja pedagogiki inkluzyjnej z personalizmem następuje na płaszczyźnie społecznej. „Człowiek jest bytem społecznym, a zatem inni ludzie, wraz z którymi tworzy on wspólnotę są niezbędni, by mógł on optymalnie zabezpieczyć własne życie i zaktualizować swoje możliwości osobowe. Z uwagi na to, że życie społeczne tworzą różnorodne formy współpracy międzyludzkiej, udział człowieka w tym życiu jest zróżnicowany i zhierarchizowany, zawsze jednak musi być on suwerenem i podmiotem wobec wszelkich praw i konwencji ustanawianych przez społeczność”²⁴.

Personalistyczna koncepcja człowieka „[...] określa go jako byt suwerenny z racji własnego aktu stworzenia, byt, który transcenduje zastany świat, ale byt spotencjalizowany (życie człowieka jest dane i zadane), będący również bytem społecznym. Człowiek rodzi się społecznie i społeczność jest dla niego konieczna”²⁵. Zatem widoczne jest, że umocowana na personalizmie pedagogika inkluzyjna ukazuje dziecko jako osobę, która rozwija się w swoim indywidualnym tempie, jednak rozwój ten w pełni możliwy jest poprzez jednoczesny kontakt społeczny, kontakt budujący poczucie wspólnoty, budowany na dialogu i szacunku. Podkreślając za ks. Cz. Bartnikiem osoba może być rozumiana na płaszczyźnie relacji z innymi ludźmi²⁶. „Papież głosił – za tradycją personalistyczną – że człowiek jako istota spotencjalizowana musi wzrastać i rozwijać się w społeczności, z czego wynika, że indywidualizm – anarchizm, promują wolność od wszelkich zobowiązań wobec społeczności, nie uwzględnia tego wymiaru, a więc nie uwzględnia tego wymiaru życia ludzkiego, który stanowi warunek aktualizacji jego natury, natury ze swej istoty społecznej”²⁷. Pedagogika inkluzyjna opiera się zatem na przekonaniu, że dziecko nie może być traktowane przed-

²⁴ Tamże, s. 51.

²⁵ Tamże, s. 142.

²⁶ Cz. Bartnik, *Od humanizmu do personalizmu*, Lublin 2006, s. 36

²⁷ B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie...*, dz. cyt., s. 143.

miotowo, nie może być „[...] obiektem manipulacji ideologicznych, lecz jego podmiotem i z tej podmiotowości płyną jego prawa, a przede wszystkim prawo do jego wychowania, czyli aktualizowania tego, o czym stanowi jego osobowa natura”²⁸. Starnawski dostrzega, że człowiek rozwija się nie tylko na płaszczyźnie biologicznej, ale jego rozwój dopełnia się poprzez oddziaływania społeczne. Tak rozumiane „*stawanie się*” istoty ludzkiej prowadzi ją do wzrastania w wymiarze duchowym. Człowiek buduje swoją tożsamość właśnie poprzez tę zmienność rozwojową. „Wychowanie, którego celem jest ukierunkowanie rozwoju, opiera się zarówno na podmiotowej identyczności, jak również na potencjalności człowieka. Jest on zawsze „*kimś więcej*”, niż jest, zarazem jednak ta zmienność musi być odniesiona do trwałego podmiotu, w którym te zmiany się dokonują, aby ogóle można było mówić o zmianie”²⁹. Jak wskazują D. Al-Khamisy i U. Gosk „[...] celem działań pedagogicznych dla współczesnej edukacji jest wspieranie rozwoju podmiotowości młodego człowieka, jego autonomii oraz uczenie go współdziałania z innymi. Podmiotowość osoby z niepełnosprawnością w edukacji integracyjnej czy inkluzyjnej powinna być zgodna z kierunkiem pedagogiki personalistycznej, której centrum zainteresowania pozostaje wartość tej osoby”³⁰. Edukacja powinna mieć charakter relacji, jaka następuje między dwiema osobami: nauczycielem i uczniem. „Ich relacja wyraża się we wzajemnym poznaniu, dzieleniu się doświadczeniami, empatyczne powiązany, afektywnym i intelektualnym poziomie uczestnictwa, wspólnymi odniesieniami semantycznymi, zapewniający bezpieczne rozumienie i interpretację okoliczności”³¹. D. Al-Kha-

²⁸ Tamże, dz. cyt., s. 216.

²⁹ W. Starnawski, *Moc prawdy*...dz. cyt., s. 120.

³⁰ D. Al-Khamisy, U. Gosk, *Wsparcie społeczne osoby z niepełnosprawnością w modelu dialogowym*, w: *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*, red. J. Głodkowska, Warszawa 2015, s. 247.

³¹ Tamże, s. 247.

misy wskazuje na bycie razem, jakie odbywa się na płaszczyźnie edukacji inkluzyjnej przejawia się:

- „realizacja polityki włączającej i kultury włączania,
- realizacja i zaspokajaniem potrzeb uczniów z niepełnosprawnością,
- współpraca z innymi specjalistami, rodzicami innym personelem przedszkola czy szkoły na rzecz zaspokojenia potrzeb dziecka na zasadach partnerstwa,
- konstruktywnym i refleksyjnym udziałem w zespole i realizacją jego zadań, czyli: określeniem zalecanych form, sposobów i okresu udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej”³².

Analizując założenia pedagogiki inkluzyjnej na gruncie personalizmu należy wskazać za Karolem Wojtyłą na normę personalistyczną. „Zgodnie z tą norma człowieka jako osoba nigdy nie może stać się jedynie środkiem służącym realizacji jakiegokolwiek celu”³³. Wskazuje ona, że dziecko nigdy nie może być tylko środkiem „[...] do osiągnięcia pożądanego efektów wychowawczych bądź dydaktycznych, do sprawdzania pomysłów pedagogicznych, do napawania pedagoga satysfakcją, do realizowania programu danej instytucji (na przykład szkoły, klasy), do zaspokajania ambicji rodziców, osiągnięcia sukcesu przez daną grupę lub przywódców, realizowania założeń polityki oświatowej”³⁴. Chroni przed tym uznanie dziecka jako osoby będącej najwyższą wartością „[...] ze względu na jego ludzką godność i wychowaniu do wartości osobowych, związanych z osobowym realizowaniem się człowieka, z jego budowaniem siebie jako osoby właśnie”³⁵. Na płaszczyźnie pedagogiki inkluzyjnej

³² Tamże, s. 250.

³³ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002, s. 181.

³⁴ Tamże, s. 185.

³⁵ Tamże, s. 188.

odnoszącej się do personalistycznej koncepcji człowieka „Szkoła przestaje eksponować swój instytucjonalny charakter, kładzie natomiast akcent na człowieka i jego osobową wartość”³⁶. Witold Starnawski dostrzega, że szkoła, aby mogła w pełni spełnić swoją misję, czyli dobro każdego z uczniów, powinna być stale monitorowana i oceniana, czy ta nadrzędna wartość jaką podmiotowość i godność osoby ludzkiej, dostrzega i podejmuje działania na rzecz jej rozwoju³⁷.

Podsumowując pedagogika inkluzyjna w swych założeniach umocowuje się w personalizmie w wymiarze osobowym. Dziecko jako osoba ma swoją niezbywalną godność. Dziecko rozwija się „w sobie” a zadaniem nauczyciela jest potrzeby rozwojowe rozpoznać i wspierać. Celem tych działań jest doprowadzenie do wolności w wymiarze wyboru dobra. Jednocześnie szkoła jako wspólnota osób dostrzega dziecko jako istotę społeczną, która rozwija się „ku innemu” oraz „poprzez innego”, poprzez kontakt, relację i dialog z drugim człowiekiem. Działania te zmierzają do budowania społeczeństwa, w którym każdy człowiek niezależnie od sprawności czy pochodzenia ma szansę ubogacać siebie i innych.

5. Konkluzje końcowe

Edukacja włączająca w powyższym artykule została ukazana, jako tworząca się koncepcja pedagogiczna, której założenia teoretyczne umocowano w personalizmie. Takie ujęcie może stać w się punktem wyjścia dla zrozumienia przez nauczycieli ich roli w podejmowaniu działań pro-inkluzyjnych. Aby podejmować owe działania konieczne jest postrzeganie dziecka w sposób podmiotowy, oparty na szacunku i wrażliwości wobec jego potrzeb. Postawa nauczyciela staje się kluczowa także w wymiarze budowania wspól-

³⁶ W. Chudy, *Pedagogia godności, elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009, s. 192.

³⁷ W. Starnawski, *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa 2013, s. 156.

noty szkolnej, bowiem rozumiejąc swoją rolę nie tylko w wymiarze indywidualnego rozwoju każdego ucznia, ale także na płaszczyźnie społecznej ma on świadomość, że dziecko, jako istota społeczna, potrzebuje stałego, opartego na życzliwej relacji, dialogu z innymi ludźmi. Zatem budowanie społeczności inkluzyjnej opiera się o takie rozumienie działań pedagogów, które sprzyja z jednej strony wspieraniu indywidualnego rozwoju dziecka, a z drugiej nakierowane jest na budowanie i wzmacnianie wspólnoty uczniów, nauczycieli i rodziców. Dzięki temu możliwe staje się budowanie zintegrowanego społeczeństwa, z których każdy stanowi wartość i wnosi swój potencjał. Wskazując za Wojtyłą „Na doświadczenia człowieka składa się doświadczenie siebie samego oraz wszystkich innych ludzi [...]”³⁸. Doświadczenie dokonuje się w dziecku i skutkuje jego rozwojem, ale potrzebuje ono do tego nauczyciela/wychowawcy i wspólnoty. Szkoła włączająca oparta o personalistyczną koncepcję wychowania, staje się przykładem szkoły wspólnotowej, w której każdy uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych będzie wspierany i będzie budował swój rozwój zgodnie z założeniem, że rozwija się on nie tylko w sensie biologicznym, ale rozwija się poprzez kontakt z innymi.

BIBLIOGRAFIA:

A-Khamisy D., Gosk U., *Wsparcie społeczne osoby z niepełnosprawnością w modelu dialogowym*, w: *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*, red. Głodkowska J., Warszawa 2015.

Bartnik Cz., *Od humanizmu do personalizmu*, Lublin 2006.

Chudy W., *Pedagogia godności, elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.

Grabowska M., *Filozofia personalistyczna Karola Wojtyły a personologiczna perspektywa rozwoju*, „Polityka i Społeczeństwo” 4 (11)/ 2013.

³⁸ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 6.

Grochmal-Bach B., Czyż A., Skoczek A. (red.), *Segregacja Integracja Inkluzja*, Kraków 2013.

Jardzioch A., *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska myśl pedagogiczna” 3 (2017).

Kiereś B., *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017.

Kiereś B., *Personalizm w pedagogice*, „Polska myśl pedagogiczna” 2 (2016).

Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.

Skoczek A., *Inkluzja dzieci z zaburzeniami mowy – realność czy fikcja?*, w: *Segregacja. Integracja Inkluzja*, red. Grochmal-Bach B., Czyż A., Skoczek A., Kraków 2013.

Starnawski W., *Czym jest realizm w pedagogii osoby?*, „Polska myśl pedagogiczna” 2 (2016).

Starnawski W., *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa 2013.

Starnawski W., *Moc prawdy czynnikiem wychowania*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii człowieka, biblioteka katedry filozofii wychowania*, tom 1, red. Szudra A., Uzar K., Lublin 2009.

Szumski G., współpraca Firkowska – Mankiewicz A., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.

Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.

INKLUSIVE EDUCATION ON THE PERSONALISTIC LEVEL

Summary

Inclusive education is commonly described in the literature of inclusive pedagogy as a concept for practical activities undertaken in schools and kindergartens for children with special educational needs. It is most often shown on the humanistic basis. The article presents the relationship between inclusive education and personalism, which clearly defines who a child is as a person. The adoption of personalistic reasoning, shows inclusive pedagogy as a concept that calls for the recognition of the dignity of each child and the development of its internal potential, and points out at the



same time that the child needs other people in order to build up his individual identity.

The inclusive trend is opposed to the segregation of children, stressing the value of each person regardless of their state of health, fitness or origin. The task of teachers in inclusive education is to build a community within the over-arching community of students, teachers and parents. The article presents the relationship between inclusive education and the personalistic concept.

Keyword: inclusion education, personalism, child



Nataliya Losyeva*, Nelia Kyrylenko**, Valerii Kyrylenko***

INTRODUCTION OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN FUTURE EDUCATORS IN UKRAINE

Abstract

The article deals with the methods of improvement of future teachers' training for the application information communication technologies in their prospective professional activities via computer didactic games. Innovations introduced in education process of pedagogical university are analyzed, attention is concentrated on students' professional development which is considerably connected with the development of their creative potential. The results of the experiment show advance in the general level of students' computer literacy as well as a considerable improvement in their creative thinking, as gaming programs proposed to them become a product of their own transformative activities and contain a pronounced creative component. It was proved that computer didactic games having become a way of dream work and imagination development promote intuition, creative thinking as well as finding

* Dr hab., professor of the Department of Applied Mechanics and Computing at the Faculty of Mathematics and IT, Director of Center of Continuing Education, Vasyl Stus Donetsk National University (Ukraine); e-mail: natalie.loseva@gmail.com

** Candidate of Pedagogic Sciences, senior teacher. Vinnytsia Humanities and Pedagogical College, e-mail: Nelly_112@ukr.net

*** Candidate of Psychological Sciences, docent. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, e-mail: Nelly_112@ukr.net

non-standard solutions for solving cognitive problems', while introduction of gaming technologies is one of the ways to cope successfully with creative assignments by future teachers.

Key words: information communication technologies; computer didactic game; future teachers; creative thinking.

1. Problem statement

The aim of modern education is a formation of a professionally competent, socially active and creative personality. In all spheres of education in Ukraine search is being performed for ways of the modernization of training system, education quality enhancement including introduction of information communication technologies as the basic tool of activities in modern information society and an essentially new kind of education. 'Global computerization of the society forms a new education that, being based upon modern computer technologies suggests introduces a number of innovations in education'¹.

A modern graduate from pedagogical university must have profound knowledge in the sphere of computer technologies and be a professional in applying information and communication technologies in his/her professional activities. It requires an introduction of the new information technologies in all spheres of education.

Many modern scholars, such as Mitchell A., Buchanan K., Meskill C., Prensky M., Squire K. research peculiarities of education with the help of information communication technologies^{2,3,4,5,6}.

¹ N. Losyeva Edukacja online jako nowoczesna forma kształcenia / N. Losyeva, D. Ter-menzhy// „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie – Seria Pedagogiczna“, Numer serii 8. – Warszawa, 2016. – P.153-173.

² Mitchell A. The use of computer and video games for learning. Learning and Skills Development Agency / Alice Mitchell, Carol Savill-Smith, 2004. – 83.

³ Buchanan K. Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice. Second edition. Editor Alan Bund. Adelaide Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. – 52 p.

⁴ Meskill C. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia 5: 179–201. Quinn CN

Introducing of computer programs, electronic means for education purpose considerably increase the quality of education. However, while using ICT in teaching and education process in Ukraine several issues exist:

- lack of materials and technical provision in educational establishments;
- lack of the reliable methods of application of modern information technologies in education process;
- insufficient training of educators to apply means of modern information communication technologies in the education process.

Training of modern professionals implies a potential ability of pedagogical university teacher to organize effective cognitive activities based upon introducing ICT. Their application also allows to achieve a real success in professional activities via the development of creativity, imagination, proclivity, leadership skills. One of the unique forms of education that provides a possibility to increase interest in students to education and forms their information culture is didactic computer games. Gamification has become a productive idea of educational process. Its aim is to involve students, stimulate them to perform certain actions or procedures through gaming mechanisms, form a positive experience of cooperation. However, a considerable drawback of professional training of future educators is a lack of professionalism in using of information and telecommunication technologies of modern educators as well as students which affects negatively effectiveness and the level of modern teaching and may lead to the same drawbacks in future.

1994 / C. // *Interactive multimedia in University Education: Designing for change in teaching and learning*. pp. 45-57, Elsevier Science B.V., Amsterdam; Quinn, CN 1997.

⁵ Prensky M. (2001). *Digital game-based learning* / M. Prensky. – New York: McGraw-Hill.

⁶ Squire K. (2002). *Cultural framing of computer/video games* / K. Squire. – *Game Studies*, 2(1). London.

2. The analysis of the latest research and publications

The game as a cultural phenomenon and one of the ways of the human development is mentioned in the Bible, works of ancient philosophers such as Plato and Aristotle.

In philosophy and culturology the game is considered as a means of understanding the World. In pedagogical science the phenomenon of the game is considered as a way of organizing education and upbringing, as an intellectual method of pedagogical interaction.

For instance, K. Gross considers a game as a catharsis, G. Gudionis considers that a game is an instrument, R. Dreger defines the role position in a game as an expected one, J. Korczak perceives a student only while sharing their worries, success, M. Mid thinks that in a game a person creates their own self (the real Ego), M. Montessori asserts that a game satisfies needs of a child, F. Frebel describes a game as a natural activity.

Polish researcher S. Shuman asserts that a game is a form of activity due to which a human being can learn.

According to certain classifications there exists a variety of games. A cognitive load and the function of development are to our mind to the greatest possible extent carried out by didactical games. Educational potential of a game is realized as a certain task performed with the help of gaming actions and rules.

It should be pointed out that with the growth of access to information and communication technologies abilities for education development, new pedagogical tools appear, digital pedagogics emerges, and a digital education environment is formed as a new virtual reality where all elements of educational system interact with each other and that lets building personal education paths in online environment^{7,8}. More than a dozen millions of users are studying

⁷ N. Losyeva, *Edukacja online jako nowoczesna forma kształcenia* / N. Losyeva, D. Ter-

now on various platforms of mass online education. For example, on Coursera there is a Gamification online course that is based on approaches connected with computer games, usual and popular for the majority of users and involves application of such notions of computer games as 'levels', 'icons', online tournaments with other players with educational aims. Besides, games for education purposes on Xbox called Xgames have been developed. These methods of education serve as a motivation for those who study to reach a desired goal. Various online technologies of education nowadays are being actively introduced to educational environment of educational establishments including Ukrainian ones⁹.

3. The aim of the article is to clear up the meaning of the application of computer didactic games for the development of creative thinking, solving creative didactic tasks and forming information culture in future educators.

4. Theoretical basis of the research. Education of information society undergoes strategic changes demanding a search for non-standard information communicational decisions. Prominent Ukrainian educator Vasyl Sukhomlynskiy pointed out: 'Learn while playing, and play while learning'¹⁰.

Thus, distinguished educators considered a game an important method of education. According to them a game brings up, teaches and develops. For a child a game means life itself, with all its beau-

menzhy// „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie – Seria Pedagogiczna“, Numer serii 8. – Warszawa, 2016. – P.153-173.

⁸ Losewa N., *Organizacja kształcenia na odległość na Uniwersytecie Narodowym w Doniecku na Ukrainie* / N. Losyeva, D. Termenzhi, V. Puzyriov // „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie – Seria Pedagogiczna“, Numer serii 7. – Warszawa, 2015. – p.75-98.

⁹ Losewa N., *Distance technologies in action: E-learning in exile (the experience of Donetsk National University, Ukraine)* / Nataliya Losyeva, Daria Termenzhi / *Educación y Sociedad en Red. Los desafíos de la era digital*. USAL, Buenos Aires, 2016 – Electronic resource. – Access mode: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/issue/current>].

¹⁰ Sukhomlynskiy V., *Methods of group upbringing* / V. Sukhomlynskiy – Moscow – 1981.

ties, worries, fortune, and disappointments. A game is the most natural and attractive activity for primary school students and organizing of mutual activity with parents in the form of a game or an experimental game is very useful for them, for example: 'You may notice with your child that the cord needed to cover the base (a large circle) is approximately two times shorter than the cord needed to cover the surface of a half of the sphere'¹¹.

It is in games where informal communication of a child with other people starts. In the process of gaming a habit to concentrate, to work thoughtfully, independently in the team, attention, memory, a desire to learn are formed in children.

Philosophical aspects of using games are touched upon in the writings of many scholars. Thus, G. Schedrovytskiy thought that a game is created by the society for ruling the development of a personality and it is a special pedagogical creation¹². Talking into account the thoughts of prominent pedagogues we rest upon the fact that modern school students and high school students study in the conditions of the development of the digital environment. A non-standard way of thinking is formed in them and ways of presenting education material are changed¹³. However, education at university, the content of subjects under study often have an alienated character from a personality of students, detached from something personally significant for them. We take as a point of departure that the interesting world of the game makes monotonous activities of

¹¹ Losyeva N., *Helping child to learn mathematics*/ N. Losyeva, D. Gubar, V. Puzyrov // FAMA – Family Math for Adult Learners/ Family and communities in and out of classroom: Ways to improve mathematics' achievement – Barcelona, 2011. – P. 98-105]. P.99.

¹² Schedrovytskiy G. P., *Organizational activity game as a new form of organization and a method of developing of a collective mental activity* / G. P. Schedrovytskiy, S.ations. – Moscow.: VNISI, 1983. – P. 33-53].

¹³ Kirilenko N. M., *Usage of internet technologies in teaching and learning of future educators* / N.M. Kirilenko // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne problem i perspektywy rozwoju» (30.01.2017-31.01.2017) – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – 116 str.; S. 92-94.

memorizing, revision or adoption of information a positive and emotionally colored one. Emotionality of the gaming activity activates all psychical processes and, in such a way, the material studied by students goes through emotions, a kind of practice, makes the educational process varied and interesting.

In the process of a computer game the involvement of students in the model of professional activities takes place which allows them enter the world of a didactic game: to start acting, get to know an invisible line between the reality and a convention, acquire optimal samples of professional actions, more effective options of cognitive activities, form professional competency. The teacher's role is to propose definite educational situations that are professionally valuable to students, as they have a professional meaning, satisfy students' professional interest and at the same time give them an opportunity to develop profession-related competencies.

It is worth noting that researchers make a distinction between the notion of roleplaying business games and simulations of professional activity. For example, M. Elliss and K. Jonson note that in a role-playing game views or beliefs of participants may not coincide with views of their characters, while simulations give an opportunity for participants to be themselves. Compared with a real professional activities, when decisions taken or an act have certain results (positive or negative with which one should agree), in a gaming interaction a flow and a way of activity can be altered, various variants of professional behavior can be approbated, forecasts for the future can be made. Thus, a game is a universal form in which powerful processes of self-determination, self-actualization, self-affirmation of a personality, so-called self-processes which are quite important for a development of a professional take place¹⁴.

¹⁴ Losewa N., *Twórcza samorealizacja podmiotu procesu pedagogicznego* // „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna”, Numer serii 2-3, Warszawa 2011, p. 35-46.

In accordance with the demand of the information society new computer didactic games appear for people of various ages on the basis of structures of artificial intelligence. For instance, the Jules company developed a digital literacy course for children of pre-school age, as they consider that the digital literacy should be formed in this very age. The course is aimed at children from the very childhood developing algorithmic creative thinking and computational skills. Developers of the Jules company believe that digital literacy should be formed in a pre-school age. In an educational application virtual characters are presented who stimulate children to a productive learning with the help of videos and games. The startup developers offer a system that will encourage acquirement of basics of digital literacy in a quite early age.

Quite many children of different ages in the world are absorbed in the Minecraft game. With the help of the game the Microsoft company introduced gamification to the educational system having developed an educational version of the game: Minecraft for Education with the aim of its integration into the structure of traditional classes. The game arouses children's interest and can reveal their creative potential. To adopt information in a proficient way children, have to take active part in the process of a game.

Minecraft for Education is not a collection of ready schemes and lessons. It is a platform that teachers can use to conduct lessons. It doesn't contradict the traditional methods of education and it completes and visualizes them. For instance, writing mathematical equations in a notebook is not an interesting thing. However, if an equation is given right in a game and a solution of the equation will be the coordinates on a map where a treasure is hidden, a process of its solving will be captivating.

This program can be applied for different subjects. Minecraft for Education isn't limited by one subject only. It is a constructor due to which phenomena can be studied in their dynamics. Children learn how to make an information search, master skills of co-

operation in a team, perform an exploratory activity and on this basis they resort to business communication. Thus, Minecraft for Education can be applied while teaching school subjects as well as university courses.

Modern innovation of education process at pedagogical universities is introduction of this type of games in the education environment. Introduction of information communication technologies evoked the emergence of new approaches to teaching of various disciplines. We back up the opinion, it is necessary to insure training of future educators to introduce information gaming technologies to their future professional activity and it is necessary to do this via similar instances in the process of their education activities.

In the course of our research a questioning was performed among students with the aim at revealing their evaluation of the level of teaching of mathematical disciplines. According to the instruction they had to pick up the most characteristic word which to their mind would reflect their idea of the method of teaching these disciplines. In the majority of answers such words as 'boring', 'not interesting', 'monotonous', 'grey' sounded. Further questioning showed that students considered teaching of mathematical subjects somewhat life-distracted. In the educational process it is required from them to memorize formulas, theorems, definitions which are forgotten right after taking exams. Taking into consideration results of the questioning, we offered a new strategy of learning, i. e. integrating gaming technologies and computer didactic games into the traditional educational process¹⁵. In the process of the strategy development we base upon the fact that students should become active participants of the educational process. Games must be developed in such a way that students should have

¹⁵ Losyeva N., *Game Frame of Reference as a of Preconditions for Students and Teachers Self-Realization*/ Natalie Losyeva // Journal of Research in Innovative Teaching. Publication of National University. Volume 2, Issue 1, March 2009. – La Jolla, CA USA.

an opportunity not just to memorize facts, but also research the study material like professional mathematicians do, setting problems and solving them. Due to the introduction of interactive computer didactic games students have an opportunity to put questions and solve cognitive problems while playing a game. In the process of evolution of the computer didactic game they feel how they master the material under study step-by-step and, at the same time, experience positive emotions when they manage to successfully solve a cognitive task. A gradual mastering of the study material and a presence of certain achievements motivates students to go on with studying the material. Moreover, it pushes them to a search of additional information, even the kind a teacher doesn't demand. In such a situation the content of a study material is adopted in a high-quality manner, while two human spheres cooperate: rational and emotional, and intelligence, as it is known, can't function effectively without an affect.

Adventure computer games available nowadays can be applied as didactic ones. This type of games is applicable for students to have an opportunity to properly adopt such complicated notions and comprehend their own mistakes. They are built upon an adventure plot according to which participants move in a virtual space using a mouse as the main instrument of interaction with the gaming interface. Moving through various gaming territories participants of the game search for information and hidden objects which helps them solve puzzles – problematic tasks.

Let's give an example of this type of the game introduced into the educational process while learning mathematics.

Computer didactic game 'Matematicus' consists of two parts: a captivating computer didactic game created in the genre of a classic quest and an electronic mathematical encyclopedia containing more than 100 articles and descriptions of mathematical experiments with such themes as digits and numbers, numeric phenom-

ena, geometry, the theory of probability, equations and mathematical puzzles.

The program makes it possible to individually adjust gaming parameters: switch a commentary on and off, the help system, the Smoothing menu button for displaying of smooth passes between gaming scenes, adjust sound volume level. Current action mode is displayed by a mouse cursor. For example, in the process of 'move' choice on a mouse cursor an appropriate arrow appears with pointing at a movement direction (forth, back, go left/right, turn right/left, turn, move up, move down). A participants of the game can move objects located in the 'Inventory' repository. A detective tangle can be solved by the one who solves a set of various mathematical problems. To do it one can 'break' a mysterious key number, solve several equations and find a way out a mysterious labyrinth. A three-dimensional graphics makes a journey through a city interesting and captivating.

In the course of the game at any point a user can turn to an informative voiced encyclopedia ('Articles' button) which contains about 100 articles and descriptions of 20 mathematical experiments from such sections as: 'Digits and numbers (rules of divisibility, secret codes, triangular numbers, sequences)'; 'Digital phenomena (the number, the magical number, magical square, Gauss problem, friendly numbers)'; 'Combinatory (part, 3 pots, ferry, transposition)'; 'Geometry (tangram, parquet, Platonic solids)'; 'The theory of probability (event and chance, calculation of probability, birthday)'; 'Mathematical puzzles (labyrinth, small house); equations (numeric weights, Diophantus)'. Except the information on mathematics in the encyclopedia you can find clues to all puzzles of a computer didactic game.

Using this type of computer didactic games practicing educators can implement the principles of cooperation pedagogics. Psychological and pedagogical researches show that cooperation in the process

of education is especially useful if the aim is set to form and develop critical and combinatorial types of thinking, knowing how to set problematic objectives and find various methods to solve them.

Professional growth of future educators is to a considerable extent connected with the development of their creative potential, and a professional training of a teacher is considered in pedagogical science as a dynamic process of their professional development connected with an ability to self-actualization as a key characteristic of a personality, creative personality of a professional. Activities on the initiative of a personality, free choice is a self-actualization of a human activities itself¹⁶.

The introduction of gaming technologies is one of the opportunities for solving creative problems. These are computer didactic games that having become a way of imagination and development of mind promote the development of creative thinking and finding non-standard solutions. It should be noted that if cognition is based on the definite program and requirements are set, in this case interest must be considered as the main component and initiative, free choice of the theme.

However, the game participants of which are students requires a certain mental effort, endurance, concentration. How is it possible to draw a line here between learning and a game? And is it necessary to do it? And if it goes about making up computer games developed by students themselves. It is no doubt a creative work. From a group of students involved in this type of cognitive activities much effort is required: industry, curiosity, cognitive interest and resourcefulness, basic computer skills. Mutual discussion and evaluation of available games accustom students to percept alternative thoughts of game participants and find ways of elimination of mistakes made

¹⁶ Losewa N., *Twórcza samorealizacja podmiotu procesu pedagogicznego* // „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna”, Numer serii 2-3, Warszawa 2011, p. 35-46.

in the course of gaming. The teacher is to initiate creative work, effectively encourage students to play. Mastering the world with the help of didactic games is embodied in other forms which don't look like traditional education: here is fantasy, independent search for an answer, a new look at the well-known facts and phenomena, fulfillment and enlargement of information base, establishing connections, similarities or distinctions between separate events. The important thing is that out necessity, not under pressure, but at will of the students themselves in computer didactic games a multi-revision of the learning material in various communicative situations and new forms takes place. The gaming situation facilitates optimization of memorizing, analysis, synthesis, and comparison. A game forms in students ways of solving problems and creating new information which can be used in future professional activities. It is worth noting that a student gets an opportunity to independently make decisions, both right and wrong ones.

In this connection we took into consideration the ideas of E. Thorndike. As it is well-known, he is the author of learning theory of, 'trial and error'. According to it in the process of training, animals and humans by means of trials and errors adopt the reaction corresponding to the stimulus. This connection of the stimulus and reaction invokes pleasure and it strengthens. With the repeated action of the stimulus the needed necessary reaction is achieved. This is the first law of E. Thorndike called the law of effect. The second law is the law of exercise, it lays in the fact that the reaction on the action of stimulus depends on the number of repetitions, strength and duration of stimulating material effect. The third law if the law is readiness to reaction. It lays in readiness to performing an action¹⁷.

We consider, the mentioned psychological laws are built-in effectively into the gaming activities with didactic components.

¹⁷ Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901), *The influence of improvement in one mental function upon the efficacy of other functions*, "Psychological Review", 8, 247-261.

A creative potential of people is a set of its qualities, states and abilities, a choice of ways and actions adequate for solving of creative tasks. The basis of creativity is a wide information basis and motivation, readiness to realization of a creative idea.

In this connection it is necessary to keep to a set of recommendations: intuition of students must not be suppressed; make up conditions for the development of confidence in their own resources; base upon positive emotions; stimulate an independent choice of objectives, tasks and ways of their solving; encourage readiness to a risky behavior as one of the features of a creative person; stimulate an ability to imagine. Due to the introduction to the learning process of computer didactic games the above-mentioned qualities, and abilities to integral synthetic perception of information, divergence and accuracy of thinking, exploratory style of thinking are developed in students.

In the course of our research the use of computer didactic games provided a realization of various methods of teaching. Gaming programing environments used in the course of an experiment are presented in Table 1¹⁸.

¹⁸ Kyrylenko N. M., *Pedagogical conditions of computer didactic games' implementation in professional trainin go ffuture mathematic sandin formation science*, Ph.D. thesis in Pedagogical Science, VDPU, Vinnytsia, 2010. (in Ukrainian).

Gaming program environments used in the course of the experiment

	Program type	Didactic tasks	Teaching methods
1.	Demonstrational	Visual presentation of educational material, visualization of phenomena, informational processes being studied and interconnections between them	Explanatory and illustrative
2.	Teaching	Reporting of knowledge. Forming of knowledge and skills	Problematic showing, research
3.	Modeling	Acquisition of new information, development of creative thinking with help of studying a model an object, phenomena and processes being studied	Partly exploratory, research
4.	Teaching environments	Forming of computer literacy, teaching of programming skills	Research
5.	Simulators	Revision of material learned, improvement of skills	Reproductive, partly exploratory
6.	Crossword puzzles	Activation of mental operations, repetition revision of material learned	Partly exploratory, research
7.	Examiners	Control and self-control of educational mastering level	Reproductive, partly exploratory

The analysis of the obtained experimental results demonstrated that the highest effectiveness of training was provided by computer didactic games which contained educational, drilling and controlling functions.

Our research testified that the hypothesis of rational presentation of knowledge in the gaming form is justified. This method is effective when studying different subjects including programming. The sets of tasks for learning had a gaming character: from the development of separate gaming blocks at the beginning of education to creating by students full-scale computer didactic games at the

final stage. Students made up the plot of the game by themselves, worked out all the components of the computer didactic game, consulted each other, shared information. We acknowledge the presence of cognitive interest aimed at solving tasks which were in fact set independently. The teacher mostly played the role of a consultant. Due to this method of conducting of lessons studying a programming language turns from a boring and unintelligible sequence of themes which are necessary to adopt (operators, constructions) into the answer to the question ‘how to do it?’

Acquisition by students of theoretical knowledge served as a basis for elaborating skills to fulfil practical tasks, and the evaluation of the level of students’ practical skills maturity was performed on the basis of the successful completion by them of the set of tasks in gaming software development.

In the process of the development of gaming programs students’ interest and positive motivation to the final product of educational activities increased, creative thinking improved. Tasks were fulfilled in the determined order and were composed in such a way that a skill of practical programming methods implementation could be developed according to following stages: basic algorithms types; processing data of various types; full-scale gaming programs.

Due to this it became possible as an evaluation criteria of students’ practical skills in programs development to use a number of practical tasks performed by them. Besides, a criteria of performing of a task was a functionality of a program developed by a student.

Such an approach to creating a computer didactic game forms cognitive interests in students, activates emotional sphere in the course of team work, increases motivation, lets one acquire and confirm professional knowledge and practical skills, objectively control their quality, use time at the lesson in an optimal manner.

We defined four levels of readiness of future educators to the development and implementing of computer didactic games in their professional activity: adaptive; reproductive; heuristic; creative.

Superficial knowledge of material, full absence of the creative component in the chosen methods of cognitive problems solving, situational reproduction of standard decisions is characteristic of students who are on the adaptive level of theoretical knowledge acquisition.

The reproductive level is characterized by a basic acquisition by students of basic knowledge, consecutive reproduction of educational information in usual situations not demanding creative decisions.

Heuristic level involves students having stable theoretical knowledge, readiness to their implementation with the aim of educational tasks of various levels of complexity, showing elements of creativity in setting of an educational aim and choice of ways to reach it.

The creative level differs with a high level of development of general information culture, awareness, creative thinking of students on the basis of a profound, conscious theoretical knowledge, stable overweight of a creative component in an independent choice of a content and means of educational activity.

In the process of organizing experimental teaching gaming computer programs of various types were used: demonstrational, educational, modelling, educational environments, simulators, examiners. All of them were designed and developed taking into account didactic, methodic, program and technical as well as aesthetic requirements to design and introduction of pedagogical program means, contained questions and tasks of various complexity levels, involved an opportunity of independent setting of an educational objective by students, choice of ways and means to attain it. It encouraged a practical realization of a person-centered approach to education, allowed to provide its individuation and differentiation. The highest effectiveness was shown by the programs of complex character which combined in them educational, training, and controlling functions.

3. Conclusions

The above suggested method testified that introduction of computer didactic games allowed to considerably increase the level of theoretical knowledge, practical skills, promoted the development of creative thinking of students, made a positive impact on the development of the professional skills. Thus, the quality of academic progress in experimental groups increased on average by 19.4 % compared with control groups where academic progress increased by 5.7 %. On the basis of the analysis of students' questionnaires after the experiment the conclusion can be made that introduction of computer didactic games allowed to increase considerably motivation and information competence in students who participated in the experiment. We can state that the use of computer didactic games is a means that allows to structure and systematize education resources, promote self-actualization and self-realization of students and teachers in the process of studying a subject. Due to communication on professional themes students learn how to make a conscious choice with the aim of fulfilling the task anticipating its result at the initial stage.

The proposed education strategy can be recommended to its introduction into the education process of pedagogical university. To the perspective ways of work, we classify the development of the integral system of introduction of the computer didactic games into the structure of the education process, further development of pedagogical programming means with a gaming component, the development of the model for introduction computer didactic games and an adequate methodic provision which will facilitate effective professional training of modern educators.

REFERENCES

- Kyrylenko N. M., *Pedagogical conditions of computer didactic games' implementation in professional training of future mathematics and information science*, Ph.D. thesis in Pedagogical Science, VDPU, Vinnytsia, 2010. (in Ukrainian).
- Kirilenko N. M., *Usage of internet technologies in teaching and learning of future educators* / N.M. Kirilenko // Zbiór artykułów naukowych konferencji międzynarodowej naukowo-praktycznej «Pedagogika. Współczesne problem i perspektywy rozwoju» (30.01.2017-31.01.2017) – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – 116 str.; S.92-94.
- Losyeva N., *Game Frame of Reference as a of Preconditions for Students and Teachers Self-Realization*/ Natalie Losyeva // Journal of Research in Innovative Teaching. Publication of National University. Volume 2, Issue 1, March 2009. – La Jolla, CA USA.
- Losewa N., *Twórcza samorealizacja podmiotu procesu pedagogicznego* // „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna” Numer serii 2-3, Warszawa 2011, p. 35-46.
- Losyeva N., *Helping child to learn mathematics* / N. Losyeva, D. Gubar // FAMA – Family Math for Adult Learners/ Family and communities in and out of classroom: Ways to improve mathematics' achievement – Barcelona, 2011. – P. 98-105.
- Losewa N., *Organizacja kształcenia na odległość na Uniwersytecie Narodowym w Doniecku na Ukrainie* / Н. Лосева, Д. Терменжи, В. Пузырьов // „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna”, Numer serii 7. – Warszawa, 2015. – p. 75-98.
- Losyeva N., *Distance technologies in action: E-learning in exile (the experience of Donetsk National University, Ukraine)* / Nataliya Losyeva, Daria Termenzhy / Educación y Sociedad en Red. Los desafíos de la era digital. USAL, Buenos Aires, 2016 – Электронний ресурс. – Режимдоступу: <http://p3.usal.edu.ar/-index.php/supsignosead/issue/current>
- Losyeva N., *Edukacja online jako nowoczesna forma kształcenia* / N. Losyeva, D. Termenzhy// „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna”, Numer serii 8. – Warszawa, 2016. – p. 153-173
- Sukhomlynskiy V., *Methods of group upbringing* / V. Sukhomlynskiy- Moscow. - 1981.
- Mitchell A., *The use of computer and video games for learning. Learning and Skills Development Agency* / Alice Mitchell, Carol Savill-Smith, 2004. – 83 p.
- Buchanan K., *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice*. Second edition. Editor Alan Bund. Adelaide Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. – 52 p.
- Meskill C., „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia“ 5: 179-201.

Quinn CN 1994 / C. Meskill // *Interactive multimedia in University Education: Designing for change in teaching and learning*. pp. 45-57, Elsevier Science B.V., Amsterdam; Quinn, CN 1997.

Prensky M. (2001), *Digital game-based learning* / M. Prensky. – New York: McGraw-Hill.

Squire K. (2002). *Cultural framing of computer/video games* / K. Squire. – Game Studies, 2(1). London.

Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). *The influence of improvement in one mental function upon the efficacy of other functions*, „Psychological Review“, 8, 247-261.

Schedrovytskiy G. P., *Organizational activity game as a new form of organization and a method of developing of a collective mental activity* / G. P. Schedrovytskiy, S. I. Kotelnikov // *Innovations in organizations*. – Moscow.: VNISI, 1983. – P. 33-53.

WPROWADZENIE DO TECHNOLOGII KOMUNIKACJI INFORMATYCZNEJ W PERSPEKTYWIE ROZWOJU TWÓRCZEGO MYŚLENIA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI NA UKRAINIE

Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi kolejną rozprawę opublikowaną przez zespół badawczy pod kierunkiem prof. Natalii Losyevej na łamach „Zeszytów”, w której podejmuje się problem edukacji z wykorzystaniem najnowszych technologii informatycznych. Technologia komunikacyjna może być wykorzystana do twórczego rozwoju myślenia przyszłych nauczycieli i wykładowców. W niniejszym tekście Autorzy wskazują na rolę gier dydaktycznych w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli i wykładowców na Ukrainie, na rozwój ich twórczego potencjału, rozwój wyobraźni, intuicji oraz na umiejętność podejmowania niestandardowych rozwiązań.

Słowa kluczowe: technologie komunikacji informacyjnej, komputerowa gra dydaktyczna; przyszli nauczyciele, kreatywne myślenie.

Renata Matusiak*

MEDIA WOBEC SUBKULTUR

1. Wstęp. 2. Typologia subkultur młodzieżowych i media jako podstawowe źródło wiedzy. 3. Rola edukacji medialnej w zapobieganiu stereotypom. 4. Zakończenie.

Abstrakt

Żyjemy w czasach cyberkultury. Media stały się źródłem wiedzy o otaczającym nas świecie i wpływają nasze poglądy na różne zdarzenia, postawy i powodują, że w określony sposób odbieramy utworzone grupy społeczne. Informacja jest współcześnie jednym z najbardziej istotnych czynników kształtujących współczesne społeczeństwo na co wskazywał już w latach 50-tych Marshall McLuhan, a współcześnie i jego następcą Derrick de Kerckhove. Media, głównie Internet są też głównym elementem informacji o subkulturach. Należy się zastanowić jakie znaczenie mają media w ukazywaniu obrazu subkultur młodzieżowych. Czy uprzedzenia i stereotypy dotyczące subkultur są obecne we współczesnym przekazie medialnym na ten temat? Jakie znaczenie ma edukacja medialna dla zapobiegania stereotypom we współczesnej cywilizacji Internetu. Na podstawie analizy literatury źródłowej opracowano w poniższym artykule odpowiedzi na te problemy.

Słowa kluczowe: subkultury młodzieżowe, media, edukacja medialna, historia subkultur

* Mgr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, e-mail: renatamatusiak@poczta.onet.eu

1. Wstęp

Subkultury młodzieżowe cieszą się coraz większym zainteresowaniem badaczy, wiąże się to z szybkim rozwojem tego segmentu kultury w życiu społecznym. Głównym źródłem wiedzy ludzi na temat subkultur jest telewizja, radio, Internet – przedstawiająca najczęściej negatywne lub nielegalne skutki działań uczestników tych nieformalnych grup społecznych np. agresywne akty przemocy na koncertach zespołów hip-hopowych tj. pobicia, zniszczenia mienia czy akty poczynąń szalikowców na meczach piłkarskich. Negatywna sława utrwaliła potocznie rozumienie terminu subkultury jako coś negatywnego, narażającego porządek społeczny na zagrożenie.

Badacze analizując zjawisko subkultury sporadycznie definiują pojęcie subkultura co jest dowodem na trudności w zracjonalizowaniu tego terminu¹.

Specyfiką subkultur jest to, że swoimi cechami odróżnia się od przyjętej kultury, różnice dotyczą norm postępowania, przyjętego systemu wartości. Na podstawie tego mówi się o subkulturach dewiacyjnych. Mirosław Pęczak stosunek do dominującej kultury także zaliczą jako cechę subkultur młodzieżowych, aby tak owe mogły zaistnieć jednostka musi prezentować stanowisko odmienne wobec przyjętej przez większość społeczeństwa zasad. Istotę subkultur ujmuję w następujący sposób: subkultura to względnie spójna grupa społeczna pozostająca na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego, wyrażająca swoją odrębność poprzez zanegowanie lub podważanie utrwalonych i powszechnie akceptowanych wzorów kultury². Podobne stanowisko prezentuje Jędrzejewski³ twierdząc, że subkultury odrzucają wzorce przyjęte przez ogólne funkcjonowanie społeczeństwa jednocześnie skazując

¹ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*, Warszawa 2003, s.10.

² M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Warszawa 1992, s. 4.

³ M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury. Problematyka edukacyjna*, Warszawa 1999, s.9.

się na marginalizację w dominującej kulturze. Autor zauważa, że są to odmienne małe grupy społeczne. Aldona Jawłowska o subkulturach mówi jako o kontrkulturach czyli utworzonych w opozycji do panującej kultury, pojawia się tu podobnie stanowisko zastąpienia panującego ładu nowymi wartościami⁴. Ryszard Dyonizak o subkulturach mówi: Gdy wiele jednostek ma podobne problemy i gdy na gruncie wspólnych zainteresowań i dążeń powstają dość trwałe więzi między rówieśnikami, którzy tworzą im tylko odpowiadające i ich tylko obowiązujące normy, wartości i wzory, to pewna całość tych norm, wartości i wzorów stanowi podkulturę określonej zbiorowości⁵, wyraża się o subkulturach jako podkulturze.

W niniejszym artykule analizie zostanie poddany obraz medialnym subkultur, wpływ mediów na odbiór osób przynależących do danej subkultury i rolę edukacji medialnej w zapobieganiu stereotypom dotyczącym różnych grup społecznych.

2. Typologia subkultur młodzieżowych i media jako podstawowe źródło wiedzy

Subkultura jest swego rodzaju zespołem twórców kulturowych zarazem z powodu jakiś charakterystycznych cech wyróżniająca się w społeczeństwie. Cała aktywność tej grupy nie jest tworzona wyłącznie przez wartości przyjęte przez jej uczestników, ale posiada elementy kultury dominującej i takie rozumienie według autora mówi o tym, że subkultura bez kultury dominującej istnieć by nie mogła⁶.

Filipiak twierdzi, że subkultura młodzieżowa to zbiór jednostek *homo eligens*, *homo kreator* – czyli istot ludzkich nie tylko żyjących,

⁴ A. Jawłowska, *Kontrkultura*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. A. Kłossowska, Wrocław 1991 s. 64.

⁵ R. Dyonizak, *Młodzieżowa podkultura*, Warszawa 1965, dz. cyt., s. 12.

⁶ B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy*, Warszawa 2005, s.125.

lecz także mających wpływ na rzeczywistość nie tylko swoją ale i świata społecznego mających możliwość jego zmieniania. Właśnie ta wolność w kreowaniu świata społecznego stała się wyrazem sprzeciwu wobec panujących zasad, instytucji, wartości, wzorów społecznych a przejawem tego sprzeciwu stały się nowe wartości wytworzone w obrębie kontrkultury⁷.

Anna Nowak określa członków subkultur jako „rewolucjonistów”, którzy chcą zmieniać świat społeczny, bo z jakiś przyczyn nie mogą zgodzić się z panującym ładem społecznym w jakim przyszło im trwać i to właśnie jest katalizatorem do zmian odrzucenia tego co jest powszechnie przyjęte i wytworzenia własnej rzeczywistości w obrębie grupy⁸. Charakterystyczną cechą subkultury może być jej nieformalność na co wskazuje Szulc i Kalka w ich opinii posiadają cel idealny – bunt, którego powodem jest dostrzeżona przez jednostki niesprawiedliwość społeczna, manipulacja polityczna społeczeństwa, podwójna moralność autorytetów a nawet często hipokryzja najbliższych⁹. Wszystko to powoduje pragnienie zmiany, prezentacje nowych wartości przez grupę. Autorzy twierdzą, że dominujące podkultury tj. punkowcy, skinheadzi, metalowcy nie spełniają wymogów młodych ludzi i nie zachęcają do przystępowania do nich, gdyż w oczach młodych ludzi nie mają celów ponad materialnych a ich manifestacje odrębności ograniczają się do aktów wandalizmu lub zbiorowych walk po meczach piłkarskich.

Wszystkie powyższe definicje subkultur łączy sprzeciw uczestników wobec zastanej rzeczywistości i prób zmiany jej przez wprowadzenie własnych norm i zasad. Z uwagi na postrzeganie subkultur jako kultury negatywne, prymitywne lub „co najmniej

⁷ M. Filipiak, *Od subkultur do kultury alternatywnej*, Lublin 1999, s. 99.

⁸ A. Nowak, *O co chodzi młodzieżowym subkulturom?*, „Nowa szkoła” 2004, nr 4, s.19.

⁹ M. Szulc, D. Kalka, *Obraz subkultury hip-hopowej widziany oczami jej uczestników, w: Motywy, cele, wartości. Przyczyny do zrozumienia stanu ducha i stanu umysłu współczesnych Polaków*, red. E. Martynowicz, Kraków 2004, s. 259.

niekonwencjonalny sposób uczestnictwa w kulturze” należy przedstawić teorie subkultur dewiacyjnych by móc dokonać analizy czy wszystkie subkultury zasługują na miano gorszej kultury stanowiącej zagrożenie dla ładu społecznego¹⁰.

Phila Cohen twierdzi, że zjawisko subkultur dotyczy młodzieży z niższych warstw społecznych, która ma problemy z przystosowaniem się do społeczeństwa i gdy spotyka na swej drodze jednostki z podobnym dylematem dochodzi do wzajemnego oddziaływania. Celem istnienia w tym przypadku takich grup jest osiągnięcie sukcesu i dobrej pozycji społecznej lecz trzeba też przy tym spełnić odpowiednie kryteria, które dla młodzieży z niższych warstw są nieosiągalne. Fakt nieporadności i uświadomienia sobie porażki rodzi w młodych ludziach potrzebę wytworzenia antywartości do obecnie panujących zastąpienia ich nowymi, które będą możliwe do spełnienia przez członków subkultury¹¹.

To z kolei może prowadzić do czynów przestępczych; kradzieży, aktów wandalizmu. W wyniku czego autor wyróżnił cechy subkultury takie jak:

- bezcelowość, czyli akceptacja czynów zabronionych, które są traktowane jako atrakcyjna forma spędzenia czasu,
- złośliwość, czyli sprzeciwianie się rodzicom lub innym autorytetom, znęcanie się nad jednostkami nie należącymi do subkultury,
- negatywizm, czyli odrzucenie norm i wartości staje się powodem potępienia i odrzucenia przez otoczenie społeczne co jeszcze bardziej wzmacnia poczucie solidarności.

Koncepcja W.B. Millera także wskazuje na przynależność do subkultur młodzieży w warstwach niższych zaznaczając przy tym, że wytwarza ona swoista kulturę w której ważnym elementem są zagadnienia

¹⁰ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*, Warszawa 2003, s. 9.

¹¹ Tamże, s. 15.

skupiające uwagę publiczną i angażujące emocjonalnie nazywa to centralnymi punktami zainteresowań. Miller twierdzi, że są to:

- kłopoty, czyli unikanie ich lub rozwiązywanie, często konflikty z prawem mogą podwyższać status jednostki w grupie,
- twardość, czyli kult męskości: siły, odwagi, odporności często też agresji,
- spryt, czyli radzenie sobie z realizacją swoich celów często powiązane z oszustwem, manipulacją,
- emocje, czyli możliwość rozrywki w weekendy porzucenie trosk dni roboczych i obowiązków na rzecz zabawy, relaksu,
- przeznaczenie, czyli wiara w przeznaczenie – spełnienie jakiejś roli w życiu, wyższe siły kierujące życiem człowieka a w przypadku niepowodzeń możliwość przeniesienia winy za porażkę,
- niezależności, czyli dążenie do autonomii, usamodzielnienia się.

Analizując teorie subkultur dewiacyjnych widać ich przestępcze aspiracje, które kolidują z ładem społecznym. Jednocześnie dokładnie widać jak różne to definicje od tych przyjętych przez Pęczaka, Filipiaka, które nie są przesycane negatywnymi przykładami. Ukazana jest różnica między ogólnym pojęciem subkultury a subkulturą dewiacyjną – ponieważ właśnie tak jest często postrzegana subkultura hip-hopu.

Przemysław Piotrkowski wskazuje iż czasem, w którym młodzi ludzie najczęściej przystępują do subkultur jest okres adolescencji, początek postrzegania świata w inny sposób sprawia, że młody człowiek nie godzi się, by taki on był, co jest katalizatorem szukania ludzi o podobnych stanowiskach. Autor pisze, że okres dojrzewania następuję przez kilka lat zależy to od cech indywidualnych jednostek. Czas ten można podzielić na dwie sfery dojrzewania: fizyczna i psychiczna¹².

¹² Przemysław Piotrkowski – pracownik naukowy Wydziału Psychologii Uniwersytetu Ja-

Wfizycznej następuje zmiany dotyczące cielesnej sfery człowieka. Natomiast zmiany psychiczne dotyczą kształtowania osobowości i charakteru osoby. Towarzyszy temu doskonalenie funkcji postrzegania otaczającej nas rzeczywistości, zadawanie sobie pytań dotyczących światopoglądu, rozwój dedukcji i krytycyzmu na realny świat. Szczególną rolę podczas okresu adolescencji odgrywają grupy rówieśnicze i wzorce osobowe zaczerpnięte zwykle z mediów. Następuje faza fascynacji wywierająca silny wpływ na poczynania nastolatka. Całość jest ściśle związana z kondestacją kulturową¹³. Do szczególnych źródeł ukazujących te elementy należą: portale społecznościowe zrzeszające fanów danej subkultury, kanały youtube, blogi, strony internetowe prowadzone przez uczestników subkultury itp.

Filipiak wyznacza cztery etapy rozwoju kultury młodzieżowej: subkultury młodzieżowe, okres kontrkultury, kultura alternatywna, zbitka pojęciowa. Pierwsza subkultura młodzieżowa to okres formowania młodzieży, który charakteryzuje wzory kulturowe wyróżniające grupy młodzieżowe spośród reszty społeczeństwa, to czas konkurujących ze sobą wielu grup rówieśniczych. Elementy odrębności są powierzchowne np. styl zabawy, słownictwo itd. Wszystkie postawy i poczynania mieszczą się w porządku społecznym a subkulturowe wzory ograniczają się tylko do niektórych sfer aktywności i nie stanowią autorytarnej całości. Ich niezbędnym uzupełnieniem są wzory panujące w danej społeczności. Drugi etap to okres kontrkulturowy cechuje się kształtowaniem się w opozycji

giellońskiego w książce prezentuje 17 subkultur młodzieżowych, działających obecnie w Polsce. Pokazuje początki tego ruchu od lat 50-tych XX wieku, poczynając od biki-niarzy, a kończy na latach współczesnych, omawiając szczególnie szeroko, popularnych ostatnio szalikowców. Zanikanie jednych, a pojawianie się innych, mocne wpływy tren-dów zagranicznych, oto główne cechy tego ruchu. Zob P. Piotrowski, *Subkultury mło-dzieżowe*, dz. cyt., s. 131.

¹³ Kontestacja kultury-wyrażanie protestu przeciwko normom i wartościom zastanej kultury. Źródło: S. Home, *Gwałt na kulturze. Utopia, awangarda, kontrkultura. Od letryzmu do Class War*, Warszawa 1993, s. 97.

do dominujących wzory kultury młodzieży obejmujące swoim zakresem całokształt aktywności tej grupy społecznej. Kultura nie dzieli się na wiele odrębnych nurtów, bo bodźcem do ich tworzenia jest podobny stosunek do zastanego świata, najważniejsza jest więc pokoleniowa i kulturowa – to próba tworzenia się antytezy wzorów kultury tradycyjnej oraz podkreślenie zasad na których opierał się ich dotychczasowy rozwój.

Trzeci etap to kultura alternatywna. Przejście do tej formy nie oznacza zmian idei czy wartości w ruchu młodzieżowym ale przesunięcia się akcentów od wyrażania się sprzeciwu i atakowania manifestacjami do realizowania własnych pomysłów na życie już teraz obok istniejącego systemu lub wewnątrz niego. Subkultura to zbitka pojęciowa; sub + kultura, która określa grupę społeczną i jej kulturę wyodrębnioną według jakiegoś kryterium np. zawodowego, religijnego, etnicznego.

Zjawisko subkultur spotykamy w różnych typologiach i próbach podziału kultur co jest dowodem na duże zainteresowanie tymi grupami. Elementem ważnym przy tego rodzaju klasyfikacjach są cechy subkultur to właśnie na ich podstawie badacze dokonując oceny czy dana grupa jest subkultura czy nie. I tak do cech subkultur zaliczamy:

- System wartości i założenia ideologiczne,
- Specjalne przedmioty i wzory osobowe, które są obiektem kultu i czci,
- Specyficzne formy działalności i to zarówno pozytywne: walka o pokój, odnowa środowiska, odbudowa więzi między ludzkich, pogodzenie indywidualności i wspólnoty, jako i negatywne :ucieczki z domu, przestępczość, narkotyzowanie i alkoholizowanie się, agresja¹⁴.

¹⁴J. Maciaszek, *Subkultur młodzieżowe i ich cechy* (referat wygłoszony wykładzie z przedmiotu *Subkultury młodzieżowe*, Stalowa Wola, 29 październik 2009).

W zależności od przyjętych norm i wartości badacze dokonują podziału subkultur i tu także jest wiele stanowisk na ten temat. Pęczak w Małym słowniku subkultur młodzieżowych prezentuje klasyfikacje według Clowarda i Ohila, którzy wyróżniają trzy typy podkultur:

- Podkultura typowo przestępcza, powstaje tylko w środowiskach gdzie występują różne formy działalności przestępczej dorosłych przy czym są to środowiska bardzo zintegrowane. Młodzież powiela zaobserwowane zachowania często przystępując do gangów a później w dorosłym życiu do innych grup przestępczych przy czym zdobywanie w ten sposób pieniędzy, które są pewnego rodzaju sukcesem, staje się czynnością normalną i sposobem na życie. W tej podkulturze zanika nieprzystosowanie społeczne.
- Podkultura konflikt rodzi się w środowiskach słabo zintegrowanych lub gdzie tej integracji brak. Wzorce dla młodzieży pochodzą od rówieśników, bo brak jest tych negatywnych wzorców w osobach dorosłych. Konsekwencja tej formacji jest uczestnictwo w walkach chuligańskich gdzie kultem jest siła a największym szacunkiem cieszą się osoby o najwyższym jej wskaźniku.
- Podkultura wycofania się jest swego rodzaju kulturą przegranych. Dotyczy głównie narkomanów i działalności, której celem jest zdobycie środków narkotycznych¹⁵.

W tym przypadku to ludzie, którzy nie osiągnęli sukcesu na drodze legalnej ale także i nielegalnej. W tej klasyfikacji subkultura – podkultura jest definiowana jako coś niższej wartości sam fakt użycia słowa podkultura czyli coś gorszego jest stygmatem czegoś negatywnie odbieranego.

¹⁵ M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Warszawa 1992, s.36-38.

W typologii młodzieży Barbary Fatygi (biorąc pod uwagę dominanty ideowe, czyli główne cele życiowe i dominanty regulatywne, czyli wartości instrumentalne kierujące całym życiem) widzimy wyróżnienie: subkulturowców i uczestników subkultury zabawy. Subkulturowcy to ludzie kontrkultury odrzucający państwo i oficjalnie panującą religię, rozwijający postawy prospołeczne i proekologiczne. Wartości cenione przez nich: wolność, samorealizacja, tolerancja, indywidualizm, etos walki przeciw rasizmowi i feminizmowi, działanie trzeba coś robić. Uczestnicy subkultury zabawy nie podejmują walki z panującą rzeczywistością, ich głównym celem jest zabawa, brak tu agresji co wiąże się z niebezpieczeństwami dotyczącymi używek¹⁶.

Na terenach Polski subkultury rozwijały się inaczej niż w krajach zachodnich. Dominującymi czynnikami, które na to wpłynęły były: totalitaryzm, brak akceptacji poczyną i ideologii komunistycznej której cechą było narzucanie danych wzorców kulturowych. Dotyczyło to także sytuacji ekonomicznej, migracja ludności z wsi do miast związana z rozwojem miast i postępującym uprzemysłowieniem oraz sytuacja polityczna: protesty robotników w Gdańsku czy polski marzec. Dużą rolę odegrały lansowane wzory osobowości: jeden wyznaczony przez państwo a drugi przez kościół. W wzorze państwowym znajdujemy elementy podporządkowania się państwu i dobra wspólnego wszystkich obywateli a tak że idee socjalizmu. Wzór chrześcijański prezentowany przez Kościół był nieatrakcyjny dla młodych ludzi. Obie propozycje były sprzeczne ze sobą i rodziły wiele wątpliwości natomiast duża ciekawość rodziła te przybywające z zachodu a nawet te z USA. Oczywiście młodzież przeformowała to na realia panujące wtedy w Polsce czego konsekwencją był brak burzliwego przebiegu czy dużego zasięgu – ta rewolucja skupiła się wyłącznie na kwestiach politycznych. Celem wszystkich działań był sprzeciw wobec władzy i polityki, wszelkie działania, które miały wyrazić niezadowolenie oraz własne wizje polityczne.

¹⁶ B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy*, dz. cyt., s. 67-79.

Media są głównym źródłem wiedzy o subkulturach, szczególnie dla młodzieży. Internet jest zbiorem nieograniczonych informacji od wizualnych takich jak zdjęcia, filmy, do artykułów i muzyki wytwarzanej przez osoby przynależące do poszczególnych subkultur. Współcześnie zjawisko subkultur nie jest postrzegane wyrazie w sposób negatywny to właśnie za sprawą mediów i zmieniającej się rzeczywistości społecznej, zwiększonej tolerancji, akceptacji pewnych form życia społecznego. Cyberkultura pozwoliła na przepływ informacji użytkowników o wybranych subkulturach, więc dla pokolenia „Z” przynależność do poszczególnych subkultur nie jest czynem z pogranicza „przestępczości”, a swobodnym wyborem jednostki.

3. Rola edukacji medialnej w zapobieganiu stereotypom

Światopogląd uczestników subkultury, w szczególności hip-hopowców, którzy zostali w tej części powołani jako przykład został ukształtowany przez rzeczywistość w jakiej przyszło im żyć. Są to szare bloki (czym nie należy hip-hopowców utożsamiać z blokerami) a także sytuacja społeczna. Sprzeciwiają się niesprawiedliwości społecznej i braku szacunku dla drugiego człowieka. W swoich tekstach mówią o skrzywdzonych ludziach przez Policję i o niewinnie skazanych na pobyt w Zakładach Karnych. Świat dla nich jest pełen korupcji szczególnie wśród polityków. Mimo złej rzeczywistości pragną sprawiedliwości i zaznaczają, że ważne są dla nich podstawowe wartości jak rodzina, prawda czy przyjaciele. Sprzeciwiają się zakazowi legalizacji narkotyków. Jednak są grupy takie jak (przykład polskich raperów): K.A.S.T.A, Squad, Warszawski Deszcz, Kaliber 44, Firma JP, które zachęcają do palenia jointów. Negatywne podejście do świata pozwala im jednak tworzyć kulturę hip-hopu¹⁷.

¹⁷ M. Bernasiewicz, *Czy hip-hopowców należy resocjalizować?*, „Auxilium Sociale”, 2005, nr 2, s. 151-163.

Społeczeństwo wszystkie podkultury odbiera negatywnie także dotyczy to hip-hopu. Przykładem jest uznanie ich za subkulturę kryminogenną i umieszczenie w instruktażu postępowania z tego typu młodzieżą przez Policjantów. Całość działań otrzymała wsparcie Śląskiego Kuratora Oświaty i Sądu Okręgowego w Katowicach. Przyczyną negatywnego postrzegania przez społeczeństwo jest niezajomość tej grupy społecznej i postrzeganie stereotypowe. Termin „stereotyp” ma dziś obieg interdyscyplinarny, a różne stereotypy są przedmiotem badań empirycznych prowadzonych przez socjologów, psychologów, filozofów i lingwistów. W języku potocznym stereotyp utożsamiany jest najczęściej z takimi wyrażeniami jak: szablon, schemat, utarta formuła, irracjonalny obraz rzeczywistości, fałszywy sąd o zjawiskach i niemal zawsze wywołuje negatywne skojarzenia. Kiedy mówimy, że ktoś działa stereotypowo, mamy na myśli postępowanie oklepiane, zawsze takie same, nieodbiegające od raz przyjętego wzoru¹⁸.

Tworząc stereotypy oraz uczestnicząc w nich upraszcza się wizerunek świata. Stwarza się wychowanie ku byciu *nie sobą*, ale tym, którego oczekuje społeczeństwo. Dzięki nim redukuje się własną indywidualność oraz ogranicza wolność wyboru. Jest to więc swoista mitologia społeczeństwa, która uzasadnia jego styl życia oraz system wartości¹⁹.

Edukacja medialna jest określana jako klucz do zrozumienia rzeczywistości społecznej, gdyż w dużej mierze media są jej odbiciem i kreują postawy, a nawet poglądy. Jednym z elementów edukacji medialnej jest kształtowanie umiejętności postaw związanych z korzy-

¹⁸ *Słownik współczesnego języka polskiego* (red. B. Dunaj) definiuje stereotyp jako funkcjonujący w świadomości społecznej skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości odnoszący się do osób, rzeczy lub fałszywej wiedzy o świecie, utrwalony jednak przez tradycje i nie ulegający zmianom. Por. *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996, s. 1062.

¹⁹ M. Dudzikowa, M. Czerepaniak – Walczak, *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, Gdańsk 2007, str. 175.

taniem z cyberprzestrzeni oraz rozumienia procesów, sytuacji w niej zachodzących. Społeczeństwo informacyjne wymaga posiadania odpowiednich wiadomości na temat korzystania z Internetu, jednak często ogranicza się to do umiejętności technicznych, a nie świadomości w jaki sposób bezpiecznie korzystać z sieci i poruszać się w świecie wirtualnym. Najmniejszą świadomość na ten temat mają dzieci i młodzież, które bezkrytycznie użytkują zasoby sieci nie dostrzegając zagrożeń jakie mogą czyhać podczas przebywania w sieci²⁰. Odbiór subkultur czy innych grup społecznych jest jednym z elementów życia w sieci, odbiór wszelkich treści, a celem edukacji jest dawać jednostce kompetencje zapobiegające tworzeniu fałszywego, negatywnego odbioru danej treści, nawet w sytuacji, jeśli taki był pierwotny plan nadawcy komunikatu. Obiektywna ocena treści zapobiega tworzeniu stereotypów dotyczących grup społecznych, gdyż człowiek sam dokonuje właściwej oceny na podstawie faktów, analizy informacji i oceny jej jakości – wartości merytorycznej, tego czy dane informacje nie są niepełne i zamieszczone w sposób celowy. Edukacja medialna pozwala na zrozumienie rzeczywistości społecznej kreowanej przez media. Użytkowanie mediów, w szczególności Internetu to pewien rodzaj podróży, serfowania, a właściwie realizowana edukacja medialna pozwala przeżyć ją bezpiecznie, z zachowaniem poszanowania godności i niezależności innych użytkowników bez tworzenia nieprawdziwych i krzywdzących obrazów rzeczywistości, które okazują się fałszywe, a prawda w nich zostaje wypatrzona w sposób celowy²¹.

4. Zakończenie

Marshall McLuhan mówił, że „Globalna wioska sprawia, że istnienie różnych stanowisk i twórczy dialog są nieuniknione. Glo-

²⁰ R. Matusiak, *Bezpieczeństwo w sieci jako element edukacji medialnej*, w: „Kognitywistyka i media w edukacji”, 2016/2, s. 7818.

²¹ T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna*, Warszawa 2005, s. 257.

balnej wioski nie cechuje jednorodność i brak sporów, bardziej prawdopodobne od miłości i harmonii są konflikty i niezgoda – taki jest tradycyjny tryb życia każdego plemienia²². Jego słowa tylko potwierdzają jakie znaczenie mają media na kształtowanie naszego stanowiska i postrzegania współczesnego świata co zostało ukazane na przykładzie subkultur młodzieżowych. Niegdyś powszechnie postrzeganych jako zjawisko negatywnie, a w świecie Internetu jako ciekawostkę, czasem element sztuki, innym razem zagrożenie społeczne. Nie ma jednej opinii na temat subkultur, które dotychczas były postrzegane w sposób stereotypowy. Media zaś mogą skutecznie tworzyć stereotypy jak i je łamać, zapobiegać im. Duże znaczenie mają tu inne czynniki jak kultura, tradycja czy poziom rozwinięcia danego społeczeństwa. To odbiorca treści winien ocenić jej merytoryczność i to czy jest to zjawisko negatywne czy pozytywne, czy tylko jest przedstawiane w sposób negatywny lub pozytywny, aby w odbiorcy wyrobić pewną opinie na dany temat, a jak zostało to już wspomniane odbiorca wymaga właściwie realizowanej edukacji medialnej, która pozwoli mu w sposób rzeczowy i merytoryczny ocenić przekazywane treści i zapobiegać tworzeniu we własnej świadomości stereotypów, które często bywają krzywdzące dla danej grupy społecznej.

BIBLIOGRAFIA:

- Bernasiewicz M., *Czy hip-hopowców należy resocjalizować?*, „Auxilium Sociale”, 2005, nr 2, s. 151-163.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, Gdańsk 2007.
- Dyonizak R., *Młodzieżowa podkultura*, Warszawa 1965.
- Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy*, Warszawa 2005.

²² K. Kukielfo, *Sztuka w teorii Marshalla McLubana*, „Media – Kultura – Społeczeństwo”, nr 4(2009), dz. cyt., s. 14.

- Filipiak M., *Od subkultur do kultury alternatywnej*, Lublin 1999.
- Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna*, Warszawa 2005.
- Home S., *Gwałt na kulturze. Utopia, awangarda, kontrkultura. Od letryzmu do Class War*, Warszawa 1993.
- Jawłowska A., *Kontrkultura*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. A. Kłosowska, Wrocław 1991.
- Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultury. Problematyka edukacyjna*, Warszawa 1999.
- Kukiełko K., *Sztuka w teorii Marshalla McLuhana*, „Media – Kultura – Społeczeństwo”, nr 4 (2009).
- Maciaszek J., *Subkultury młodzieżowe i ich cechy* (referat wygłoszony na wykładzie z przedmiotu *Subkultury młodzieżowe*, Stalowa Wola, 29 październik 2009).
- Nowak A., *O co chodzi młodzieżowym subkulturom?*, „Nowa szkoła” 2004, nr 4.
- Pęczak M., *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Warszawa 1992.
- Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*, Warszawa 2003.
- R. Matusiak, *Bezpieczeństwo w sieci jako element edukacji medialnej*, „Kognitywistyka i media w edukacji”, 2016/2, s. 7-18.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996.
- Szulc M., Kalka D., *Obraz subkultury hip-hopowej widziany oczami jej uczestników*, w: *Motywy, cele, wartości. Przyczyny do zrozumienia stanu ducha i stanu umysłu współczesnych Polaków*, red. E. Martynowicz, Kraków 2004.

MASS MEDIA AND ITS RELATION TO SUBCULTURES

Summary

We live in cyberculture. The Media has become a source of knowledge about the world around us and influences our views on events, our attitudes, and causes us to identify particular social groups in a certain way. Information is one of the most important factors shaping modern society, as Marshall McLuhan pointed out in the 1950s, and repeated today by his successor, Derrick de Kerckhove. The Media, mainly the Internet, is also the chief supplier



of information about subcultures. It is important to consider the importance of the media in presenting an image of youth subcultures. Are prejudices and stereotypes about subcultures present in today's media coverage? What is the importance of media education for the prevention of stereotypes in the modern culture of the Internet? Based on the analysis of source literature, the following article addresses these issues.

Key words: youth subcultures, media, media education, history of subcultures

Дар'я Терменжи (Daria Termenzhy)*

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1. Вступ. 2. Різні трактування засобів навчання. 3. Роль і місце засобів навчання в структурі дидактичної системи. 4. Класифікація засобів навчання. 5. Сучасні інтерактивні засоби навчання. 6. Технологія розробки інтерактивних засобів навчання. 7. Вимоги до застосування інтерактивних засобів навчання. 8. Оцінювання ефективності використання інтерактивних засобів навчання. 9. Висновки

Abstract

Today one of the priority directions of education is the implementation of informational technologies which can provide further improvement of the educational process by introducing new interactive and multimedia tools. The paper is devoted to designing and implementing of up-to-date educational tools into higher school teaching practice. Various interpretations of learning tools are analyzed by author. The author's technique of designing of an interactive tool are shown. Some requirements and prospects for implementing of interactive tools are considered in the paper.

* Associate Professor of the Department of Applied Mechanics and Computing, Faculty of Mathematics and IT, Vasyl Stus Donetsk National University (Ukraine), e-mail: d.termenzhy@donnu.edu.ua

Keywords: learning tools, teaching aids, interactive teaching tools, learning interactivity, informational technology, face-to-face teaching, e-learning.

1. Вступ

Швидкий розвиток і поширення нових інформаційно-комунікаційних технологій(ІКТ) розглядається як глобальна інформаційна революція, що відіграє важливу роль в усіх сферах життєдіяльності суспільства, зокрема в освіті. Як підкреслюється в Окинавській Хартії¹ глобального інформаційного суспільства, прийнятої 22 липня 2000 року, «інформаційно-комунікаційні технології є одним з найважливіших чинників, що впливають на формування суспільства XXI століття».

Однією з головних проблем сучасної дидактики є вибір оптимального співвідношення найкращих традицій існуючої освітньої системи, сучасних педагогічних інновацій та інструментарію інформаційно-комунікативних технологій. Розв'язання цієї проблеми у освітній системі вищої школи здійснюється шляхом використання інтерактивних засобів навчання, що передбачають стратегію партнерства викладача і студента та застосовують широкі можливості сучасних ІКТ.

Використання сучасних технологій вносить значні зміни у традиційні засоби навчання, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну. Питання, пов'язані із розробкою та впровадженням інтерактивних дидактичних засобів зараз є найбільш актуальним. Проте ще не розглянуті всі аспекти створення і застосування інтерактивних засобів у навчанні, і зокрема технологію розробки та вимоги щодо упровадження цих засобів у навчальний процес вищої школи.

¹ Окинавська хартія глобального інформаційного суспільства [Електронний ресурс]. <http://www.g8russia.ru/g8/history/okinawa2000/4/>

Метою статті є аналіз існуючих поглядів сучасних педагогів про дидактичні засоби, уточнення змісту понять «засіб навчання» та «інтерактивний засіб навчання», презентація технології розробки інтерактивних дидактичних засобів та виокремлення основних вимог щодо їх застосування у навчальному процесі вищої школи.

2. Різні трактування засобів навчання

Проаналізуємо, яким чином у процесі розвитку суспільства змінювались засоби навчання та технології їх створення. В античні часи вчитель проводив бесіду з учнями, малюючи прутиком по піску. Цей спосіб ілюстрації лекційного матеріалу фактично зберігся до наших днів, різниця лише в засобах: замість прутика використовують крейду, що залишає слід на дошці. Поступово у навчанні почали використовувати й інші технології, що виникали в процесі розвитку науки і техніки. Стрімке зростання науково-технічних досягнень почалося з середини ХІХ ст., за цей час були винайдені фотографія, кінематограф, телефон, телеграф, радіо, телебачення, комп'ютер. Усі ці засоби зберігання і обробки інформації знайшли застосування й у навчальному процесі:

- спеціальна й надшвидкісна технологія фотографії надала можливість ілюструвати на занятті унікальні природні явища;
- навчально-наукові фільми мали настільки високу ефективність у поданні навчального матеріалу, що привели до створення кіностудій у великих навчальних закладах;
- засоби зв'язку стали інструментом заочного навчання: для читання лекцій з різних дисциплін використовуються навчальні програми радіо – та телемовлення².

² Ю.С. Жарких, *Комп'ютерні технології в освіті: навч. посібн.* / Ю.С. Жарких, С.В. Лисоченко, Б.Б. Сусь, О.В. Третьак. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. – 239 с

Сьогодні у навчально-виховній діяльності засоби навчання є ресурсами здійснення цієї діяльності, структурно–упорядкована взаємодія яких створює умови для ефективного досягнення цілей навчання і виховання³.

Для визначення ролі і місця засобів навчання в структурі навчально–виховного процесу доцільно розглянути таку його загальну категорію як засоби діяльності. Засіб діяльності (праці) – об’єкт, що опосередковує вплив суб’єкта на предмет діяльності, або те, що, звичайно, називають «знаряддям праці», і стимули. Деякі українські педагоги вважають, що засоби діяльності – це матеріальні об’єкти (елементи) того чи іншого виду середовища, в якому розгортається діяльність людини, і які призначені для використання людиною в процесі виконання нею обмеженої множини дій та операцій (при здійсненні окремих дій).

Проаналізуємо інтерпретацію означення поняття «засоби навчання» у педагогічній та методичній літературі. Зрозуміло, що тільки за наявності навчально–цільових системоутворювальних чинників засоби діяльності набувають ознак засобів навчання і утворюють в навчальному середовищі систему. Тобто наявність у засобів діяльності функціонально–цільової компоненти надає їм цілеспрямованості призначення і використання.

Прихильники діяльнісного підходу⁴ розглядають засоби навчання (засоби навчальної діяльності) як матеріальні об’єкти (елементи) навчального середовища, які призначені для використання учасниками навчально-виховного процесу при здійсненні ними окремих навчальних дій.

Таке означення майже збігається з думкою, що засоби навчання – це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки використанню яких більш успішно і за

³ І.В. Мушка *Засоби навчання та їх сукупності відкритого інформаційно-комунікаційного середовища* / І.В. Мушка, М.В. Пірко, П.К. Соколов, Ю.А. Лабжинський, // Інформаційні технології і засоби навчання. – 4 (8), 2008. – С. 13-18.

⁴ Там же

раціонально скорочений час досягаються поставлені цілі навчання⁵.

Одним із найпоширеніших поглядів сучасних педагогів на це поняття є такий: засіб навчання – це матеріальний або ідеальний об'єкт, який «розміщений» між викладачем та студентом і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності⁶.

Українські педагоги майже одностайні у думці, що засоби навчання – це матеріальні й ідеальні об'єкти, які використовуються в освітньому процесі як носії інформації і інструменти діяльності викладача і студентів, причому це засоби діяльності викладача і студентів, що застосовуються ними як окремо, так і спільно.

Російські педагоги визначають засоби навчання як знаряддя діяльності викладача та студентів, що являють собою матеріальні та ідеальні об'єкти, які залучаються в освітній процес в якості носіїв інформації та інструменту діяльності⁷.

Польські дослідники^{8,9} вважають дидактичні засоби об'єктами, що використовуються як викладачем, так і студентами і надають студентам деякі сенсорні стимули, а також технічні пристрої, які полегшують передачу цих стимулів, впливаючи на різні канали сприйняття: зір, слух, дотик тощо і сприяючи їх прямому або непрямому визнанню реальності.

Ми погоджуємося з думкою, що елемент дидактичної системи, який відповідає на запитання «чим, за допомогою чого

⁵ Н.С. Мойсеюк *Педагогіка: навч. посібник*, 5-е видання, доповнене і перероблене / Н.С. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.

⁶ С.П. Максимюк, *Педагогіка: навчальний посібник* / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.

⁷ И.В. Роберт, *Информационные технологии в науке и образовании* / И.В. Роберт, П.И. Самойленко. – М., 1998. – 176 с.

⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976.

⁹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2004.

вчити?», допомагає викладачеві виділити і пред'явити студентам предмет вивчення з метою його засвоєння, і є засобом навчання. Якщо необхідно здійснити перетворення якогось реального об'єкта вивчення, то дуже часто викладач задовольняється візуальною інформацією. Якщо об'єкт вивчення безпосередньо не наявний, то доводиться описувати його відповідними поняттями і категоріями. Отже, засоби навчання дають можливість описати об'єкт вивчення або одержати його заміник (модель), виділити предмет вивчення і пред'явити його для засвоєння¹⁰.

Об'єднуючи останні два означення, під засобами навчання ми розуміємо елемент дидактичної системи, що формує навчальне середовище, відповідає на запитання «чим, за допомогою чого вчити» та допомагає викладачеві представити студентам предмет вивчення з метою його засвоєння, впливаючи на різні канали сприйняття.

Узагальнимо різні підходи до визначення поняття «засоби навчання» у таблиці 1.

Таблиця 1

Різні трактування поняття «засоби навчання»

Автор	Визначення поняття «засоби навчання»
Czesław Kupisiewicz	Об'єкти, які надають студентам деякі сенсорні стимули, впливаючи на різні канали сприйняття: зір, слух, дотик тощо.
Józef Półturzycki	Матеріальні об'єкти, що забезпечують певні сенсорні стимули, а також технічні пристрої, які полегшують передачу цих стимулів, і використовуються як викладачем, так і студентами.
А.І. Кузьмінський	Різноманітне навчальне обладнання, яке використовують у системі пізнавальної діяльності (книги, зошити, письмове приладдя, лабораторне обладнання, технічні засоби навчання, карти, таблиці та ін.)

¹⁰ І.В. Малафіїк, *Дидактика: навчальний посібник* /І.В. Малафіїк. – К.: Кондор, 2009. – 406 с

О. Вишневський	Різноманітні матеріальні предмети, які допомагають учителю організувати навчання того чи іншого предмета, а учням – повноцінно здійснювати свою діяльність.
І.В. Зайченко	Матеріальний або ідеальний об'єкт, який «розміщений» між викладачем та студентом і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності
Ю.Г. Лобода	Наочна підтримка навчального процесу, якою є мова викладача, його майстерність, підручники, аудиторне устаткування
Використовуємо у своєму дослідженні	Елемент дидактичної системи, що формує навчальне середовище, відповідає на запитання «чим, за допомогою чого вчити» та допомагає викладачеві представити студентам предмет вивчення з метою його засвоєння, впливаючи на різні канали сприйняття.

Під системою засобів навчання будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних (у межах методики їх використання) дидактичних компонентів, які утворюють певну цілісність, єдність.

Аналіз педагогічної та методичної літератури дозволяє стверджувати, що сьогодні в практиці навчання розповсюджені три підходи до розробки¹¹, конструювання та використання дидактичних засобів. Відповідно до першого, розробка засобів навчання не належить до викладання. Тому необхідно використовувати тільки те, що вже є в матеріальному обладнанні кабінету. В цій позиції засоби навчання ототожнюються зі звичайними засобами наочності та контролю. Прихильники цієї теорії стверджують, що їм для викладання достатньо дошки та крейди.

Другий підхід, навпаки, абсолютизує роль засобів навчання, що розглядаються як головні та єдині, що забезпечують досягнення мети, а решта компонентів (методи, організація навчального процесу тощо) повинні відповідати та зумовлюватися

¹¹ І.В. Зайченко, *Педагогіка: навчальний посібник* / І.В. Зайченко. – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с

специфікою засобів навчання. Перебільшення ролі засобів навчання можна розглядати і як негативну реакцію на перший підхід, якщо заперечує їх значення та вплив на якість знань студентів і їх розумовий розвиток.

Третя, найбільш слухна, на наш погляд, позиція полягає в тому, що засоби навчання розглядаються насамперед в системі діяльності викладача і студентів, виконують певні функції та забезпечують (поряд з іншими компонентами навчального процесу) формування і розвиток системи компетентностей студента.

3. Роль і місце засобів навчання в структурі дидактичної системи

Сучасна дидактика розглядає процес навчання як цілісну систему, системоутворювальними компонентами якої виступають цілі навчання, викладання (діяльність викладача), учіння (діяльність студента) і результат; змінними компонентами – засоби керування: зміст навчального матеріалу, методи навчання і виховання, засоби навчання, організаційні форми. Ці фактори визначають загальну модель навчального процесу. Засоби навчання, як вже зазначалось, виконують різні функції для різних складових навчального процесу, а отже й розглядаються під різними кутами зору. Поряд з живим словом педагога засоби навчання є одним з найважливіших компонентів навчально-виховного процесу, оскільки впливають на всі інші його складові – мету освіти, її зміст, форми і методи. Вони формують матеріальну та інформаційну базу навчального середовища, впливають на діяльність суб'єктів навчання й організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих цілей навчання.



Рис 1. Місце засобів навчання у структурі дидактичної системи

Опишемо більш докладно взаємозв'язок засобів навчання з іншими компонентами дидактичної системи:

- для **педагога** засоби навчання – це інструмент педагогічної діяльності, який дозволяє посилити реалізацію функцій цієї діяльності;
- для **діяльності студента** засоби навчання – спосіб пізнання і один із шляхів реалізації навчальних функцій;
- стосовно до **змісту освіти** засоби навчання – спосіб передачі змісту і організації його засвоєння;
- стосовно **методів навчально-виховного процесу і форм організації навчання** засоби навчання – спосіб їх урізноманітнення і вдосконалення, один із варіантів розробки і використання нових комбінацій компонентів педагогічної комунікації;
- відповідно до засобів навчання **мета** відіграє загальну орієнтувальну роль при їх створенні та використанні, при цьому засоби навчання мають сприяти досягненню **результату**, який, у свою чергу, й визначається з розрахунком на їх допомогу¹².

¹² Э.М.Кравченя, *Технические средства обучения: учеб. пособие* / Э.М. Кравченя.– Мн.: ТетраСистемс, 2005.– 304 с.

Підкреслимо, що як і інші компоненти дидактичної системи, засоби навчання мають певні дидактичні функції: передача необхідної для навчання інформації; врахування психологічних особливостей сприйняття навчального матеріалу студентами; зменшення затрат часу; візуалізація навчальної інформації; забезпечення аналітичної та синтетичної діяльності викладача і студента.

4. Класифікація засобів навчання

Існують різні класифікації засобів навчання. Розглянемо класифікацію засобів навчання залежно від тих ознак, що покладені в її основу. Слушною, на нашу думку, є класифікація польського педагога F. Bereźnicki¹³. Він розрізняє:

- *прості візуальні засоби* (природні та штучні зразки оточення, моделі, прилади, статичні зображення, символічні ресурси тощо) і *комплексні* (читач, проектор, у тому числі мультимедіа, кіно та мікроскопія, графічний проектор, цифрова камера тощо).
- *слухові засоби* (програвач, магнітофон, музичні інструменти, касети, компакт-диски, радіо тощо).
- *візуально-слухові (аудіовізуальні) засоби*: аудіовізуальні навчальні матеріали (навчальна фонотека, дидактичні фільми, телевізійні програми) та аудіовізуальні технічні пристрої (кінопроектори, відеокамери, цифрові плеєри тощо).
- *засоби, що автоматизують навчальний процес*.

5. Сучасні інтерактивні засоби навчання

Вважаємо, що засоби навчання доречно умовно поділяти на дві групи: традиційні засоби та засоби інформаційно-комуніка-

¹³ F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego* – Krakow. – 2011.

ційних технологій, які потрібно гармонійно поєднувати і взаємодоповнювати в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Під засобами нових інформаційних технологій розуміємо програмно-апаратні засоби й пристрої, що функціонують на базі комп'ютерної техніки, а також сучасних засобів і систем інформаційного обміну, забезпечення операцій щодо пошуку, збирання, накопичення, зберігання, опрацювання, подання, передачі інформації.

До засобів ІКТ можна віднести: комп'ютери, комплекти термінального обладнання для комп'ютерів всіх класів, локальні комп'ютерні мережі, пристрої введення-виведення; засоби і пристрої маніпулювання аудіовізуальною інформацією (на базі технології мультимедіа і систем «віртуальна реальність»); сучасні засоби зв'язку; системи штучного інтелекту; системи машинної графіки; програмні комплекси (мови програмування, транслятори, компілятори, операційні системи, пакети прикладних програм загального та навчального призначення тощо).

Підкреслимо, що інформаційно-комунікаційні технології посідають особливе місце в сучасній системі навчання. Вони створюють умови не лише для створення та впровадження сучасних засобів навчання, але й для істотного розширення можливостей цих засобів. Це пов'язано зокрема з тим, що комп'ютеризовані навчальні матеріали створюються засобами мультимедіа з використанням аудіо – та відео супроводу, анімації, мультиплікації тощо. До того ж, такі засоби можуть бути інтерактивними: надаючи доступ до навчальної інформації, вони взаємодіють зі студентом і коригують його навчально-пізнавальну діяльність.

Поняття «інтерактивні засоби навчання» походить від терміну «інтерактивність» (від. англ. «interact» – взаємодія). Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії. Деякі вчені (Ю.С. Жарких, С.В. Лисоченко, Б.Б. Сусь, О.В. Третяк) під ін-

терактивністю розуміють безпосередню реакцію засобу (підручника, тренажеру) на дії студента¹⁴.

Цілком зрозуміло, що реалізовувати різні види навчальної інтерактивності можливо лише за допомогою специфічних засобів. Проаналізуємо сутність поняття «інтерактивні засоби навчання». Найбільш вживаним серед педагогів є таке визначення: інтерактивні засоби навчання – це засоби, що забезпечують виникнення діалогу, активного обміну повідомленнями між користувачем і інформаційною системою в режимі реального часу.

Учасники проекту програми Intel «Навчання для майбутнього» розглядають інтерактивні засоби навчання як засоби організації активної взаємодії студентів і викладачів у навчальному процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів¹⁵.

У дисертаційному дослідженні російських учених інтерактивні засоби навчання розуміються як електронні засоби навчання, що у якості змістової складової містять елементи консультації¹⁶.

Слушною є думка російських педагогів–практиків, які визначають інтерактивні засоби навчання як сукупність методів і прийомів організації проведення навчального процесу, засновану на діалоговому використанні електронних освітніх ресурсів¹⁷.

У нашому дослідженні ми дотримувалися такого визначення: інтерактивні засоби навчання – засоби навчання, що оріє-

¹⁴ Комп'ютерні технології в освіті: навч. посібн. / Ю.С. Жарких, С.В. Лисоченко, Б.Б. Сусь, О.В. Третьак. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. – 239

¹⁵ Дослідження комплексного застосування інтерактивних засобів навчання / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ihe.kneu.edu.ua/ua/education2_0/interaktiv/

¹⁶ А.И. Рыжков, *Технология разработки интерактивных средств обучения и методика их использования в курсе геометрии педвузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02* / Андрей Игоревич Рыжков. – Новосибирск, 2006. – 198 с.

¹⁷ Об направлениях использования интерактивных средств обучения на уроках математики в старших классах // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010.

єнтовані на взаємодію зі студентом і реалізують управління навчальною діяльністю.

До інтерактивних засобів навчання відносять: друковані підручники і навчальні посібники за типом інтелектуального самовчителя; електронні підручники; мультимедійні навчальні програми; навчальні мобільні додатки, інтерактивні дошки (панелі, планшети) тощо.

Зважаючи на різні погляди вчених і педагогів, можна зробити висновок, що інтерактивність засобів навчання є досить широким поняттям і має різні форми реалізації:

- взаємодія між учасниками навчального процесу за допомогою різних видів електронного зв'язку (зворотний зв'язок);
- створення студентами за допомогою запропонованих компонентів (шаблони, форми, графічні малюнки тощо) будь-якого власного продукту (тести, програми, ігри, карти, таблиці тощо);
- активна дія студентів із оволодінням змістом дисципліни;
- вплив засобів на механізми сприйняття студентами навчального матеріалу, на процес і порядок виконання завдань, тестів тощо;
- здійснення самоконтролю/контролю навчальних досягнень (комп'ютерне та онлайн тестування).

Очевидно, що інтерактивність можлива у тому випадку, коли студент має свободу вибору навчальних дій, що, на нашу думку, дозволяє йому зайняти активну позицію в сучасному інформаційному суспільстві, є свого роду способом індивідуальної самореалізації¹⁸, сприяє формуванню системи предметних

¹⁸ N. Losewa, *Rozwoj idei samorealizacji osobowości na przykładzie twórczości naukowej ukraińskich pedagogów z okresu XIX i XX wieku* / Nataliya Losewa // *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku po współczesność*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. – Łódź, 2012. P.133-143.

компетентностей та інформаційно-комунікаційної компетентності, а також посилює процеси мислення, підвищує розуміння і засвоєння навчальної інформації.

Українські вчені¹⁹ розрізняють декілька типів інтерактивності у навчальному процесі:

- *інтерактивність зворотного зв'язку*, що забезпечує можливість поставити питання та отримати відповідь, обговорити будь-який проблемний аспект або проконтролювати процес засвоєння матеріалу;
- *часова інтерактивність*, що дозволяє самостійно визначати початок, тривалість процесу навчання і швидкість просування за навчальним матеріалом;
- *порядкова інтерактивність*, яка дозволяє вільно визначати черговість використання фрагментів навчальної інформації;
- *змістова інтерактивність*, що дає можливість студенту змінювати, доповнювати або ж зменшувати обсяг змістової інформації;
- *творча інтерактивність*, яка проявляється у створенні студентами власного продукту навчальної діяльності: онлайн-проект, творчі завдання, дослідницька робота, власний Веб-сайт тощо.

Отже, упровадження інтерактивних засобів у навчальний процес певним чином змінює традиційну дидактичну систему (Рис.2): з'являються нові види навчальної діяльності, стають можливими різні типи навчальної інтерактивності, використовуються переважно інтерактивні методи навчання, підвищується ефективність синхронного та асинхронного режимів навчання.

¹⁹ Р.С. Гуревич, *Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник* / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. Гуревича Р.С. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с.



Рис. 2 Структура дидактичної система з використанням інтерактивних засобів

Поява інтерактивних засобів у навчанні забезпечує такі нові види навчальної діяльності як збір, накопичення, зберігання та обробка інформації про об'єкти, явища і процеси, що досліджуються; передача досить великих навчальних обсягів інформації, представлених в різній формі; управління відображеними на екрані комп'ютерними моделями різних реальних об'єктів, явищ і процесів.

Інтерактивність, будучи ключовою властивістю засобу навчання, сприяє, в свою чергу, реалізації багатьох дидактичних функцій, а саме:

- *комунікативності* – можливості передачі навчальної інформації за допомогою різних видів електронного зв'язку (форуму, чату, телеконференції, дошки оголошень, відеозв'язку Skype тощо), що, у свою чергу, розвиває у студентанавички усної та письмової комунікації, на які, можливо, не завжди звертається належна увага при навчанні дисциплін природничого циклу;
- *адаптивності* – можливості підтримки сприятливих умов процесу вивчення складних дисциплін; організацію демонстрацій для кращого розуміння понять, теорем тощо; виконання самостійних робіт в індивідуальному темпі, з можливістю вибору завдань;
- *продуктивності* – можливості зміни або доповнення навчальної інформації, що розвиває у майбутнього фахівця

критичність мислення, як одну головних із складових дослідницької компетентності;

- *креативності* – можливості створювати щось нове або знаходити різні шляхи розв’язання складної навчальної проблеми на основі запропонованого матеріалу та виявлення найбільш раціонального з них.

6. Технологія розробки інтерактивних засобів навчання

Технологію ми розуміємо як сукупність знань і відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі створення чогось. Аналіз сучасних педагогічних праць щодо розробки засобів навчання дає змогу стверджувати, що не існує універсальної технології створення електронних, зокрема інтерактивних, засобів навчання і кожний розробник застосовує власну технологію. Розбиття технології на етапи може враховувати як компонентний склад засобу, так і загальні підходи до проектування і розробки.

Щодо розробки інтерактивних засобів навчання студентів сучасного університету, виділяємо такі технологічні етапи: проектування засобу, відбір змісту, підбір форми, вибір інструментарію, створення пробної версії, апробація пробної версії, виявлення недоліків пробної версії, удосконалення пробної версії, створення нового інтерактивного засобу навчання (Рис. 3).



Рис. 3. Технологічні етапи розробки інтерактивних засобів навчання

На етапі *проектування* розробник має визначитися з метою інтерактивного засобу (ознайомлення з новим навчальним матеріалом, набуття та удосконалення навичок розв'язування практичних задач, організація самостійної роботи, контроль навчальних досягнень студентів тощо). Після чого обирається *певний навчальний матеріал* з дисципліни у запланованому обсязі (для конкретної теми, модулю або курсу в цілому). Відповідно до цілей майбутнього засобу розробник підбирає найбільш *доцільну форму* інтерактивного засобу – слайд-лекція, тренажер, практикум, електронний посібник, дидактична гра²⁰, тестування, навчальна програма. Визначившись з метою, змістом і формою засобу розробник обирає *необхідний інструментарій* для його створення (MS Power Point, Smart Board Notebook, HTML, Java, програми для розробки тестів, електронних посібників, CMS тощо). Наступним етапом є власне етап створення пробної версії засобу ґрунтуючись на вищевикладені принципи розробки інтерактивних засобів навчання. Задля виявлення недоліків розробленої пробної версії викладачем проводиться *апробація засобу* згідно до вимог застосування інтерактивних засобів у навчально-виховному процесі. Під час апробації засобу доцільно застосовувати експертні оцінки, анкетування студентів і викладачів та моніторинг. На основі результатів цих методів дослідно-експериментальної перевірки ефективності конкретного засобу виявляються його найбільш проблемні аспекти, а також розробляються шляхи усунення цих недоліків. Якщо етап удосконалення пробної версії дозволив виправити всі виявлені недоліки засобу, то розробник може говорити про створення нового інтерактивного засобу. Проте ефективність використання розробленого засобу має бути досліджена за допомогою педагогічного експерименту.

²⁰ N. Losyeva, *Game Frame of Reference as a of Preconditions for Students and Teachers Self-Realization* / Natalie Losyeva // Journal of Research in Innovative Teaching. Publication of National University. Volume 2, Issue 1, March 2009. – La Jolla, CA USA.

7. Вимоги до застосування інтерактивних засобів навчання

Під час застосування інтерактивних засобів навчальному процесі доцільно враховувати такі вимоги:

- 1) забезпечення реєстрації студента, створення протоколу та фіксація історії навчання, виставлення результатів навчання та інформування студента про успіхи власної навчальної діяльності з метою подальшого коригування власних дій;
- 2) реалізація гнучкого алгоритму управління процесом пізнавальної діяльності конкретного студента на основі аналізу його успіхів навчання:
 - надання студентові можливості самостійного вибору траєкторії навчання і подальшого її коригування залежно від результатів навчальної діяльності;
 - забезпечення різного рівня контролю (тематичний, модульний, підсумковий) з наданням інформації про результати контролю студентові і викладачеві в різному ступені деталізації і формі;
 - забезпечення безпосереднього включення педагога в роботу системи навчання в режимі консультації (on / offline режимі);
 - адаптивність інтерактивного засобу навчання до індивідуальних особливостей студента;
- 3) забезпечення гнучкого, персоналізованого, різнопланового діалогу при роботі із засобом, надання студентові можливості створювати запити у випадках нерозуміння або неоднозначного сприйняття поставленого навчального завдання;
- 4) подання навчальної інформації в різних форматах;
- 5) забезпечення контролю стомленості студента, наявність блоку релаксації (містить, наприклад, історичні відомості, афоризми і цитати відомих учених, музичні фрагменти, цікаві факти тощо)²¹.

8. Оцінювання ефективності використання інтерактивних засобів навчання

Дотримуючись усіх канонів експериментального дослідження ефективності інтерактивних засобів навчання у сучасному університеті, було проведено констатувальний, пошуковий та формувальний експеримент на базі факультету математики та інформаційних технологій Донецького національного університету імені Василя Стуса (Україна). Під час усіх цих етапів дослідження систематично аналізувалися отримані результати і вдосконалювалася методична система створення та застосування інтерактивних засобів навчання.

Обробка даних дослідження передбачає застосування математичного апарату – використання різних статистичних прийомів, формул, способів кількісних розрахунків та основних положень теорії ймовірностей з метою узагальнення, зведення в систему, виявлення прихованих закономірностей серед кількісних показників, що отримані в ході експерименту. Методи статистичної обробки дають можливість зробити висновки про вірогідність здобутих результатів стосовно підтвердження гіпотези, що була висунута на початку. Детально педагогічний експеримент описаний у дисертації автора²².

Результати проведеного експерименту дозволяють стверджувати, що використання системи інтерактивних засобів за розробленою методикою дозволяє:

- підвищити інтерактивність лекційних занять;
- ефективно формувати систему предметних компетентно-

²¹ Д.С. Терменжи Інтерактивні засоби навчання з математичних дисциплін: принципи створення та упровадження / Д.С. Терменжи // Інформаційні технології – 2017: зб. тез. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – С. 268-271.

²² Д.С. Губар, Методика створення застосування інтерактивних засобів навчання студентів класичного університету аналітичної геометрії: дис. канд. пед. наук 13.00.02. «Теорія методика навчання математика» / Дар'я Євгенівна Губар; Донецький національний університет. – Донецьк, 2013. – 374 с.

- стей та розвивати інформаційно–комунікаційну компетентність студентів на практичних та лабораторних заняття з дисципліни;
- ретельніше організовувати і гнучко управляти самостійною роботою студентів;
 - здійснювати оперативний контроль (комп'ютерне та онлайн тестування);
 - проводити навчання за змішаною моделлю у синхронному й асинхронному режимах (онлайн консультації з викладачем, обговорення певних питань у режимі чату, можливість прокоментувати, обговорити, оцінити і поділитися думками щодо навчального чи додаткового матеріалу у соціальних мережах).

9. Висновки

Статистичний аналіз результатів, отриманих під час експерименту, довів, що впровадження інтерактивних засобів навчання допомагає досягти стійкої позитивної динаміки у формуванні предметних та ключових компетентностей студентів: підвищується рівень розвитку певних якостей особистості (рівень амбіцій, інтелектуальна лабільність); помітне більш ефективне формування знань, умінь і навичок студентів із дисципліни; відбуваються зрушення в розвитку таких показників, як комп'ютерна грамотність, аналітичні здібності, мотивація до навчання; підтверджуються оптимістичні очікування студентів від курсу дисципліни; формується позитивна настанова на використання ІКТ у навчанні, професійній діяльності та повсякденному житті, студенти частіше застосовують сучасну комп'ютерну техніку й можливості WEB-технологій для комунікації в процесі навчання.

Проведене дослідження, звичайно, не вичерпує всіх можливих шляхів створення й застосування інтерактивних засобів навчання. До подальших векторів наукового пошуку належить створення інтерактивних засобів, що сприяли б поєднанню традиційного («face-to-face»), електронного («e-learning») та мобільного навчання («m-learning»); розроблення системи засобів навчання, спрямованої на формування й розвиток професійних компетентностей майбутнього фахівця; створення змішаних та інтегрованих курсів з інших дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. – 1976.

Bereźnicki F., *Podstawy kształcenia ogólnego*. – Krakow. – 2011.

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. – 2004.

Losewa N., *Rozwoj idei samorealizacji osobowosci na przykladzie tworcosci naukowej ukraińskich pedagogów z okresu XIX i XX wieku* / Nataliya Losewa // *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku po współczesność*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. – Łódź, 2012. P.133–143.

Losyeva N., *Game Frame of Reference as a of Preconditions for Students and Teachers Self-Realization*/ Natalie Losyeva // *Journal of Research in Innovative Teaching*. Publication of National University. Volume 2, Issue 1, March 2009. – La Jolla, CA USA.

Рыжков А.И., *Технология разработки интерактивных средств обучения и методика их использования в курсе геометрии педвузов* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Андрей Игоревич Рыжков. – Новосибирск, 2006. – 198 с.

Губар Д.Є., *Методика створення і застосування інтерактивних засобів навчання студентів класичного університету аналітичної геометрії* : дис. ... канд. пед. Наук 13.00.02. «Теорія та методика навчання (математика)» / Дар'я Євгенівна Губар; Донецький національний університет. – Донецьк, 2013. – 374 с.

Терменжи Д.Є., *Інтерактивні засоби навчання з математичних дисциплін: принципи створення та упровадження* / Д.Є. Терменжи // Інформаційні технології – 2017. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – С. 268-271.

Дослідження комплексного застосування інтерактивних засобів навчання / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ihe.kneu.edu.ua/ua/education2_0/interaktiv/

Роберт И.В., *Информационные технологии в науке и образовании / И.В.Роберт, П.И.Самойленко. – М., 1998. – 176 с*

Зайченко І.В., *Педагогіка: навчальний посібник / І.В. Зайченко. – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.*

Малафіїк І.В., *Дидактика:навчальний посібник /І.В. Малафіїк. – К.: Кондор, 2009. – 406 с*

Мушка І.В., *Засоби навчання та їх сукупності відкритого інформаційно-комунікаційного середовища / І.В. Мушка, М.В. Пірко, П.К. Соколов, Ю.А. Лабжинський, // Інформаційні технології і засоби навчання. – 4 (8), 2008. – С. 13-18.*

Комп'ютерні технології в освіті: навч. посібн. / Ю.С. Жарких, С.В. Лисоченко, Б.Б. Сусь, О.В. Третьак. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. – 239

Мойсеюк Н.Є., *Педагогіка: навч. посібник, 5-е видання, доповнене і перероблене / Н.Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с*

Об направлениях использования интерактивных средств обучения на уроках математики в старших классах // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010.– №22. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/ob-napravleniyah-ispolzovaniya-interaktivnyh-sredstv-obucheniya-na-urokah-matematiki-v-starshih-klassah>

Окинавська хартія глобального інформаційного суспільства [Електронний ресурс]. <http://www.g8russia.ru/g8/history/okinawa2000/4/>

Гуревич Р.С., *Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. Гуревича Р.С. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с*

Максимюк С.П., *Педагогіка: навчальний посібник/ С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.*

Кравченя Э.М., *Технические средства обучения: учеб. пособие / Э.М. Кравченя.– Мн.: Тетра Системс, 2005.– 304 с.*

Жарких Ю.С., *Комп'ютерні технології в освіті: навч. посібн. / Ю.С. Жарких, С.В. Лисоченко, Б.Б. Сусь, О.В. Третьак. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. – 239 с.*

**LEARNING TOOLS IN XXI CENTURY:
FEATURES AND PROSPECTS OF IMPLEMENTING
IN HIGHER SCHOOL
ŚRODKI WYKORZYSTYWANE DO NAUKI W XXI
WIEKU: OSOBLIWOŚCI I PERSPEKTYWY WYKORZYS-
TANIA W WYŻSZEJ SZKOLE**

Streszczenie

Postępująca technologia informatyczna ma swoje zastosowanie również na gruncie edukacji. Może być wykorzystywana do doskonalenia w nauczaniu poprzez wprowadzenie nowych narzędzi multimedialnych i interaktywnych. Artykuł poświęcony jest projektowaniu i wdrażaniu nowoczesnych narzędzi edukacyjnych w nauczaniu w szkołach wyższych. Nowoczesne narzędzia multimedialne i interaktywne mogą usprawnić proces nauczania i być skutecznym narzędziem w edukacji. W tekście zostały przedstawione różne interaktywne narzędzia i ich zastosowanie w nauczaniu.

Słowa kluczowe: narzędzia do nauki, pomoce dydaktyczne, interaktywne narzędzia nauczania, interaktywność uczenia się, technologia informacyjna, nauczanie bezpośrednie, e-learning.



Ewelina Kurowicka*

WYCHOWANIE W UJĘCIU PERSONALISTYCZNYM W PRZEDSZKOLACH KATOLICKICH

1. Wstęp. 2. Antropologiczny fundament pedagogiki personalistycznej. 3. Rola wychowawcy przedszkolnego. 4. Zasady wychowania w przedszkolach katolickich. 5. Relacja pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. 6. Programy wychowania przedszkolnego. 7. Uwagi końcowe.

Abstrakt

Przedszkola katolickie realizują swoje cele i zadania określone w systemie oświaty i w oparciu o zasady wiary chrześcijańskiej. Ważnym zadaniem jest integralny rozwój wychowanków. W wychowaniu personalistycznym istotne jest kształtowanie osobowości dziecka, we współpracy przedszkola z rodzicami. Proces wychowania oparty na dialogu pomaga dziecku w rozwoju jego człowieczeństwa. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie wychowania w ujęciu personalistycznym w katolickich przedszkolach. Artykuł został opracowany w oparciu o przegląd literatury. Przedstawione zostały główne założenia pedagogiki personalistycznej. Zaprezentowano koncepcję wychowania religijnego przedszkolach katolickich, a także ukazano istotę relacji wychowawczej pomiędzy wychowawcą a wychowankiem.

* Mgr Ewelina Kurowicka - doktorantka w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej, Instytut Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; e-mail: kurowickaewelina@gmail.com.

Słowa kluczowe: wychowanie integralne, personalizm, przedszkole katolickie, dialog, relacja wychowawcza

1. Wstęp

Niniejszy artykuł jest tekstem zawierającym treści dotyczące problematyki wychowania personalistycznego, które jest szczególnie związane z koncepcją pracy przedszkoli katolickich. Opracowanie to przedstawia specyfikę pedagogiki osadzonej w nurcie personalistycznym, który należy do obszaru zainteresowań wielu pedagogów teoretyków i praktyków, teologów, wychowawców na całym świecie.

Za głównego założyciela pedagogiki personalistycznej uważa się Emanuela Mouniera. Nurt ten opiera się również na koncepcjach filozoficznych Romano Guardiniego i Jacquesa Maritaina. W Polsce przedstawiciele tego nurtu to przede wszystkim Karol Wojtyła – Jan Paweł II, ks. kard. Stefan Wyszyński, Jacek Woroniecki, Mieczysław A. Krąpiec, Zygmunt Kukulski, Teresa Kukołowicz, Franciszek Adamski, Wojciech Chudy, Stefan Kunowski, Wincenty Granat². Współcześni pedagodzy katoliccy tacy jak: Barbara Kiereś, Marian Nowak, Stanisław Chrobak, Mieczysław Gogacz, Katarzyna Olbrycht inspirowani są ich poglądami.

W celu wszechstronnego rozwijania się pod względem umysłowym, fizycznym i duchowym wychowanek powinien uczestniczyć w czterech społecznościach wychowania, które wychowują do pokoju z ludźmi i z Bogiem³. Należy do nich Kościół, szkoła, państwo, a także rodzina.

² Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013, s. 14-22, 120.

³ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 28.

2. Antropologiczny fundament pedagogiki personalistycznej

Kamieniem węgielnym antropologicznego fundamentu pedagogiki personalistycznej jest biblijna wizja człowieka, który został „stworzony na obraz i podobieństwo Boże”⁴. Nurt personalistyczny nie jest jednorodny i ma wiele ujęć, na co wskazują ich odmienne założenia filozoficzne oraz inna wizja świata i człowieka jako osoby⁵. Zatem należy dokonać uporządkowania różnych odmian personalizmu. Ignacy Dec wyodrębnia następujące jego rodzaje:

- personalizm horyzontalny, który ujmuje osobę ludzką jako część świata materialnego z pominięciem wymiaru duchowego. I. Dec zaznacza, iż jest to humanizm, a nie personalizm,
- personalizmy teistyczne pozatomistyczne, które nie ujmują wymiaru metafizycznego życia człowieka, tylko wskazują na pewien duchowy element życia człowieka i jego transcendencję względem świata przyrody,
- personalizm teistyczny tomistyczny, który nawiązuje do antropologii klasycznej⁶.

Barbara Kiereś w swojej książce *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie* podkreśla, że wychowanie należy rozpatrywać w oparciu o jego filozoficzne podstawy. Fundamentów pedagogiki doszukiwać się można w antropologii filozoficznej i filozofii bytu. Zdaniem Mariusza Sztaby nie można do końca zrozumieć wychowania bez odwołania się do filozofii i jej związku z pedagogiką, bez odniesienia się do metapedagogicznych założeń⁷. Tradycja realizmu wskazuje, że „pedagogika

⁴ F. Adamski, *Pedagogika chrześcijańska pedagogiką personalistyczną*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 1, s. 110.

⁵ W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961, s. 13.

⁶ B. Kiereś, *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 2010-2011, nr 2-3, s. 53-55.

⁷ M. Sztaba, *Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworze*

pozbawiona podstaw antropologicznych nie ma racji bytu, a pedagogika uprawiana bez adekwatnej antropologii, a więc bez zdrowej realistycznej filozofii zamienia się w ideologię i technologię manipulacji człowiekiem”⁸. Wobec tego, ważne jest oparcie pedagogiki na koncepcji personalistycznej wywodzącej się z tradycji filozofii realistycznej. W przeciwnym razie opieranie prawdy o człowieku i świecie na subiektywnych odczuciach i idealizmie przyczynia się w dziedzinie antropologii do powstania tzw. „błędu antropologicznego”⁹. Wobec tego szczególne znaczenie ma wychowanie przedszkolne, gdyż jest ono fundamentem budowania ludzkiego, osobowego życia¹⁰.

Właściwym fundamentem dla pedagogiki jest realistyczna tradycja, która wniosła znaczący wkład w postrzeganie człowieka jako osoby. W tym kontekście dla teorii i praktyki wychowawczej kluczowe jest odpowiednie rozumienie człowieka. Zatem, aby określić kim jest człowiek konieczne jest odniesienie się do personalizmu teistycznego-tomistycznego, gdyż ten rodzaj jest wypracowany na podstawie realizmu poznawczego¹¹. Personalizm oparty jest na realizmie epistemologicznym (poznawczym) i ontologicznym (metafizycznym)¹². Poprzez realizm należy pojmować „następstwo naturalnego ludzkiego poznania dokonywanego za pomocą wrażeń, wyobrażeń, pojęć, sądów, rozumowań i międzyosobowego komunikowania się w języku naturalnym”¹³. Realizm poznawczy zakłada,

niu adekwatnej koncepcji wychowania, „Roczniki Pedagogiczne” 2015, nr 1, tom 7, s. 28.

⁸ B. Kiereś, *Problem personalizmu...*, dz. cyt., s. 69.

⁹ M. Sztaba, *Rzecz o fundamentalnym wyborze...*, dz. cyt., s. 34.

¹⁰ A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?*, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.) *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin 2016, s. 12.

¹¹ I. Dec, *Personalizm czy personalizmy?*, w: *Zadania współczesnej metafizyki 3/4. Osoba i realizm w filozofii*, A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), Lublin 2002, s. 57-58.

¹² Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 166.

¹³ M. A. Krapiec, *Realizm poznawczy*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 8, Lublin 2007, s. 666.

iz najpierw dochodzi do poznania rzeczywistości, a następnie do procesu myślenia i własnej świadomości. Z kolei realizm metafizyczny przyjmuje, że byt istnieje autonomicznie (niezależnie) od myślenia¹⁴. Istotą poznania realistycznego jest rozumowanie rzeczywistości taką jaką ona jest rzeczywiście.

W obszarze wychowania realizm wskazuje wychowanie integralne, które obejmuje całą osobę ludzką jako duchowo-cielesny byt. Głównym zadaniem tego nurtu jest „pełna aktualizacja życia osobowego wychowanka”¹⁵. Personalizm uznaje pozycję człowieka za najważniejszą w hierarchii bytów i wskazuje, iż ma być on celem życia społecznego¹⁶. Mieczysław Albert Krąpiec wypracował klasyczną teorię bytu osobowego będącą najbardziej realistyczną odmianą personalizmu, którego podstawą jest metafizyka. Stworzenie „realistycznego pojęcia bytu, odkrycie jego właściwości transcendentalnych, jego struktury i przyczyn – w kontekście refleksji historycznej i metodologicznej, pozwoliło Krąpcowi wykreować fundamentalny wizerunek osoby ludzkiej”¹⁷. Zatem człowiek jest bytem osobowym.

W personalizmie szczególne znaczenie ma pojęcie osoby. Etymologia pojęcia „personalizm” podaje, że pochodzi on od łacińskiego słowa „persona” oznaczającego „osobę”, a także greckiego słowa „propson” znaczącego „twarz, maska”. Można wywnioskować, że pojęcie osoby obecne jest literaturze od wielu wieków. Św. Tomasz z Akwinu określa osobę jako „szczytową formację bytową, charakteryzującą się samoistością (własnym aktem istnienia), rozumnością, wolnością i indywidualnością”¹⁸. Akwinata osobę nazywa jednostką natury rozumnej.

¹⁴ M. Gogacz, *Elementarz*, dz. cyt., s. 171.

¹⁵ B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015, s. 13.

¹⁶ Tamże, *Problem personalizmu...*, dz. cyt., s. 50.

¹⁷ I. Dec, *Charakterystyczne rysy personalizmu Mieczysława A. Krąpca OP*, „Człowiek w Kulturze” 2006, nr 19, s. 100.

¹⁸ Tamże, s. 100.

Zasadniczą cechą pedagogiki personalistycznej jest przywiązywanie dużej wagi do sfery duchowej człowieka. Charakterystyczną cechą personalizmu jest „przekonanie o nieskończonej wartości i godności człowieka, o jego transcendencji wobec całego świata przyrody i jego wolności osobistej oraz społecznej”¹⁹. Pedagogika w tym ujęciu zakłada, iż życie społeczne powinno być podporządkowane dobru osoby ludzkiej. Działania człowieka jako jednostki społecznej mają przyczyniać się do dobra całego społeczeństwa. Koncepcja wychowania według Jana Pawła II osadzona jest w kierunku personalistycznym. Jan Paweł II przekonuje, iż „w wychowaniu chodzi właśnie o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej był, a nie tylko więcej miał”²⁰. Bazujące na personalistycznej wizji osoby wychowanie jest „wychowaniem do wolności: do wolności wyboru dobra”²¹. Cechą życia osobowego jest wolność. Wolności nie należy w tym przypadku postrzegać jako odrzucenie wszelkich zobowiązań, lecz zdolność do realizacji dobra. Następną istotną cechą pedagogiki personalistycznej jest jej integralność, gdyż człowiek jest jednostką nierozdzielną, wolną i spójną. Pedagogika ta w sposób wyraźny akcentuje i podkreśla całościowy i harmonijny rozwój człowieka. Do jej głównych założeń zaliczyć można przede wszystkim traktowanie człowieka jako podmiotu wychowania. Jej celem jest „ umiejętne chronienie relacji osobowych (przez wartość rozumie się tu trwanie relacji osobowych oraz wywoływanych przez nie skutków)”²².

J. Maritain określa wychowanie w szerokim sensie, jako kształtowanie człowieka bądź kierowanie jego dynamicznym rozwojem,

¹⁹ B. Kiereś, *Problem personalizmu...*, dz. cyt., s. 52-53.

²⁰ Jan Paweł II. *W imię przyszłości kultury. Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO (Paryż, 2 czerwca 1980)*, w: *Dokumenty Społecznej Nauki Kościoła*. Cz. 2. (red). M. Radwan, L. Dyczewski, L. Kamińska, A. Stanowski, Rzym-Lublin 1996, s. 142.

²¹ F. Adamski, *Pedagogika chrześcijańska...*, dz. cyt., s. 114.

²² M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009, s. 326.

poprzez który człowiek kształtuje siebie samego w tym celu, aby był człowiekiem²³. W wychowaniu podkreśla się wartość i godność osoby, a także promocję osoby i wspólnoty. W personalistycznym ujęciu procesu wychowania fundamentalnym założeniem jest całościowy rozwój człowieka, co pozwala jednostce na coraz pełniejsze wyrażanie swojej istoty.

3. Rola wychowawcy przedszkolnego

Pedagogika personalistyczna jako praktyczna nauka koncentruje się na wychowaniu. Głównym jej celem jest rozwijanie osobowości wychowanka. Wychowanie „jest zawsze owocem społecznej współpracy wychowanka z wychowawcą, który musi liczyć się z realnym człowiekiem-wychowankiem i jego możliwościami w doskonaleniu”²⁴. Barbara Kiereś podkreśla, iż „personalizm tradycji realizmu uzasadnia konieczność wychowania człowieka – jest nim fakt spotencjalizowania natury ludzkiej i ukazuje sens/cel wychowania, czyli doskonalenie człowieka”²⁵.

Należy podkreślić, że „wychowanie jest konieczne, niedoskonałości intelektu i słabości woli młodego człowieka – wychowanka potrzebni są wychowawcy, którzy wskażą dobro, jego różne rodzaje, ich hierarchię i pomogą je zrealizować, ostatecznie więc pomogą być mu człowiekiem prawdziwie wolnym”²⁶. Zatem ważnym zadaniem każdego wychowawcy jest ukazywanie dziecku prawdy, dobra i piękna. Rola wychowawcy polega zarówno na wspieraniu i pomaganiu wychowankowi, jak i byciu jego przewodnikiem po świecie wartości.

Współczesne czasy wymagają od katolickich wychowawców autentycznej odwagi. Wobec powszechnie panującej tolerancji i wol-

²³ S. Kowalczyk, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992 s. 47.

²⁴ B. Kiereś, *Problem personalizmu...*, dz. cyt., s. 75.

²⁵ Taże, *Personalizm w pedagogice*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, nr 2, s. 279.

²⁶ Taże, *Problem personalizmu...*, dz. cyt., s. 74.

ności ludzie manifestują swoje różnorodne przekonania. Natomiast nie jest rzeczą łatwą, przeciwstawienie się panującej w życiu społecznym swego rodzaju neutralności zachęcającej do eliminowania postaw katolickich z życia społecznego. Warto zastanowić się nad sposobem ochrony charakteru wychowania w duchu chrześcijańskim. Bogdan Czupryn podkreśla, że aby dokonać tego niezbędna jest rzetelna antropologia filozoficzna, zgodnie z którą wychowanie chrześcijańskie „wychodzi z obiektywnej prawdy o człowieku i prowadzi go na szczyty człowieczeństwa”²⁷. W tym kontekście nadrzędnym celem prawdziwego wychowawcy jest troska o dobro duchowe każdego wychowanka.

W teorii i praktyce wychowawczej istotne jest właściwe rozumienie człowieka, który jest podmiotem i celem procesu wychowania. Według Mieczysława Gogacza „charakter i skuteczność pedagogiki zależą od tego, co wychowawca wie o człowieku i pryncypiach wyboru relacji z prawdą i dobrem”²⁸. W tym aspekcie warto zastanowić się nad pytaniem: „Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?”²⁹. Wychowawcy powinni być świadomi tego, kim jest dziecko w wymiarze osobowym. W tym aspekcie widoczny jest związek pomiędzy pedagogiką i filozofią, ponieważ „pedagogika wymaga każdorazowego osobowego i indywidualnego podejścia, związanego z odczytaniem, kim jest człowiek”³⁰. Według Andrzeja Maryniarczyka człowiek jest „istotą cielesno-duchową, która dzięki usprawnionemu działaniu przez cnoty może osiągnąć pełnię doskonałości, którą jest dotarcie do Najwyższego Dobra, Prawdy i Piękna”³¹.

²⁷ B. Czupryn, *Wychowywać prawdziwie*, w: *Katolickie wychowanie dziecka*, red. A. Kiciński, M. Opiela, Lublin 2016, s. 59.

²⁸ M. Gogacz, *Podstawy wychowani*, Niepokalanów 1993, s. 92.

²⁹ A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy wychowania...*, dz. cyt., s. 11-23.

³⁰ M. Krasnodębski, *O realistyczną filozofię wychowania: idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2006, t. 42, nr 2, s. 63.

³¹ A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy wychowania...*, dz. cyt., s. 22.

4. Zasady wychowania w przedszkolach katolickich

Status prawny przedszkoli katolickich reguluje tzw. prawo oświatowe, na które składa się zwłaszcza ustawa o systemie oświaty i Karta Nauczyciela, a także rozporządzenia wykonawcze właściwych resortów rządowych³². Do zasadniczych celów przedszkola katolickiego zaliczyć można przede wszystkim „integralny rozwój ucznia ku dojrzałości osobowościowej: naturalnej i religijnej oraz przygotowanie go do twórczego uczestnictwa w życiu społecznym i eklezjalnym”³³. Praca przedszkoli katolickich oparta jest między innymi na zasadach chrześcijańskiego personalizmu. Wychowanie dziecka w przedszkolach katolickich odbywa się „w duchu zasad chrześcijańskich, których źródłem jest uznanie „normy personalistycznej” i praktykowanie miłości bliźniego”³⁴. Norma personalistyczna jest „naczelną zasadą etyczną, według której każdego człowieka należy traktować jako podmiot i cel, nigdy jako przedmiot, a właściwe odniesienie do niej stanowi miłość”³⁵. Realizowana jest ona poprzez codzienną modlitwę, prowadzenie systematycznej katechezy, ale również poprzez osobisty przykład chrześcijańskiego życia wychowawcy i jego świadectwo wiary. Centralne miejsce w wychowaniu zajmuje rozwój duchowy. Wartości przekazywane dzieciom już od najwcześniejszych momentów ich życia w rodzinie umacniane, rozwijane i porządkowane są w przedszkolu. Wychowanie w przedszkolach katolickich bazuje na „koncepcji człowieka jako osoby, a podstawowym jego celem jest wspieranie integralnego rozwoju dziecka”³⁶. Istota wychowania okre-

³² A. Maj, *Szkoła katolicka w polskim systemie szkolnictwa*, „Paedagogia Christiana” 2007, nr 1, s. 126.

³³ Tamże, s. 129.

³⁴ http://archidiecezja.lodz.pl/przedszkole/show.php?src=jak_wych.html [dostęp: 09.03.2017]

³⁵ M. Opiela, *Znaczenie wczesnej edukacji w integralnym rozwoju i wychowaniu osoby – wymiar indywidualny i wspólnotowy*, w: *Nieoceniona wartość osoby*, red. A. Jasnos, M. L. Opiela, Lublin 2018, s. 117.

³⁶ Tamże, *Wychowanie integralne w przedszkolach w przedszkolach katolickich*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 2015, nr 7, s. 49.

ślanego personalistycznym polega na „zakorzenieniu zarówno celów jak działań wychowawczych w personalizmie jako koncepcji człowieka – osoby”³⁷. Według Ojca Jacka Woronieckiego „wychowanie personalistyczne na tym właśnie polega, aby nieświadomą swych celów i zadań jednostkę ludzką, czyli indywiduum przetworzyć w samodzielną osobistość, umiejącą sprawnie władać w pełni świadomości wszystkimi swymi uzdolnieniami. Osobowość ludzka winna się skryształizować w postaci charakteru, gdyż on jeden może jej dać dosyć mocy zarówno, aby się oddać ofiarnie na usługi społeczeństwa, jak i aby nie pozwolić się przez nie pochłonać i zniszczyć”³⁸.

Proces wychowania dziecka trzeba „ujmować całościowo jako proces kształtujący uczucia, wolę, charakter, umiejętność współżycia społecznego dziecka, wymaga także znajomości i zrozumienia przebiegu jego rozwoju psychicznego i duchowego”³⁹. Wychowawca na początku powinien poznać i zrozumieć wychowanka, odkryć jego możliwości i trudności poprzez organizowanie różnych sytuacji wychowawczych. Ważne jest zbudowanie prawidłowej relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, aby później móc kształtować i rozwijać w dziecku pewne umiejętności. Katolicki ideał wychowania dziecka zakłada, że wychowanie ukierunkowane jest na kształtowanie wychowanków do miłości, gdyż stanowi ona wartość fundamentalną. Zdaniem Jana Pawła II wszystko, co z natury wyraża się w wychowanku, stanowi swoiste tworzywo dla kierujących się miłością wychowawców⁴⁰. Wobec tego wychowanie religijne to wychowanie do miłości. Jego podstawą jest kształtowanie uczuć dziecka w szczególności w rodzinie i przedszkolu.

Wspólnota wychowawcza w przedszkolu, którą stanowią dzieci, nauczyciele, rodzice, pracownicy winna tworzyć przyjazną atmos-

³⁷ K. Olbrycht, *Istota wychowania personalistycznego*, <http://www.stowarzyszeniefidesratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf> [dostęp: 14.03.2018]

³⁸ J. Woroniecki OP, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1986, s. 384.

³⁹ M. Opiela, *Wychowanie integralne...*, dz. cyt., s. 45.

⁴⁰ Jan Paweł II, *Miłość i odpowiedzialność*, Warszawa 2007, s. 51.

ferę opartą na wzajemnym zaufaniu i szacunku. Współpraca z rodzicami musi wpisywać się do ważnych priorytetów działania placówki, gdyż tylko wtedy efektywna będzie praca wychowawczo-dydaktyczna. Prawidłowa integracja przedszkola ze środowiskiem rodzinnym wychowanków stanowi fundament, na podstawie którego możliwe będzie rozwijanie moralności dzieci i zrozumienie istotności religii w ich życiu.

Zapoczątkowane przede wszystkim w rodzinie wychowanie kontynuowane powinno być również w przedszkolu i szkole. Przedszkole dopełnia funkcję rodziny w tym zakresie troszcząc się o rozwijanie w dziecku poczucia wartości, kształtowanie uczciwości i poczucia wzajemnego zrozumienia i wspólnoty. Cele wychowania możliwe są do zrealizowania dzięki współpracy trzech środowisk wychowawczych tj. rodzina, przedszkole/szkola i Kościół.

W centrum chrześcijańskiej koncepcji wychowania znajduje się człowiek jako wolna i świadoma osoba. Zgodnie z chrześcijańską koncepcją człowieka przedszkole powinno zmierzać do wychowania, w którym szczególne znaczenie ma bliska relacja z dzieckiem, a także jego całościowy rozwój oraz wychowanie. Dużą wagę przywiązują one do kształtowania całego człowieka w nawiązaniu do Chrystusa i Ewangelii. Przedszkole katolickie powinno odznaczać się syntezą wiary i życia oraz wiary i kultury⁴¹. Jego posłannictwem jest formowanie świeckich katolików.

Z badań prowadzonych przez Agatę Bartkowską na temat edukacji w przedszkolach katolickich w Trójmieście, wynika, że katolickość tych placówek postrzegana jest „przez pryzmat codziennej modlitwy z dziećmi oraz comiesięcznej mszy świętej dla rodzin i dzieci. Przedszkola katolickie nastawione są na drugiego człowieka”⁴². Respondenci wskazywali także, iż różnego rodzaju prak-

⁴¹ Por. tenże, *Prymat wartości moralnych*, s. 651-652.

⁴² A. Bartkowska, *Specyfika edukacji w przedszkolach katolickich na przykładzie wybranych*

tyki religijne w znaczący sposób określają katolickość placówki. Według Marii Opieli „katolicka tożsamość przedszkola wyraża się w zapisach statutu, wskazujących cele i zadania placówki oraz ich realizację na podstawie chrześcijańskiego systemu wartości i zgodnie z nauczaniem Kościoła katolickiego”⁴³.

Badania poświęcone znaczeniu wychowania religijnego poświadczają, iż wiara w Boga umożliwia człowiekowi pokonywanie napotykaných trudności, niepowodzeń czy łatwiejsze przechodzenie przez traumatyczne sytuacje⁴⁴.

5. Relacja pomiędzy wychowawcą a wychowankiem

Marian Nowak w szerokim znaczeniu rozpatruje relację wychowawczą, można pod tym pojęciem rozumieć „zdarzenie zachodzące w konkretnym miejscu i czasie, między konkretnymi jednostkami, według pewnej strategii działania”⁴⁵. W węższym rozumieniu istota relacji byłaby „ujmowana jedynie w kategorii elementu międzypodmiotowego, umiejscowionego pomiędzy wychowankiem a wychowawcą”⁴⁶. Podstawą wychowania personalistycznego jest zarówno osoba wychowującego, jak i wychowanka. Każdą relację wychowawczą cechuje niepowtarzalność i niezwykłość. Ważny jest stosunek wychowawcy do wychowanka. Z perspektywy wychowania osoba jest jednocześnie podmiotem, ale również celem wychowania⁴⁷. Proces wychowania zachodzi poprzez współuczestnictwo i współdziałanie.

placówek z Trójmiasta, „Przegląd Familiologiczny” 2016, s. 143.

⁴³ M. Opiela, *Tożsamość przedszkola katolickiego*, w: *Katolickie wychowanie dziecka*, red. A. Kiciński, M. Opiela, Lublin 2016, s. 93.

⁴⁴ A. Reinders, *Kinder brauchen Gott. Wie Man Kindern Vertrauen in das Leben schenkt*, München 2001, s.11-12.

⁴⁵ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 1999, s. 433.

⁴⁶ M. Jeziorański, *Relacja wychowawcza w ujęciu wybranych koncepcji antropologicznych*, „Paedagogia Christiana” 2015, nr 2/36, s. 44.

⁴⁷ S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999, s. 53.

W procesie wychowania realizowanego zgodnie z duchem personalizmu nauczyciel pełni rolę pomocniczą. Rolą wychowawcy jest dbanie o wszechstronny rozwój wychowanków poprzez przekazywanie wartości oraz stwarzanie im właściwych warunków do samorozwoju. Zadaniem nauczyciela jest bycie przewodnikiem po świecie wartości, inspiratorem dziecka w jego rozwoju.

Istotnym zadaniem wychowania w teorii personalistycznej jest wprowadzanie wychowanka w świat kultury i wartości oraz praw rządzących społeczeństwem, by przez to obudzić w dziecku chęć rozwijania się we wszystkich wymiarach życia: intelektualnym, moralnym, duchowym, fizycznym, a także społecznym⁴⁸. Wychowawca powinien poprzez przykład własnego życia przekazywać dzieciom wartości.

Relacja pomiędzy wychowawcą a wychowankiem ma wymiar dialogiczny. W tej relacji ważną rolę pełni dialog, który urozmaica proces edukacyjny. Pojęcie dialogu jest wielokrotnie używane i powszechnie znane, niemalże wszechobecne w życiu kulturowo-społecznym. Nie-rozerwalnie związane jest z personalistycznym postrzeganiem osoby ludzkiej. Problematyka oscylująca wokół dialogu budzi zainteresowanie wielu pedagogów, socjologów, psychologów, teologów. Dialog należy do jednego z najlepszych sposobów poznania drugiego człowieka, stanowi formę porozumiewania się pomiędzy ludźmi i przyczynia się do rozwoju każdego człowieka. Umiejętność właściwego prowadzenia dialogu ma znaczący wpływ na jakość więzi interpersonalnych, które zachodzą pomiędzy ludźmi uczestniczącymi w nim. Natomiast unikanie dialogu, rozmowy z drugim człowiekiem prowadzi do powstawania nieporozumień i osłabiania relacji międzyludzkich. Obecnie w wychowaniu i nauczaniu dialog także nie jest wystarczająco doceniany, deformuje się jego sens i istotę⁴⁹.

⁴⁸ P. Cicha, *Program wychowawczy szkoły a personalistyczna perspektywa wychowania do wartości*, ORE, s. 4.

⁴⁹ M. Lewicka, *Dialogiczny wymiar relacji nauczyciel – uczeń*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5-6, s. 99.

Stanisław Palka wyszczególnia podstawowe warunki prawidłowego dialogu⁵⁰:

- wzajemna otwartość i szczerłość partnerów dialogu,
- prawo do podmiotowości partnerów i poszanowanie tego prawa,
- partnerstwo i zaufanie,
- prawo do własnych poglądów.
- szacunek, cierpliwość,
- akceptacja inności i respektowanie wartości innych ludzi,
- umiejętności empatyczne partnerów, odpowiedzialność partnerów,
- swobodę wewnętrzną i zewnętrzną w wygłaszaniu poglądów.

Zdaniem Mieczysława Łobockiego dialog pomiędzy wychowującym a wychowywanym polega na wzajemnym porozumiewaniu się i wywieraniu na siebie zamierzonego wpływu⁵¹.

6. Programy wychowania przedszkolnego

Praca wychowawczo-dydaktyczna w przedszkolu katolickim oparta jest programie wychowania, który musi być zgodny z podstawą programową wychowania przedszkolnego. Uwarunkowania działalności placówki o profilu katolickim są określone przez Kościół i winny być zgodne z obowiązującym prawem oświatowym. W przedszkolu katolickim wychowanie ma opierać się na adekwatnej antropologii – „nauczanie i wychowanie powinny opierać się na zasadach chrześcijańskiej doktryny, a nauczyciele powinni się odznaczać zdrową nauką i prawością życia”⁵². Przedszkole może opracować własny, autorski program nauczania bądź wybrać pro-

⁵⁰ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 2003, s. 483–483.

⁵¹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 144.

⁵² M. Opiela, *Tożsamość przedszkola katolickiego...*, dz. cyt., s. 79.

gram spośród wielu dostępnych. Kluczowym celem takiego programu powinien być integralny rozwój i wychowanie każdego dziecka w nawiązaniu do chrześcijańskiej hierarchii wartości.

Przedszkola katolickie prowadzone przez zgromadzenia zakonne mogą realizować programy opracowane w oparciu o myśl pedagogiczną założyciela zgromadzenia. Przykładem takiego programu jest „Program wychowawczy dla przedszkoli urszulańskich”. Jest on oparty na myśli pedagogicznej założycielki św. Urszuli Ledóchowskiej. Misją przedszkoli urszulańskich jest przede wszystkim integralne wychowanie dzieci w odniesieniu do chrześcijańskiej hierarchii wartości, a także gotowość do podjęcia odpowiedzialności za siebie oraz innych.

Programem przeznaczonym dla przedszkoli katolickich jest także „Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego”. Ukierunkowany jest on na „osobę dziecka z uwzględnieniem jego indywidualności, specyfiki rozwoju, potrzeb opiekuńczych i całej dotychczasowej historii jego doświadczeń społeczno-kulturowych”⁵³. Konstatując trzeba podkreślić, że siostry zakonne będące wychowawczyniami w przedszkolach katolickich konsekwentnie budują swe „duchowe macierzyństwo na drodze rad ewangelicznych”⁵⁴. Siostry z pasją angażują się w wychowanie przedszkolne realizując przyjętą koncepcję wychowawczą.

7. Uwagi końcowe

Wychowanie dziecka w przedszkolu katolickim ma charakter personalistyczny, integralny i otwarty. Istota wychowania w ujęciu personalistycznym związana jest z działaniem, które ukierunkowuje

⁵³ M. Opiela, M. Kaput, E. Piekarz, A. Kornobis, Z. Zymróz, S. Chudzik, *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Dębica 2015, s. 14.

⁵⁴ B. Czupryn, *Wychowywać prawdziwie...*, dz. cyt., s. 63.

dziecko do kształtowania siebie jako osoby. Dzięki wprowadzaniu najmłodszych w świat wartości umożliwia się dziecku znajdowanie prawdy i prawdziwego dobra. Z procesem wychowania nierozdzielnie związany jest dialog, który umacnia relacje pomiędzy podmiotami procesu wychowania. Wychowanie powinno mieć całościowy, integralny charakter i obejmować wszystkie sfery osobowości dziecka. Ważne jest, by brać pod uwagę indywidualne predyspozycje dziecka i uwzględniać jego różnice. Istotną kwestią jest znaczenie pracy wszystkich podmiotów procesu wychowania. Rolą wychowawcy katolickiego jest troska o osobowe relacje z dzieckiem oraz uzdalnianie go do odkrywania prawdy, dobra, piękna.

BIBLIOGRAFIA

Adamski F., *Pedagogika chrześcijańska pedagogiką personalistyczną*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 1.

Bartkowska A., *Specyfika edukacji w przedszkolach katolickich na przykładzie wybranych placówek z Trójmiasta*, „Przegląd Familiologiczny” 2016.

Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 2001.

Cicha P., *Program wychowawczy szkoły a personalistyczna perspektywa wychowania do wartości*, ORE.

Czupryn B., *Wychowywać prawdziwie*, [w:] *Katolickie wychowanie dziecka*, A. Kiciński, M. Opieła (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.

Dec I., *Charakterystyczne rysy personalizmu Mieczysława A. Krąpca OP*, „Człowiek w Kulturze” 2006, nr 19.

Dec I., *Personalizm czy personalizmy?*, [w:] *Zadania współczesnej metafizyki 3/4. Osoba i realizm w filozofii*, A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), Lublin 2002.

Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, ATK, Warszawa 1987, s. 166.

Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wyd. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.

Granat W., *Osoba ludzka. Próba definicji*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1961.

http://archidiecezja.lodz.pl/przedszkole/show.php?src=jak_wych.html [dostęp: 09.03.2017]

Jan Paweł II, *Prymat wartości moralnych*.

Jan Paweł II, *Miłość i odpowiedzialność*, Warszawa 2007.

Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO*

(Paryż, 2 czerwca 1980), w: *Dokumenty Społecznej Nauki Kościoła*. Cz. 2. (red.) M. Radwan, L.

Dyczewski, L. Kamińska, A. Stanowski. Rzym–Lublin 1996.

Jeziorański M., *Relacja wychowawcza w ujęciu wybranych koncepcji antropologicznych*, „Paedagogia Christiana” 2015, nr 2/36.

Kiereś B., *Personalizm w pedagogice*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, nr 2.

Kiereś B., *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 2010–2011, nr 2–3.

Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.

Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2013.

Kowalczyk S., *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1992.

Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wyd. Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin, Warszawa 2009.

Krasnodębski M., *O realistyczną filozofię wychowania : idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, „Studia Philosophiae Christianae” 2006, t. 42, nr 2.

Krąpiec M. A., „Realizm poznawczy”, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 8, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2007.

Lewicka M., *Dialogiczny wymiar relacji nauczyciel – uczeń*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5-6.

Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2007.

Maj A., *Szkoła katolicka w polskim systemie szkolnictwa*, „Paedagogia Christiana” 2007, nr 1.

Maryniarczyk A., *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?*, [w:] A. Kiciński, M. Opiela (red.) *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin 2016.

Mazur P., *Ku wartościom religijnym*, „Wychowawca” 2009, nr 1.

Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999.

Olbrycht K., *Istota wychowania personalistycznego*, <http://www.stowarzyszenie-fidesratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf> (dostęp: 14.03.2018)

Opiela M., Kaput M., Piekarz E., Kornobis A., Zymróż Z., Chudzik S., *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSł. BDNP, Dębica 2015

Opiela M., *Tożsamość przedszkola katolickiego*, [w:] *Katolickie wychowanie dziecka*, A. Kiciński, M. Opiela (red.), Wyd. KUL, Lublin 2016.

Opiela M., *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 2015, nr 7.

Opiela M., *Znaczenie wczesnej edukacji w integralnym rozwoju i wychowaniu osoby – wymiar indywidualny i wspólnotowy*, [w:] *Nieoceniona wartość osoby*, A. Jasnos, M. L. Opiela (red.), Wydawnictwo Werset, Lublin 2018.

Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

Reinders A., *Kinder brauchen Gott. Wie Man Kindern Vertrauen in das Leben schenkt*, München 2001.

Sztaba M., *Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworzeniu adekwatnej koncepcji wychowania*, „Roczniki Pedagogiczne” 2015, nr 1, tom 7.

Woroniecki J. OP, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1986.

Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej, Jelenia Góra 2012.

PERSONALISTIC EDUCATION IN THE CATHOLIC KINDERGARTEN

Summary

Catholic kindergartens fulfill their goals and tasks defined in the education system on the principles of Christian faith. The integral development of the students is extremely important. In personalistic education it is important to shape the child's personality,



in cooperation with the kindergarten and with parents. The dialogue-based education process helps a child develop his humanity. The purpose of this paper is to show a child's upbringing as part of a personalistic approach in Catholic pre-schools. This article is based on a literature review. The main assumptions of personalist pedagogy are presented, along with the concept of religious education of Catholic pre-schools, and the essence of the educational relationship between the educator and the child.

Keywords: integral upbringing, personalism, catholic kindergarten, dialogue, parental relation



Karolina Szymaniak*

ZACHOWANIA SUICYDALNE ADOLESCENTÓW – UWARUNKOWANIA

1. Wstęp 2. Samobójstwo jako problem społeczny. 3. Uwarunkowania zachowań samobójczych. 4. Naśladownictwo – efekt Wertera. 5. Prewencyjna rola rodziny i szkoły w walce z samobójstwem 6. Zakończenie

Abstrakt

Samobójstwo towarzyszy człowiekowi od niepamiętnych czasów. Statystyki pokazują, że coraz więcej młodych ludzi usiłuje odebrać sobie życie. Osobowość nastolatków jest bardzo chwiejna i wrażliwa. Młodzi ludzie zmieniają swój nastrój, popadają w konflikty z rodziną czy rówieśnikami. Gdy napotykają różnego rodzaju niepowodzenia, które naruszają stan zdrowia psychicznego, może być im bardzo ciężko. Niniejszy artykuł przedstawia uwarunkowania prób samobójczych młodych ludzi. Prezentowane są również działania prewencyjne najważniejszych środowisk dla dziecka, jakim jest rodzina i szkoła. Powody targnięcia się na życie, budzą czujność rodziców, rówieśników i pedagogów. Natomiast rodzina jest niewątpliwie największym wsparciem, fundamentem i ostoją dla młodej osoby. Dlatego nawet w sytuacji kryzysowej to środowisko rodzinne odgrywa największe znaczenie w zapobieganiu dramatycznej decyzji, jaką jest samobójstwo.

* Mgr, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej, Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu im. Jana Pawła II w Lublinie;
E-mail: karolina.szymaniak@poczta.onet.pl.

Słowa kluczowe: samobójstwo, adolescencja, uwarunkowania, profilaktyka, zachowania suicydalne, rodzina

1. Wstęp

Samobójstwo jest poruszającym zjawiskiem ludzkiej egzystencji. Człowiek to jedyna istota żyjąca, mogąca celowo i świadomie odebrać sobie życie¹.

Obecnie żyjemy w czasach, kiedy wiele spraw ulega zmianom. W życiu nie tylko młodych ludzi, ale i dorosłych zdarzają się takie sytuacje, w których ludzie nie potrafią wyobrazić sobie dalszego funkcjonowania². Przyczyn rezygnacji z życia i poczucia beznadziejności jest bardzo dużo. Wszystko zależy od predyspozycji osobowościowych i odpowiednich umiejętności rozwiązywania problemów, z którymi zmagają się każdy żyjący.

Wielu młodych ludzi przebywających w szpitalach i hospicjach, mimo ogromnych cierpień, pragnie żyć i nie może pogodzić się z faktem, przedwczesnej śmierci. Bardzo trudno jest więc zrozumieć samobójcę, który odbiera sobie życie. Gdy jedni proszą o przedłużenie życia w dniach czy miesiącach, inni rzucają się pod pociąg albo powodują śmiertelny wypadek, pozbawiając życia również inne osoby.

Aby zrozumieć samobójcę, na początku warto zwrócić uwagę na przyczyny tej dramatycznej decyzji. Młoda osoba może podjąć próbę samobójczą przez szereg problemów które zdaniem ofiary są nie do rozwiązania. Przemoc w rodzinie, poczucie osamotnienia, poniżenie ze strony rówieśników, zawód miłosny, niezdany egzamin dojrzałości czy ośmieszanie w internecie – to tylko nieliczne przyczyny działań autodestrukcyjnych. Uwarunkowania zamachów samobójczych u nastolatków należy analizować biorąc pod uwagę okres adolescencji oraz wiele dodatkowych zagrożeń ówczesnych czasów.

¹ B. Hołyst, *Samobójstwo*, Warszawa 2002, s.189.

² G. Durka, *Samobójstwa i jego przyczyny*, w: *Oblicza patologii społecznych*, red. S. Bębas, Radom 2011, s. 407.

Szukając odpowiedzi na pytanie o to, co zrobić, aby zapobiegać wciąż szerzącemu się zjawisku samobójstwa, które wzrosło do tego stopnia, iż odsetek samobójstw przekracza liczbę wypadków drogowych oraz wypadków w pracy, niewątpliwie warto zacząć od środowiska rodzinnego oraz zagrożeń i problemów współczesnej cywilizacji³.

2. Samobójstwo jako problem społeczny

Przez minione wieki w wielu kulturach świata problem samobójstw był traktowany jako temat tabu, o którym nie należy rozmawiać, nie trzeba dokumentować czy poddawać opinii publicznej. Dopiero XIX wiek oraz rozwój socjologii, przyczynił się do zbudowania nowego spojrzenia na obraz samobójstwa jako zjawiska społecznego. Zaczęto rozpatrywać go pod kątem uwarunkowań, dynamiki rozwoju oraz skutków dla całej społeczności⁴.

Niezwykle znaczące jest stanowisko E. Durkheima, socjologa, który zmienił postrzeganie i klasyfikację samobójstw. Uczony twierdził, że samobójstwo nie jest uwarunkowane stanami indywidualnej świadomości, lecz społecznie. Durkheim odrzuca więc wpływ środowiska fizycznego na uaktywnienie się skłonności samobójczych. Wskazuje zależności pomiędzy wskaźnikami samobójstw, a czynnikami społecznymi, do których należą między innymi kryzysy polityczne. Jak twierdzi, przyczyny samobójstw tkwią w społeczeństwie i dają o sobie znać, gdy jednostka wejdzie w obszar aktywności społecznej⁵.

W każdym społeczeństwie znajdziemy zbiorowości przejawiające zachowania dewiacyjne. Zjawiska patologii społecznej są uwarunkowane zmianami jakie dokonują się w procesach politycznych,

³ J. Śledzianowski, *Samobójstwo w dziejach i cywilizacji śmierci*, Kielce 2017, s. 176.

⁴ A. Zwoliński, *Samobójstwo jako problem osobisty i publiczny*, Kraków 2013, s. 18.

⁵ M. Michalska-Suchanek, *Fenomen samobójstwa. Długa historia krótko opisana*, Mikołów 2011, s. 54.

gospodarczych i społecznych. Wszystkie przemiany, które dokonują się w świecie mają fundamentalne znaczenie dla teraźniejszego i przyszłego funkcjonowania jednostki i grupy społecznej. Zachodzące przemiany są w wielu przypadkach niekorzystne dla relacji społecznych. Nasilenie zachowań patologicznych i dewiacyjnych należy sprowadzić do następujących kategorii uwarunkowań:

- pogorszenie więzi społecznych,
- osłabienie mechanizmów kontroli społecznej,
- wzrost aspiracji i problem z ich realizacją,
- ukształtowanie pewnych norm określonych grup i środowisk społecznych akceptowanych przez społeczeństwo⁶.

Zjawisko samobójstwa jest niewątpliwie pewną formą patologii społecznej. Pomimo, że decyzja o akcie samobójczym jest podejmowana indywidualnie, skutki tych czynów mają wymiar społeczny. Dlatego rolą społeczeństwa jest także podjęcie działań prewencyjnych mających na celu zmniejszenie podejmowanych prób samobójczych⁷.

3. Uwarunkowania zachowań samobójczych

Istnieje wiele czynników, w wyniku których młode osoby usiłują popełnić samobójstwo. Niekiedy wystarczy całkiem niewiele, aby młoda osoba straciła sens życia. Zaburzone relacje z rodziną czy rówieśnikami, spożywanie dużej ilości alkoholu i środków psychoaktywnych to tylko niektóre czynniki powodujące tę drastyczną decyzję u adolescentów.

Uwarunkowania zachowań suicydalnych można pogrupować następująco:

⁶ K. Kuberska-Przekwas, *Samobójstwa dzieci i młodzieży jako choroba społeczna*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy” 2014, nr 1, s. 53-54.

⁷ S. Bębas, *Nowe media a problem samobójstw*, za: J. Śledzianowski, *Samobójstwo w dziejach i cywilizacji śmierci*, dz. cyt., s. 187.

- demograficzne (płeć, wiek, rasa, miejsce zamieszkania),
- społeczno-ekonomiczne (sytuacja rodzinna, szkolna, w grupie rówieśniczej),
- psychologiczne (cechy osobowości, postawy, sposób radzenia sobie, obecność stresorów),
- chorobowe (w tym somatyczne i psychiczne),
- biologiczne (neurochemiczne i genetyczne)⁸.

Czynników, przez które młoda osoba decyduje się na tak dramatyczną decyzję, jaką jest samobójstwo jest tak wiele, że nie sposób ich wymienić i opisać. Dlatego należy zwrócić uwagę na najważniejsze z nich, kluczowe dla ówczesnych czasów.

Dla młodej osoby jednym z najważniejszych środowisk jest rodzina. Wszystko, co dzieje się w tym środowisku, głęboko wpływa na życie i funkcjonowanie młodej jednostki. Gdy relacje w tym środowisku zostaną zaburzone, może to wywołać negatywne skutki w życiu młodego człowieka. Wśród reakcji patologicznych, myśli samobójcze mogą powstawać, narastać i przerodzić się w samobójstwo wyobrażone, upragnione, usiłowane i dokonane⁹. Dla adolescenta sieroctwo naturalne, a nawet sam stan zagrożenia śmiercią rodziców lub jednego z nich jest czymś dramatycznym. Obok sieroctwa naturalnego występuje również sieroctwo społeczne. Dzieci są zaniedbywane i mimo tego, że mają rodziców, wcale tego nie odczuwają. Relacje i więzi rodzinne są zaburzone, a okazywanie miłości dawno zamarło. Sieroctwo społeczne obserwuje się u dzieci, które czują się niczyje, ponieważ rodzice często z marginesu społecznego stwarzają dziecku atmosferę udręki, daleką od prawdziwego i prawidłowego oddziaływania wychowawczego więzi uczuciowo – rodzinnych. Rodziców, którzy nie potrafią zapewnić

⁸ A. Bąbik, D. Olejniczak, *Uwarunkowania i profilaktyka samobójstw wśród dzieci i młodzieży w Polsce*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, 13(2), s. 105.

⁹ B. Hołyst, *Samobójstwa nieletnich i młodocianych*, Warszawa-Kraków 1989, s. 17.

odpowiedniego bytu swoim dzieciom, sądownie pozbawia się praw rodzicielskich. Dzieci w takiej sytuacji trafiają do domów dziecka, gdzie często trudno znoszą taki pobyt. Znane są nawet takie przypadki, gdzie mimo nieprawidłowo funkcjonującej rodziny, dziecko jest z nią na tyle związane emocjonalnie, że chciałoby do niej wrócić. Przypadki zamachów samobójczych zdarzają się także w rodzinach funkcjonujących prawidłowo. Nadmierny rygoryzm i stosowanie kar cielesnych niekiedy skutkują wywołaniem u dzieci reakcji patologicznych¹⁰.

Tuż po rodzinie, istotne dla nastolatka jest środowisko rówieśnicze. Poczucie akceptacji, uznania, przynależności do grupy rówieśniczej to ważne cechy, o które zabiega każdy młody człowiek. Dawniej spotkania z rówieśnikami odbywały się w szkole bądź na podwórku, gdzie młodzież w aktywny sposób spędzała czas na grach i zabawach. Dziś funkcjonowanie nastolatka nieco różni się od tego sprzed laty. Aktywność fizyczna obecnie zmieniła status na aktywność „on-line” która jest widziana w sieci.

Młodzież i dzieci żyją w „elektronicznych jaskiniach”, gdzie media cyfrowe coraz częściej towarzyszą im w codziennym życiu. Adolescenci poszukują tam odpowiedzi na nurtujące pytania, ale również szukają sposobu na styl życia. Internet kształtuje w młodym człowieku pewne postawy, dokonuje zmian o charakterze społeczno-wychowawczym, w wyniku których następuje zanik samodzielnego myślenia, trudności w podejmowaniu samodzielnych decyzji, a niekiedy nawet utrata tożsamości¹¹.

Internet stał się potężną instytucją wychowawczą. Rzeczywistość prezentowana w mediach jest znacznie bardziej atrakcyjna niż przekazywana w tradycyjny sposób przez rodziców czy wychowawców. Sposób komunikowania się z rówieśnikami jest wirtualny,

¹⁰ Tamże, s. 21-22.

¹¹ Por. A. Andrzejewska, *Uzależnienie od komputera i internetu nową formą patologii społecznej*, w: *Oblicza patologii społecznych*, red S. Bębas, dz. cyt., s. 97.

każdy może być kim tylko zechce. Niekontrolowane bycie w sieci powoduje oderwanie od życia, zaniedbanie kontaktów rówieśniczych, lęki i inne zmiany w układzie nerwowym¹².

Nadmierne przebywanie nastolatka w sieci prowadzi do izolacji i osamotnienia w realnym świecie. Gdy dochodzą do tego uwarunkowania osobowościowe wieku adolescencji, między innymi chwiejność nastroju, nieodpowiedni sposób radzenia sobie z problemami, nie trudno o autodestrukcyjne czyny.

4. Naśladownictwo – efekt Wertera

Gwałtowny wzrost samobójstw spowodowany jest zjawiskiem naśladownictwa. Samobójstwo jest tak zwaną chorobą zakaźną, która zabiera za sobą osoby słabe i ulegające wpływom. Emile Durkheim zwraca uwagę na zjawisko naśladownictwa jako czynnik wspomagający samobójstwo grupowe. Młode osoby fascynując się swoimi idolami kina czy współczesnej estrady, które w młodym wieku targnęły się na życie, dokonują tego samego czynu, utożsamiając się z wykonawcą¹³. Doskonałym przykładem obrazującym wpływ środków masowego przekazu i zjawisko naśladownictwa, jest publikacja książki pt. *Cierpienia Młodego Wertera*, która spowodowała ogromną falę samobójstw¹⁴.

Obecnie dysponujemy potężnymi środkami masowego przekazu – jest nim internet i telewizja. Wiele młodych osób dostosowuje swój plan dnia do programu telewizyjnego. Środki masowego przekazu silnie wpływają na tok naszego myślenia, kształtują nasze postawy i poglądy na dany temat, ale przede wszystkim mogą wywołać uzależnienie¹⁵.

¹² Por. Tamże, s. 108.

¹³ A. Zwoliński, *Samobójstwo jako problem osobisty i publiczny*, Kraków 2013, s.194.

¹⁴ B. Pilecka, *Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży*, Kraków 2005, s.105.

¹⁵ Por. Tamże.

Źródłem informacji dla dzieci i młodzieży stał się internet. To w nim dzieci dostrzegają wzorce jak również mogą wyrazić to, co czują i myślą. Niestety wirtualna sieć może być też inspiracją do popełnienia samobójstwa. Na portalach społecznościowych i komunikatorach typu Facebook, MySpace, Twitter można zobaczyć zdjęcia osób z pociętymi nadgarstkami, które fascynują się tematyką śmierci. Młode osoby swoją postawą wysyłają sygnały, oczekując na pomoc od społeczeństwa. Niestety, umyślnie bądź nie, dzielą się i jednocześnie zarażają swoim negatywnym nastawieniem do życia i otaczającego ich świata wielu młodych ludzi¹⁶. W Japonii w 2002 roku sprzedano około pół miliona egzemplarzy podręcznika, jak skutecznie odebrać sobie życie. Autor prezentując metody, umieszczał przy nich trupie czaszki, które miały za zadanie poinformować czytelnika o stopniu niezawodności danej metody. Podobne instrukcje widnieją w internecie. Istnieją takie przypadki, gdzie młode osoby umawiają się na zbiorowe samobójstwo w realnym życiu¹⁷.

Naśladownictwo nie dotyczy tylko zjawiska samobójstwa. Wiele młodych ludzi wzoruje się na wszystkim co dostarcza nam internet. Znani blogerzy, gwiazdy i liczni eksperci mówią nam, co zjeść na śniadanie, jak modnie się ubrać, jak zachowywać się na spotkaniu, a nawet jak skutecznie popełnić samobójstwo. Obecnie powstaje mnóstwo nowych witryn, które zachęcają do samobójstwa. Coraz częściej w sieci możemy zobaczyć przypadki samobójstwa transmitowane na żywo za pomocą kamerki internetowej. Inni użytkownicy obserwują przebieg zdarzeń, a także komentują rozgrywającą się tragedię mając wpływ na jej przebieg¹⁸.

Niezwykle ogromnym i nowym zagrożeniem dla młodzieży jest tzw. „Darknet” czyli ciemna strona internetu. W przeciwieństwie

¹⁶ K. Szymaniak, *Próby samobójcze w okresie adolescencji – uwarunkowania i profilaktyka*, Lublin 2015, s. 34 (niepublikowana praca dyplomowa).

¹⁷ A. Zwoliński, *Samobójstwo jako problem osobisty i publiczny*, dz. cyt., s.194.

¹⁸ S. Bębas, *Nowe media a problem samobójstw*, za: J. Śledzianowski, *Samobójstwo w dziejach i cywilizacji śmierci*, Kielce 2017, s. 201.

do tradycyjnych stron internetowych nie jest ona dostępna w zwykłej wyszukiwarce typu Google. Darknet istnieje więc w podziemiu internetu, a osoby wtajemniczone przekazują sobie ich adresy. W darknecie możemy znaleźć wszystko, co jesteśmy sobie w stanie wyobrazić. Między innymi są to pirackie kopie filmów, pornografia, podróbki luksusowych zegarków, wykradzione dane kart kredytowych oraz dokumenty tożsamości. Istnieją również informacje o handlu ludźmi i o forach poświęconych morderstwom na zlecenie¹⁹.

W takiej sieci nastolatek może doświadczyć wszystkiego bez ograniczeń, a wejście do darknetu odbywa się bez większego wysiłku, mianowicie poprzez zainstalowanie nowej przeglądarki. Korzystanie nastolatka z takiej sieci z pewnością wzbudza wewnętrzne spustoszenie, a efekt naśladownictwa budzi się w umysłach młodzieży zupełnie nieświadomie. Podążanie za trendami i modą oferowaną przez mass media nie prognozuje korzystnie na rozwój młodego pokolenia.

5. Prewencyjna rola rodziny i szkoły w walce z samobójstwem

Rodzina jest fundamentem społeczeństwa i trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie bez niej. Wielu myślicieli do dziś uważa, że rodzina jest społecznością powołaną do kształtowania życia jednostkowego, jak również stanowi podstawę życia społecznego. Pomimo, iż powstaje wciąż wiele nowych instytucji mających na celu wspieranie rozwoju człowieka, żadna z nich nie jest w stanie zastąpić rodziny, która nadal jest najważniejszym środowiskiem życia i rozwoju dziecka. To przy boku ojca i matki dziecko kształtuje swoje uczucia, postawy, wartości i normy. Instytucje i grupy społeczne,

¹⁹ <http://www.komputerswiat.pl/artykuly/redakcyjne/2016/10/darknet-ciemna-strona-internetu.aspx> [dostęp:20.04.2018].

²⁰ L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003, s. 9.

takie jak szkoła, grono rówieśnicze, Kościół uzupełniają tylko wpływ rodziny na dziecko²⁰.

Prowadzone badania nie potwierdzają, że wsparcie rodziny jest stuprocentowym faktorem ochronnym. Jednak, gdy osoba będąca w kryzysie psychicznym, może liczyć na kogoś bliskiego, może mieć to niewątpliwie ogromny wpływ na hamowanie tendencji samobójczych. Wsparcie bliskich jak i wsparcie społeczne pomaga znieść negatywny wpływ stresu. Niektórzy specjaliści twierdzą, że relacje międzyludzkie pozwalają zwiększyć odporność na trudne sytuacje życiowe. Grono rodzinne i kontakty społeczne silnie przyczyniają się do redukcji depresji czy poczucia beznadziei²¹.

Dla młodego człowieka bardzo istotne jest, aby rodzice interesowali się tym, co dzieje się z ich dziećmi, czym się zajmują, jak spędzają swój wolny czas, jakie mają zainteresowania i pasje. Istotą jest tu rozmowa i uwaga poświęcona dziecku. Ważne jest, aby rodzic wspomagał w podejmowaniu decyzji, wspierał w trudnych chwilach i akceptował pewne niedociągnięcia, które istnieją w każdym z nas. Dziecko powinno zawsze być sprawiedliwie traktowane, bez faworyzacji rodzeństwa²².

Rola rodziny w sytuacji, gdy dziecko przechodzi trudne chwile i niepowodzenia, jest ogromna. Rodzice powinni przede wszystkim udzielić pomocy nastolatkowi, aby wykształcił w sobie nowe przekonania i spojrzął na świat pod nowym, lepszym kątem. Środowisko rodzinne powinno wypracować z nastolatkiem odpowiednie metody i sposoby postępowania, które mają ochronić go przed trwaniem w złym nastroju. To właśnie najbliższe osoby, ich wsparcie i pomoc są najlepszym lekiem w przezwyciężeniu trudnego czasu dla młodej osoby²³.

Tuż po rodzinie, środowisko szkolne uznajemy jako najważniejsze w procesie kształtowania osobowości dzieci i młodzieży²⁴. To

²¹ J. Krawczyk, A. Gmitrowicz, *Analiza czynników chroniących przed samobójstwem*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” nr 14, red. J. Rabe-Jabłońska, Medical Communications, Warszawa 2014, s. 44.

²² Tamże.

²³ A. Carr, *Depresja i próby samobójcze wśród młodzieży*, Gdańsk 2008, s.68.

²⁴ J. Śledzianowski, *Samobójstwo w dziejach i cywilizacji śmierci*, dz. cyt., s. 150.

w niej młody człowiek spędza dużą część swojego życia, rozwija swoje umiejętności, kształtuje swoje postawy, poznaje i realizuje wartości oraz podejmuje wiele ważnych decyzji życiowych na przyszłość. Młodzi ludzie właśnie w szkole realizują swoje pasje, hobby czy odkrywają swe zainteresowania. Ważne znaczenie dla młodego człowieka mają rówieśnicy. Ich zachowania, poglądy i sposób bycia.

Osoby, które pracują z dziećmi i młodzieżą, należy uwrażliwiać na wypowiedzi i zmieniające się zachowanie uczniów. Przez to nauczyciel może nie zauważyć realnego ryzyka. Należy również zwrócić uwagę, że istnieją różne typy osobowości wśród dzieci i nastolatków. Osoby ambitne, nastawione na osiąganie celów, mające problemy z nawiązywaniem więzi z innymi ludźmi są bardziej podatne na skłonności samobójcze. Działania mające na celu zapobieganie samobójstwom, powinny być prowadzone w sposób profesjonalny. W odniesieniu do zajęć szkolnych oznacza to, że nie powinno się: prowadzić 2-4 godzinnych zajęć dotyczących tylko samobójstw, nie należy również pokazywać samobójstwa jako reakcji na stres, pokazywać filmów i prezentacji ukazujących zachowania samobójcze oraz nakłaniać młodych ludzi po próbach samobójczych, aby opowiadali o swoich przeżyciach. Brak wiedzy ze strony nauczyciela i szkoły mogą jedynie pogorszyć sytuację dzieci i młodzieży²⁵.

Światowa Organizacja Zdrowia wraz z Polskim Towarzystwem Suicydologicznym wydała poradniki dla nauczycieli i pracowników szkoły. Do ogólnych i najważniejszych zaleceń można zaliczyć:

- obserwacja uczniów,
- nawiązywanie kontaktów,
- zmniejszenie negatywnych emocji,
- pomoc w nauce uczniom o mniejszych umiejętnościach,
- zwracanie uwagi na przypadki wagarowania²⁶.

²⁵ K. Szymaniak, *Próby samobójcze w okresie adolescencji*, dz. cyt., s. 40-41.

²⁶ Tamże, s. 41.

6. Zakończenie

Zjawisko samobójstwa to niewątpliwie problem ogólnoświatowy. Dotyczy on społeczeństw o różnych kulturach, religiach i politycznych ustrojach. Taki obraz potwierdza jedynie fakt, że samobójcza autodestrukcja nie jest problemem związanym z instytucją, strukturą czy sposobem życia, lecz problemem człowieka²⁷. W wielu publikacjach decyzja o samobójstwie jest traktowana jako pewna droga wybrana przez ofiarę. Młode osoby, dzieci i dorośli rzadko kiedy zdają sobie sprawę, że samobójstwo to wybór pomiędzy życiem a śmiercią. Odebranie sobie życia traktują jako rozwiązanie swoich problemów, nie widząc innej alternatywy²⁸.

Niewątpliwie istnieje wielka potrzeba odbudowania w umysłach i sercach młodych ludzi wartości, jaką jest ludzkie życie. Taka odbudowa może kształtować się przede wszystkim w najważniejszym środowisku dla dziecka, jakim jest rodzina. Jak pisze Jan Paweł II: „następuje wymiana wychowawcza między rodzicem a dzieckiem, w której każdy daje i otrzymuje. Dzieci poprzez miłość, szacunek i posłuszeństwo dla rodziców wnoszą swój szczególny i niezastąpiony wkład w budowanie rodziny autentycznej, ludzkiej i chrześcijańskiej”²⁹. Rolą rodziców jest wychowanie dziecka w miłości rodzicielskiej, w której przekażą wartość, jaką jest poszanowanie najpiękniejszego daru – ludzkiego życia.

Prócz niekorzystnego wpływu mass mediów czy konfliktów rówieśniczych nieprawidłowo funkcjonująca rodzina i zaburzone w niej relacje, to jeden z głównych czynników podjęcia decyzji o przerwaniu życia. Wychowanie w rodzinie odbywa się nieprawidłowo między innymi przez rozłąkę rodziców z powodu wykonywanej pracy za granicą oraz stale rosnącej liczby rozwodów.

²⁷ A. Zwoliński, *Samobójstwo jako problem osobisty i publiczny*, dz. cyt., s. 22.

²⁸ Por. J. Śledzianowski, *Samobójstwo w dziejach i cywilizacji śmierci*, dz. cyt., s. 187.

²⁹ Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, nr 21.

Dla młodej osoby ogromne znaczenie ma również środowisko szkolne. Jest to najważniejsza instytucja w procesie kształtowania osobowości dzieci i młodzieży. W świetle wielu konfliktów rówieśniczych i trudności szkolnych duże znaczenie ma pedagog. Dobry pedagog to pielęgniarz ludzkiego życia, który kształtuje i modeluje to życie od okresu przedszkolnego, aż po uzyskanie pełnej dojrzałości młodego człowieka. To osoba, która wychowuje ku wartościom, uczy poszanowania i akceptacji wobec każdego ludzkiego życia³⁰.

BIBLIOGRAFIA:

Carr A., *Depresja i próby samobójcze wśród młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Bąbik A., Olejniczak D., *Uwarunkowania i profilaktyka samobójstw wśród dzieci i młodzieży w Polsce*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, 13(2), s. 99-121.

Oblicza patologii społecznych, red. S. Bębas, Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Radom 2011.

Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2003.

Hołyst B., *Samobójstwo*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 2002.

Hołyst B., (red), *Samobójstwa nieletnich i młodocianych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków 1989.

Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, Rzym 1981.

Krawczyk J., Gmitrowicz A., *Analiza czynników chroniących przed samobójstwem*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” nr 14, red. J. Rabe-Jabłońska, Medical Communications, Warszawa 2014, s. 43-49.

Kuberska-Przekwas K., *Samobójstwa dzieci i młodzieży jako choroba społeczna*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy” 2014, nr 1, s. 51-69.

Michalska-Suchanek M., *Fenomen samobójstwa. Długa historia krótko opisana*, Instytut Mikołowski, Mikołów 2011.

³⁰ Por. J. Śledzianowski, *Samobójstwo w dziejach i cywilizacji śmierci*, dz. cyt., s. 169.

Pilecka B., *Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Śledzianowski J., *Samobójstwo w dziejach i cywilizacji śmierci*, JEDNOŚĆ, Kielce 2017.

Zwoliński A., *Samobójstwo jako problem osobisty i publiczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.

<http://www.komputerswiat.pl/artykuly/redakcyjne/2016/10/darknet-ciemna-strona-internetu.aspx> [dostęp:20.04.2018].

SUICYDAL BEHAVIORS AMONG ADOLESCENTS – CAUSES AND PROPHYLAXIS

Summary

Suicide has accompanied man for ages. Statistics show that more and more young people attempt to take away their lives. The personality of teenagers is very unstable and sensitive. The youth change their mood, step in conflicts with their families or peers. When facing various failures that breach their psychic condition, they might feel badly. In this article, there have been presented both the conditions of suicide attempt of young people and preventive actions of child's most significant environments which are family and school. The described reasons for suicide attempts awake the alertness of parents, peers and pedagogues. However, the family is undoubtedly the biggest support, fundament and assistance for a young person. Therefore, even in a critical situation, the family environment carries out the highest significance in preventing the dramatic decision which is a self-willed death of a teenager.

Keywords: suicide, adolescence, conditions, prevention, suicidal behavior, family

RECENZJE, SPRAWOZDANIA, VARIA

Robert Bartel, Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę, t. II. Zagadnienia szczegółowe, Wyd. Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Poznań 2017, ss. 256, ISBN 978-83-65578-74-7 [Robert Bartel, Art therapy and personal development. Therapeutic and practical aspects of art therapy, Volume II, Particular issues, Publishers of the Artistic University in Poznań, Poznań 2017, p.256, ISBN 978-83-65578-74-7]

Już na wstępie pragnę zaznaczyć, iż książka Prof. UAP. dr. hab. Roberta Bartla zrobiła na mnie duże wrażenie pod względem merytoryczno-metodycznym i edytorskim. Wzbudza pozytywne emocje i myślenie nad pomyślnym rozwojem arteterapii w Polsce. Można z całą pewnością powiedzieć, że mamy w naszym Kraju fachowca z przygotowaniem interdyscyplinarnym, potrafiącego swobodnie poruszać się i zarazem określać miejsce i znaczenie środków artystyczno-estetycznego wyrazu w funkcjonowaniu osób chorych psychicznie, z licznymi zaburzeniami w sferze psychiki oraz niedostosowania społecznego. Gratuluję. Prezentowane w książce prace odznaczają się wysoką oryginalnością zastosowanych środków wyrazu. Z ich udziałem forma i treść pozyskana od badanych (pacjentów), pozwala zwrócić uwagę na poszukiwane związki z przebiegiem choroby czy bliżej określonymi dysfunkcjami zawierającymi świat pełen antynomii. Tak więc odbiorca (interpretator) ma możliwość pozyskania wiedzy niezbędnej dla potrzeb diagnozy oraz działań terapeutycznych. Zapewne w niedalekiej przyszłości u pacjentów, podczas łączenia i oceny wyników zachowań twórczych z ośrodkami w mózgu np., za pomocą rezonansu magnetycznego, pozwoli przybliżyć poznanie tych połączeń struktur mózgowych odpowiedzialnych za kontrolę i zarazem stymulację zachowania się

pacjenta (podopiecznego). Już dziś na określonych modelach operacyjnych zachowań o charakterze komplementarnym w mózgu, można doszukać się związku stymulowanych obszarów odpowiedzialnych za aktywność twórczą z dobrostanem pacjenta.

W świetle literatury przedmiotu autor wskazuje na niewątpliwy udział świadomości i podświadomości użytych środków wyrazu w regeneracji sił psychicznych i fizycznych. W tym miejscu, przy okazji dodam, żeby takie stanowisko było łatwiejsze w odbiorze należy dookreślić pojęcia: „bycie świadomym doznań własnych i cudzych, pochodzących z zewnątrz. Te ostatnie są identyfikowane z podświadomością. Aby chcieć więcej dowiedzieć się o wpływie podświadomości, czyli świadomości zewnętrznej (nie lokalnej, zbiorowej) w ujęciu fizyki kwantowej (psychologii kwantowej) na percepcję i kreację środków artystyczno-estetycznego wyrazu, zachęcam do lektury z 2017 roku, Tomasza Rudowskiego pt.: *Resocjalizacja przez sztukę sakralną w kontekście psychologii kwantowej*.

Podczas terapii powyższy podział świadomości dla potrzeb analizy cech świadomości w przezwyciężaniu przykrych przeżyć z czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego pozwala lepiej umiejscowić i określić przyczyny i skutki środków artystyczno-estetycznego wyrazu w terapii. Autor zwraca uwagę na te środki wyrazu, którymi na ogół posługują się wszyscy ludzie bez wyjątku. W największym zaś zakresie należą różnego rodzaju metafory. To dzięki nim dochodzi do tonizowania zachowań wynikających z istnienia bólu, cierpienia i lęku. Kontynuując myśl pragnę podkreślić, że Prof. R. Bartel bardzo słusznie i sensownie upomina się, aby w programach arteterapii metafory pomagały w lepszej reinterpretacji i adaptacji świata w którym przyszło żyć pacjentowi (podopiecznemu). Niezbędne w terapii analogie, przeniesienia i przekształcenia odzwierciedlane w utworach (kompozycjach) już choćby z udziałem jednego znaku plastycznego przyczynia się do przemian w myśleniu logicznym, a także dotychczasowym refleksyjnym spełniającym oczekiwania zarówno pacjenta, jak i jego terapeuty.

Wszystkie teorie prezentowane w książce Bartela, a jest ich dość sporo, włącznie z propozycjami czy postulatami metodycznymi są dlatego wartościowe i polecane terapeutom, bowiem są zweryfikowane teoretycznie i zarazem w znacznym stopniu empirycznie. Ich źródeł należy szukać począwszy od psychologii głębi a kończąc na powszechnie stosowanej psychologii ekspresji zwłaszcza spon-tanicznej, polegającej na bezpośrednim odreagowaniu pacjenta na bodźce (sytuacje) traumatyczne.

Książka, bez wątpienia ma wiele zalet, na które już zwróciłem powyżej uwagę. Obecnie chciałbym wskazać na jej kolejną zaletę, jaką są w niej zawarte i prezentowane wskazówki metodyczne, na-prowadzające czytelnika na kroki toku postępowania terapeutycz-nego podczas zajęć arteterapeutycznych. W nich to zawarta treść stanowi punkty odniesienia dla terapeutów pragnących prowadzić zajęcia w sposób sensowny i skuteczny w procesie terapii.

Arteterapia ma to do siebie, że należy do subdyscyplin nauko-wych, dzięki którym weryfikacja koncepcji, teorii i modeli z natury winna być konieczna, niezbędna dla uwiarygodnienia jej skutecz-ności. Ze względu na poszukiwanie wartości tkwiących w sztuce, a ściślej mówiąc w środkach artystyczno-estetycznego wyrazu, które wpływają na dobrostan pacjenta (podopiecznego). W takich sytua-cjach, najlepszym sposobem jest prowadzenie zajęć opartych na wartościach tkwiących w sztuce i powszechnie rozumianej naturze otaczającego świata dostosowanych do potrzeb i możliwości pa-cjenta. O tych sprawach pisze w swojej książce prof. R. Bartel. W tym miejscu, ze swej strony pragnę jedynie nadmienić o randze i znaczeniu wartości mających źródło ich pochodzenia. By do nich dotrzeć należało sięgnąć do przeszłości tekstów pisanych przez wielu uczonych, którym stawiano pytania, bądź sobie sami stawiali pytania, czego dotyczą wartości m.in. w terapii przez sztukę. Ze-brawszy wartości, w wyniku ich klasyfikacji, dokonano podziału na wartości: wizualne, semantyczne, artystyczno-estetyczne, nadeste-tyczne i terapeutyczne. Ponieważ wartości terapeutyczne przewijają

się przez wszystkie niemalże strony książki, pozwoliłem sobie na rozwinięcie pierwszych czterech rodzajów. W przypadku odpowiedzi na pytania o wartości wizualne, powiemy, że należą do nich wszystkie elementy formy plastycznej przy pomocy których pacjent wyraża swoją ekspresję uczuć w utworze. Podczas percepcji i kreacji pacjenta ma on do dyspozycji poza tworzywem jakim może być glina, modelina czy np. farba i tusz, papier, także ma do dyspozycji elementy formy jak: linie, plamy, faktura, światło, przestrzeń, czas, bryła ujęte w kompozycje zawierające rytmy, proporcje itd., które opisane i ujęte są wg zasad estetyczno-artystycznych. Z kolei w odpowiedzi na pytanie o wartości semantyczne zwraca się uwagę na wyraz ekspresji plastycznej o znaczeniu denotatywnym lub (i) konotatywnym. W pierwszym przypadku znaczenia utworu odsyłają odbiorcę, w tym arteterapeutę do postaci i przedmiotów rzeczywistych (np. namalowana postać odsyła odbiorcę do realnej osoby), w drugim przypadku odsyła odbiorcę do jego własnych skojarzeń i domysłów związanych z danym przedmiotem czy postacią. Wypada nadmienić, że wartości semantyczne w znaczeniu konotatywnym tkwią w strukturze utworu, w postaci symboli, metafor, aluzji, zatem ich odkrycie wymaga od odbiorcy (arteterauty) znacznego wysiłku intelektualnego, bowiem występujące znaki i znaczenia muszą być zauważone, aby były trafnie odczytane. W przypadku utworów, w których znaczenia denotatywne dotyczą kompozycji realistycznej dochodzi na ogół do podziwiania piękna przyrody z pojawieniem się refleksji nad przemijaniem, w tym swoim miejscem naznaczonym licznymi zarówno trudnościami, jak i przyjemnościami. Wypada zaznaczyć, że podczas kreacji i percepcji wartości estetycznych i artystycznych dochodzi do komplementarnego odkrywania i analizowania utworzonej struktury utworu pod względem stosunków cech jakościowych i ilościowych składających się na kompozycję. Analizowaniu utworów przez arteterapeutów najczęściej towarzyszy znajomość zasad estetyczno-artystycznych. O tych sprawach piszę w wielu swoich publikacjach. Z kolei w

kwestiach występowania wartości nadestetycznych ma miejsce odbiór dostrzeżonego związku artystycznego kształtu z symbolicznym sensem obrazu co powoduje powstanie doznania przeżycia pewnej tajemniczości. Aby ww. wartości mogły być zauważone i odebrane, choćby w małym stopniu, musi wystąpić w percepcji jednocześnie widzenie, rozumienie, wartościowanie i przeżywanie (Rudowski 2001, s. 46-49). Zatem podczas percepcji utworu (dzieła) widzeniu podlega to, co konkretne, wizualne, zaś rozumieniu podlega odbiór treści, znaczeń, które są ukryte w strukturze, a które trzeba odnaleźć podczas intelektualnej penetracji. Natomiast wartościowaniu i przeżywaniu podlega odbiór wszystkich ww. wartości, a więc gdy owe wartości zostaną dostrzeżone i zrozumiane (tamże).

Konkludując, wszystkie powyżej wymienione czynności i środki wyrazu podczas realizacji celów arteterapeutycznych, i nie tylko, uruchamiają operacje zmysłowo – umysłowe włącznie z motorycznymi, wpływając na rozwój myślenia refleksyjnego, wzbogacając określone sfery osobowości, jak np.: charakter, postawy, zainteresowania i zamiłowania, pełniące funkcje terapeutyczne, w tym bardzo ważne kompensacyjne. Podczas terapii przez sztukę zapewnienie niezbędnego dostępu do swobodnego poruszania się w systemie wzrokowo-ruchowo-dotykowym pozwala lepiej zaspakajać potrzeby własne i cudze związane z przystosowaniem się do otaczającego świata. Autor książki bardzo wyraźnie artykułuje tezę, że podczas terapii kształtowany musi być poprawny stosunek do wartości artystyczno-estetycznych, będących lekiem na zboląłą duszę, wartości służących pracy nad sobą. Wyrazem takiej pracy jest świadome kształtowanie poczucia odpowiedzialności w granicach poszanowania godności i wolności innych, innymi słowy szerzenia dobra, piękna i głoszenia prawa do życia w harmonii z sobą i otaczającym światem.

Tomasz Rudowski

Wita Szulc, Wiedza o arteterapii dla pedagogów i promotorów zdrowia, Wyd. PWSZ im. Witelona w Legnicy, Legnica 2018, ss. 172, ISBN 978-83-61389-51-4. [Wita Szulc, Knowledge of art therapy for educators and promoters of good health. Publishers of PWSZ in Legnica, Legnica 2018, p. 172, ISBN 978-83-61389-51-4]

Książka autorska Prof. UW r., dr hab. Wity Szulc pt.: „Wiedza o arteterapii dla pedagogów i promotorów zdrowia” ss. 210, stanowi zmienione i poszerzone drugie wydanie należące do tego samego Wydawnictwa PWSZ im. Witelona w Legnicy. W pierwszym wydaniu nie próbowałem zwracać uwagi na możliwość wprowadzania zmian strukturalnych, ponieważ uważałem, że każdy autor i wydawca kieruje się swoją główną ideą, którą uważa za słuszną. Wiedząc, że nie ma dzieł skończonych, czy to w sztuce czy nauce wniosłem w ówczesnej recenzji tylko kilka uwag nie ingerując w strukturę książki. Dziś podobnie postąpię, zwracając uwagę jedynie na poprawianie literówek oraz zamieszczone ilustracje, także o lepsze formatowanie tekstu.

Książka Profesor Wity Szulc należy do pionierskich opracowań naukowych w polskiej literaturze przedmiotu poświęconej rozwojowi arteterapii w sensie teoretycznym i empirycznym. Autorka ze znakomitą znajomością przedmiotu prezentuje przeanalizowane najważniejsze pozycje w światowej literaturze dotyczące arteterapii, wskazując jednocześnie na rangę arteterapii w kontekście współokreślających ją dyscyplin jak np.: psychologia, medycyna, pedagogika czy sztuka. Struktura książki osadzona jest w procedurach ludzkiego poznawania rzeczy, przedmiotów, procesów i zjawisk w podejmowaniu decyzji o charakterze terapeutycznym. Autorka kładzie w książce nacisk na wiedzę będącą m.in. wyznacznikiem poznania i funkcjonowania procesów należących do rzeczywistości zmysłowo-umysłowej, zapewniając możliwość jej przetwarzania informacji na reguły i prawa wyjaśniające skuteczność oddziaływań

terapeutycznych w sytuacjach trudnych oraz traumatycznych. Z dużą starannością przestrzegania procedur dotyczących opisu, analizy i interpretacji doniesień naukowych formułuje wnioski o kapitalnym znaczeniu dla studentów, doktorantów i arteterapeutów. Prezentowane przez autorkę myślenie krytyczne w kategoriach przyczyn i skutków otwiera dla arteterapii nowe perspektywy naukowo-badawcze i terapeutyczne.

Treść, modele teoretyczne i empiryczne zawarte w książce są przeznaczone dla umysłów otwartych i zarazem poszukujących rozwiązań w niesieniu bliźniemu pomocy. Służenie zatem informacją przyczynia się do uruchamiania w polu świadomości lokalnej i zbiorowej skutecznych działań prozdrowotnych. Prezentując utwory i działania arteterapeutyczne w historycznym rozwoju, zwraca uwagę na sens rozumienia znaków, symboli i metafor pozwalających znaleźć podopiecznemu swoje miejsce wśród osób (jednostek) o optymistycznym nastawieniu do świata.

* * * *

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w tej książce jest bardzo dużo wątków i źródeł wiedzy inspirującej i zarazem przydatnej do działań w zakresie teorii i praktyki w otaczającej rzeczywistości, w której my wszyscy partycypujemy w sposób na ogół aktywny i twórczy. W tym momencie gdy mówię *twórczy*, to mam na myśli doświadczanie takiego procesu, który jest osadzony w prawach godnych poznania jego uwarunkowań. Nadmienić wypada, że w arteterapii najbardziej widoczne spektakularne są zachowania twórcze w formie np. poezji, rzeźby, rysunku i malarstwa symboliczno-realistycznego. W tych to pracach (utworach) wieloznaczność jest często identyfikowana z jednoznacznością. Podczas percepcji i kreacji występujące nastawienie i motywy ujęte w antynomie (relacje) np.: dobra – zła; pustki – pełni; światła – mroku; radości – smutku, w świadomości kwantowej lokalnej i zbiorowej, sprzyjają pogłębieniu i poszerzeniu analizy związków przyczynowo – skutkowych. Być

może, w jakimś nieodległym czasie znajomość funkcjonowania świadomości kwantowej przybliży nas do czerpania korzyści płynących z arteterapii sięgającej do odkrywanych praw przyrody (psychologii kwantowej). Mam nadzieję, że niniejsza książka Prof. Wity Szulc przybliży czytelnikowi podstawy twórczego myślenia w poszukiwaniu nie jednej, a wielu dróg działań twórczych zmierzających do tego samego celu jakim jest pragnienie bycia bardziej niż dotychczas zadowolonym z życia.

* * * *

Zamieszczenie w książce niewielu prac plastycznych o walorach arteterapeutycznych pozwoliło mi podzielić się z Czytelnikiem wiedzą, której nie ma w tej książce, jednak przystającej do wielu koncepcji działań arteterapeutycznych w świetle powyżej już wspomnianej psychologii kwantowej. Wiedza ta dotyczy percepcji i kreacji treści i form utworów należących do rzeczywistości wielorakiej – że użyję określenia wybitnego matematyka i zarazem krytyka sztuki prof. Leona Chwistka – interpretowanej, a także weryfikowanej w, i przez świadomość wewnętrzną, indywidualną (lokalną) i zewnętrzną zbiorową. Powyższe działania nabierają znaczenia gdy dochodzi do oscylacji procesów i stanów psychicznych (kwantowych); zob. T. Rudowski 2017. W kontekście tej teorii wszelkie wzruszenia i doznania należące do świata rzeczywistego i wyobrażanego, pochodzące i związane „jakoś” ze środkami artystyczno-estetycznego wyrazu są użytecznymi w arteterapii, i to począwszy od dzieci, a kończąc na dorosłych. Treść i forma w każdej kompozycji nabierają znaczenia w świadomości kwantowej, która uruchamia mechanizmy neurofizjologiczne odpowiedzialne za przebieg funkcjonowania organizmu (zachowania się) w sensie indywidualnym i społecznym. Pamiętać należy, iż w zdolności czy umiejętności do odczytywania i zarazem przeżywania wartości tkwiących w środkach wyrazu rzeczywistości wielorakiej należącej do Jedności, są wyposażeni wszyscy ludzie od urodzenia. Posługiwanie się nimi zależy również dodatkowo od wielu

uwarunkowań natury psychospołecznej każdego człowieka, w tym przede wszystkim pacjenta (podopiecznego) oraz prowadzącego zajęcia z arteterapii. Pragnę nadmienić, iż ta powyższa definicja arteterapii osadzonej w kontekście psychologii kwantowej jest wyzwaniem do poszerzenia wiedzy z zakresu uwarunkowań przebiegu i efektów arteterapii.

* * * *

Praca wymaga poprawienia wielu literówek, a nawet w niektórych miejscach właściwego sformatowania tekstu. Trzy rysunki z naniesionym pod nimi krótkim tekstem na str. 55-57, wg mnie wypadłoby zamieścić w aneksie, zwłaszcza, że w dotychczasowym aneksie jest już jedna ilustracja, lub jeśli zdaniem Autorki, mają być zamieszczone w dotychczasowej części rozdziału, to niech one będą łącznie na jednej stronie z tekstem o pomniejszonej czcionce obok, tj. tak, jak to ma miejsce z ilustracją w końcowej części książki na s. 183.

Tomasz Rudowski

Epitafium ku Czcii Zmarłego Profesora Wiktora Zdorowienko
[The epitaph of professor Wiktor Zdorowienko]

W ostatnim słowie po nieodżałowanym Profesorze Wiktorze Zdorowienko, pragnę powiedzieć społeczności akademickiej w imieniu własnym i Uniwersytetu Warszawskiego, że odszedł od nas wybitny kulturolog Uniwersytetu w Drohobyczu. Z okresu naszej współpracy uniwersyteckiej zapadły mi w pamięci nasze spotkania w Drohobyczu nacechowane wymianą poglądów z dziedziny kulturologii w węższym i szerszym zakresie, zdominowane zagadnieniami stosunków międzyludzkich, w tym strukturą świadomości oraz teorii wychowania. W Jego książkach i bardzo licznych opracowaniach naukowych, treści zawierają poszerzone oraz pogłębione analizy pojęć i kategorii dotyczących, między innymi, podstawo-

wych antynomii znaczących dla życia każdego człowieka we wszystkich fazach jego rozwoju.

Wiktora poznałem w połowie pierwszej dekady lat XXI wieku. Ówczesne Władze Uniwersytetu w Drohobyczu stworzyły okazję czy raczej warunki do zawiązania i zarazem kontynuacji współpracy między naszymi Uniwersytetami. Szczególnie udostępniły sal konferencyjnych oraz możliwości publikacji uczonym głoszącym swoje teorie, koncepcje i wyniki badań na łamach czasopism i książek należących do Wydawnictw Uniwersytetów na Ukrainie.

Z rozmów i tekstów prac naukowych pisanych przez Profesora nabrałem przekonania, że Profesor Zdorowienko wraz ze swoją małżonką Walentyną należą do ludzi skromnych, pełnych pokory, uroku osobistego, ale także szczerości, prawości i wiary w przyszłość, w tym rozwój duchowy człowieka jako istoty społecznej. Podczas spotkań konferencyjnych i pokonferencyjnych, odniosłem wrażenie, że otaczają się oni ludźmi zaufanymi, potrafiącymi nadać właściwy sens określonym ideom współżycia społecznego. Indywidualnie Profesor należał do osób koleżeńskich, służył pomocą i radom. Z Jego opiniami liczyli się psychologowie i pedagodzy. Przyznam, że do tej grupy osób sam należałem. Pomimo że w tej ostatniej Jego drodze zabrakło mnie, byłem fizycznie nie obecny, to pozostaje ON w mojej pamięci jako człowiek i uczony spolegliwy, walczący o ideały nadające życiu każdego z nas sens. Z retrospektywy pamięci spotkań w Drohobyczu zapadły mi pewne zdarzenia, fakty, mianowicie, jako postać otwarta na współpracę międzynarodową był współorganizatorem wielu konferencji o znaczącej randze naukowej. Na konferencjach byli obecni profesorowie, doktorzy, adiunkci i studenci nie tylko z Ukrainy, ale także wielu krajów i narodowości. Podczas spotkań dochodziło do wymiany myśli, poglądów stanowisk na temat sztuki, metod badań zachowań twórczych sięgających świadomości człowieka w jego licznych uwarunkowaniach psychospołecznych i kulturowych. Bliskie naszym narodowym tj. Ukrainy i Polski uwarunkowania znalazły odzwierciedlenie na

międzynarodowych konferencjach poświęconych edukacji plastycznej a także twórczości Brunona Szulca. Innym przykładem może być fakt, że w czasie gdy składana była przeze mnie książka do druku pt.: „Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno-psychologicznym”, zamieściłem w niej wkład Profesora będący inspiracją i zachętą do opracowania narzędzia pomiaru koherencji świadomości, myślenia i duchowości arteterapeutów z przygotowaniem psycho-socjo-pedagogicznym. Dziś nazwałbym to „narzędzie do pomiaru kwantowej świadomości lokalnej i zbiorowej osób zajmujących się terapią przez sztukę”.

Pamiętam, że po jednej z wielu konferencji, dla studentów studiów doktoranckich, w których uczestniczyłem w Drohobyczu, zgłosiła się do mnie doktorantka z Uniwersytetu w Drohobyczu, zainteresowana bym został promotorem jej przyszłej pracy doktorskiej. Los tak jednak chciał, że to spotkanie było pierwszym i ostatnim. Różne przychodziły mi do głowy powody zrezygnowania z jej deklaracji. Dziś, tak sobie myślę, że gdybyśmy się spotkali w innym klimacie uwarunkowań społeczno-politycznych, miałyby większe pole do prowadzenia badań nad sztuką w kontekście psychosocjologii kwantowej. Ponieważ tematyka dotyczy spraw trudnych wymagających odwagi i determinacji w podjęciu decyzji, zapewne, a nawet jestem przekonany, że w tej sprawie dodałby jej otuchy Profesor Zdorowienko.

Tak więc wielką jest stratą dla współczesnej nauki odejście Profesora głoszącego poglądy dotyczące spraw z pogranicza dyscyplin należących do sztuki, estetyki i etyki. Dyscypliny te odzwierciedlają bowiem zachowania ludzkie wskazujące na związki przyczynowo-skutkowe u podłoża których ma miejsce świadomość kwantowa w szerokim tego słowa znaczeniu. Profesor był przekonany, że nauka idzie do przodu, dzięki niej, w tym panujących praw przyrody, bardziej i dogłębniej można uwiarygodnić sens istnienia człowieka afirmującego życie.

W słowie pożegnalnym chciałbym jeszcze wyrazić Hołd i Cześć Jego Pamięci. Przyznam się, że pisząc te słowa, odnoszę wrażenie (czuję), że jest wśród nas – zgodnie z teorią kwantową – fizyczną formą Światła bliżej nam nieokreśloną. Pozostawił w nas smutek i żal, ale także nadzieję, że wypracowane przez nas wspólnie idee pozwolą nadal rozwijać się ludziom społecznie użytecznym.

Profesorze, Przyjacielu społeczności akademickiej, jesteśmy dumni i zarazem przekonani, że znajdziesz bardzo wielu kontynuatorów swoich idei, koncepcji z obszaru kulturologii osadzonych w prawach etyki, psychologii i socjologii. Dzięki odkrytym prawom zapewne zostanie wyjaśnionych wiele interesujących zjawisk zachowań ludzkich, które mogą być kluczem do prawdy zawartej w Tajemnicy Istnienia. Zapewniamy Ciebie Profesorze, że warto było żyć i pracować dla zgłębiania tej prawdy choćby w małej części.

Żegnaj Przyjacielu

Warszawa – Stara Miłosna, dnia 17. 06. 2017.

Tomasz Rudowski

List otwarty autora książki pt. Resocjalizacja przez sztukę sakralną w kontekście psychologii kwantowej, Wyd. Difin, Warszawa 2017, ss. 193, ISBN 978-83-8085-301-0

[An open letter from the author of the book: Rehabilitation by sacral art in the context of quantum psychology, Difin Publishers, Warsaw 2017, p. 193, ISBN 978-83-8085-301-0]

Drogi Profesorze Eugeniuszu, dziękując serdecznie Tobie za pytania postawione w emailu (liście elektronicznym) wysłanym do mnie, doszedłem do wniosku, że może on być dobrą okazją do udzielenia odpowiedzi nie tylko Tobie, ale być może osobom zainteresowanym problematyką poruszaną w mojej książce wydanej w 2017 roku, pt. *Resocjalizacja przez sztukę sakralną w kontekście psychologii kwantowej*. Zanim jednak na nie odpowiem, drogi Czytelniku, spróbuję zorientować Ciebie czym się interesuję i zarazem jakich spraw książka dotyczy. Książkę pisałem z myślą o prezentacji, przede wszystkim, wpływu sztuki sakralnej w kontekście świadomości kwantowej na procesy nie tylko socjalizacji ale i resocjalizacji jednostek nieprzystosowanych społecznie. Na początku założyłem, że w socjalizacji czy resocjalizacji, podczas procesów poznawczych obowiązujące prawa przyrody, dotyczą nie tylko percepcji myślenia ale też kreacji, wykazujących się wprost niespotykaną skalą możliwości przekazu i odbioru informacji istotnych dla człowieka związanego, mimo wszystko z Bytem Absolutnym (Tajemnicą Istnienia). W świetle dotychczasowych psychospołecznych i psychofizjologicznych analiz sztuka sakralna w relacji dzieło – odbiorca, dostarcza doznań zmysłowo-umysłowych (wartości) identyfikowanych w świadomości wewnętrznej i zewnętrznej z określoną formą przeżyć, uczuć, myślenia oraz potrzeb do działań społecznie oczekiwanych. Wszelkie działania nabierają dużego znaczenia, zwłaszcza te, które dotyczą myślenia percepcyjnego i refleksyjnego, bowiem podlegając monitoringowi, ich zasięg może być liczony nawet w latach świetlnych. Są dowody na to, że myślenie podlegające monitorin-

gowi w zapisie hologramu Pola kwantowego, jak tego dowiedli specjaliści fizyki kwantowej, wpływa nie tylko na postrzeganie norm prawnych, społecznych i moralnych, ale też stymulowanie zachowań prozdrowotnych.

Do tego wprowadzenia dodam jeszcze kontekst dotyczący kształtowania świadomości kwantowej dla potrzeb edukacji indywidualnej i zbiorowej. W kontekście tym odzwierciedlam prawa i reguły świadomości kwantowej wskazującej na jej związki z Polem punktu zerowego z którego każdy może korzystać dzięki energii jaką dysponuje umysł na wszystkich etapach jego rozwoju. Właśnie nim, tj. umysłem, jego monitorowaniem, skanowaniem, ingerując nieustannie w jego funkcje, zajmują się najbardziej obiecujący badacze jak np.: Karl Pribram i Edgar Mitchell (zob. L. Mc Taggart 2009; s. 289 – 297). Z ich udziałem prowadzone badania częstotliwości sygnałów elektromagnetycznych u osób zdrowych należących do grupy kontrolnej i np. cierpiących na różnego rodzaju zaburzenia i schorzenia pozwalają aplikować takie częstotliwości fal, aby eliminować określone dysfunkcje i schorzenia każdej natury. Innymi słowy, z pomocą określonych częstotliwości można nie tylko zabijać (niszczyć), ale także leczyć wszystko to co odstępuje od normy. Na dzień dzisiejszy badania są w toku, a firmy farmaceutyczne, że użyję metafory, w szoku przed utratą ogromnych zysków z produkcji leków (tamże). Tu jedynie przypomnę, że badania nad hologramią kwantową i ludzką świadomością, a także odkrycie istnienia rezonansu kwantowego u istot żywych nawiązują do zdolności fal kwantowych pola punktu zerowego mającego właściwości kodowania informacji wraz zapewnieniem natychmiastowej komunikacji (zob. definiowanie monitorowanego sumienia i inne zachowania: Rudowski 2017).

Jak ważne dla świata nauki są wyniki badań powyżej wymienionych uczonych, wystarczy powiedzieć, że zostali oni wielokrotnie uhonorowani międzynarodowymi nagrodami za ich odkrycia świata zewnętrznego i wewnętrznego. Pribram za swe prace nad mózgiem

holograficznym, a Mitchell za wybitne badania w zakresie nauk neotycznych, duchowych; tamże s. 290 i dalsze).

Współcześni uczeni zajmujący się fizyką kwantową, przełamując stare schematy myślenia, doszli do wniosku, że komunikacja świata następuje nie w widzialnym świecie Newtona, ale: 1/. W obrębie subatomowego świata Wernera Heisenberga; 2/. Komórki i DNA komunikują się za pomocą częstotliwości; 3/. Mózg postrzega i zapisuje świat w postaci pulsujących fal; 4/. Wszechświat jest podszyty jakąś strukturą, która jest właściwie wszystko zapisującym ośrodkiem, będącym zarazem uniwersalną metodą komunikacji między wszystkimi rzeczami; 5/. Ludzie są nierozdzielni ze swym otoczeniem; świadomość istoty żywej nie jest obiektem izolowanym; świadomość zwiększa stan uporządkowania reszty świata; 6/. Świadomość istot ludzkich ma niewiarygodne możliwości – leczenia nas, leczenia świata – w pewnym sensie może zmieniać go tak, jak chcemy (tamże).

Wszystkie powyżej prezentowane stanowiska uczonych, pod kątem wpływu sztuki sakralnej i modlitwy medytacyjno-kontemplacyjnej na resocjalizację zostały uwzględnione w książce którą miałem okazję i przyjemność napisać.

* * * *

Obecnie przejdę do pytań, które postawiłeś mi w liście, stanowiących okazję do sformułowania mniej lub bardziej rozbudowanych odpowiedzi. Wśród nich na pierwszym miejscu wymienileś sprawę reinkarnacji – dodam, podobnie zapytała o nią prof. J. Florczykiewicz. U mnie reinkarnacja nie jest plasowana na pierwszym miejscu, bowiem, jak na razie, nie zasługuje na większą uwagę czy uznanie, ponieważ jest nadzwyczaj mało dowodów naukowych (artefaktów pochodzących z eksperymentów), potwierdzających jej istnienie, zatem siłą rzeczy musi nadal być sprawą otwartą.

Drugą sprawą ważną dla tej książki jest jej obecność wśród osób zajmujących się wychowaniem, w tym etyką, itp. Po przekazaniu

książki do bardzo wielu profesorów, pierwszymi co mi w krótkim czasie gratulowali, (poza recenzentami) byli, przede wszystkim, profesorowie Akademii Pedagogiki Specjalnej i Uniwersytetu Warszawskiego. Przyznam, że są także i tacy, którzy nie dopuszczają myśli względem poznania i zrozumienia nieuniknionych przemian czy przełomów w nauce. Dla takich osób taka problematyka stanowi zbyt odległą wizję koniecznych zmian w świadomości człowieka, zwłaszcza w fazach jego rozwoju, aby można było uruchamiać specjalne programy edukacyjne. Z kolei, dla jeszcze innych, do których zaliczam wielu ignorantów i frustrantów z internetowych stron, mam odpowiedź, że bardziej zależy mi na wyjaśnianiu i zapobieganiu przemocy psychicznej i fizycznej z pomocą znajomości wiedzy z fizyki czy psychologii kwantowej niż usprawiedliwianiu nikczemnych czynów, uzyskując np.” wkalkulowanego przez winowajcę rozgrzeszenia”, wraz z bliżej nieokreśloną pokutą. Zależy mi przede wszystkim na wzroście świadomości społecznej w przedmiocie istnienia monitorowanego sumienia¹. Su-

¹ Podczas terapii i arteterapii, nauka z prowadzenia dialogu w świadomości kwantowej, dla oczyszczenia sumienia jest początkiem dobra dla nas wszystkich. Ponieważ jestem świadkiem wielu nadużyć, również wobec mojej osoby, dlatego o przykładach takiego postępowania piszę także w swojej książce. Śledząc osoby które były, a nawet są nadal ich sprawcami, doświadczam dialogu odczuć w wymiarze duchowym, iż w ich obecne i przyszłe dramaty nie chciałbym nigdy wchodzić. Ten psychologiczno - kwantowy mechanizm obronny jest zwykle używany wtedy, gdy nie ma potrzeby oponować żalosnym zachowaniom, czasem wymagających żmudnych procedur wychowawczych. Dodam, iż występujący tu jeden z podstawowych regulatorów ludzkiego postępowania oparty na informacji, nie podporządkowany jest lękowi czy strachowi związanemu z zagrożeniem, lecz na intelektualnym przetwarzaniu i przekształcaniu uwarunkowań czyichś zachowań. Jednak nieco inaczej przedstawia się sytuacja w kontekście świadomości sumienia monitorowanego, gdy nie ma fizycznych i psychicznych zagrożeń zewnętrznych, a pokusy (dążenia) prowadzą do przekraczania granic zabronionych prawem stanowionym. Z przekraczaniem granic wiążą się na ogół lęki wpływające na funkcjonowanie człowieka. Podczas procesów socjalizacji i resocjalizacji lęki występować mogą w wyniku sprzecznych względem siebie pragnień w formie antynomii tj., między dążeniem do indywidualizmu przy współwystępowaniu potrzeby podporządkowania się otoczeniu, oraz dążenia do zachowania stabilności przy jednoczesnej potrzebie zmian. Przykładowo powyżej wymienionym antynomiom, F. Riemann (2005), i inni, przypisują źródła

mienia stanowiącego wewnętrzną i zewnętrzną kontrolę przeżycia poczucia winy. Jak ważne są to sprawy dla duchowego funkcjonowania człowieka wypowiada się papież Jan Paweł II w wygłoszonej homilii w Skoczowie w 1995 r. Cytuję: „Polska woła dzisiaj nade wszystko o ludzi sumienia! Być człowiekiem sumienia, to znaczy przede wszystkim w każdej sytuacji swojego sumienia słuchać i jego głosu w sobie nie zagłuszać, choć jest on nieraz trudny i wymagający; to znaczy angażować się w dobro i pomnażać je w sobie i wokół siebie, a także nie godzić się nigdy na zło (....). Być człowiekiem sumienia, to znaczy wymagać od siebie, podnosić się z własnych upadków, aby móc się nawrócić”. Dodajmy tu, że człowiek jest zdolny do takich czynów, bowiem potrafi przekraczać samego siebie wyczuwając w tym udział Absolutu. Ustosunkowanie się do nabytej przez ukształtowanie cechy osobowości jaką jest monitorowane sumienie jest bardzo niewygodne, gdyż przypomina ono o krzywdach jakie się wyrządziło bądź nadal wyrządza drugiemu. W tym kontekście przedstawiłem tu Tobie jeden z najważniejszych motywów sensu nagłośnienia osiągnięć w zakresie znajomości funkcjonowania świadomości kwantowej lokalnej, i dość szeroko rozumianej (zbiorowej). Świadomość kwantowa dotyczy relacji opartej(ch) na m.in. dialogu(ch). Powyżej wymienione relacje zawierające i zarazem wyrażone także poprzez wartości tkwiące w sztuce, należą do terapii neobehawioralnej. Nie od dziś wiadomo, że w występujących relacjach (dialogach) świadomość kwantowa, podczas terapii, zawiera cechy woli własnej i zbiorowej

czterech rodzajów lęku: a/. przed rezygnacją z siebie i uzależnieniem się od innych, b/. przed samorealizacją i odizolowaniem się od innych, c/. przed zmianą, jako tymczasowością ludzkiego życia, d/. przed koniecznością jako nieodwracalnością i nieuchronnością zdarzeń. Te lęki, dla powyższej wskazanych antynomii, wpływają na powstanie czterech predyspozycji w funkcjonowaniu cech nazywanych: schizoidalną, anankastyczną, depresyjną, oraz histeryczną. Zdaniem psychologów te predyspozycje osobowościowe różnicują ludzi względem siebie w zakresie sposobu postrzegania siebie i świata zewnętrznego oraz reagowania na określone sytuacje, a także kształtem tworzonej relacji religijnej (zob. Tokarski 2007, s. 324 - 326).

podlegające pomiarom z pomocą bioelektromagnetycznego czytelnika czyli biodetektora funkcji umysłowych, w tym ukierunkowanego myślenia. Możliwość ich monitorowania pozwala zatem (w ramach wysokiego prawdopodobieństwa) uwiarygodnić empirycznie zachowanie się człowieka zarówno w sytuacjach trudnych, traumatycznych, jak i prozdrowotnych (zob. także: *Sekrety Medycyny*. Świat wiedzy; wydanie specjalne nr 4/2017, s. 29 – 34). Tu jedynie przypomnę, że treści świadomości wewnętrznej wchodzącej w dialog treści świadomości zewnętrznej ograniczają, bądź korygują tzw. wolną wolę. Taki fakt na dzień dzisiejszy – poza przypadkami psychiatrycznymi – nie usprawiedliwiają jednak człowieka przed dokonywaniem czynów nagannych społecznie.

Te sprawy sygnalizują tylko przy okazji funkcjonowania człowieka w licznych uwarunkowaniach psycho-społeczno-kulturowych. Przykładowo, świadomością kwantową związaną z monitorowanym sumieniem, my wszyscy dysponujemy oraz podlegamy. Najbardziej powinni się jej obawiać przestępcy oraz ludzie nieuczciwi mający złe zamiary względem otaczającego świata. Przykładowo, jeśli ktoś o kimś wyda nierzetelną, szkalującą opinię, na którą ten ktoś nie zasługuje, wiedząc o tym że jest wysokie prawdopodobieństwo jej odbioru, a nawet zapisu w czasoprzestrzeni bliżej nie określonej (tj. w wiecznotrwałym punkcie zerowym pola kwantowego), wówczas się zastanowi, czy aby warto postąpić nikczemnie. Straszanie diabłem, piekłem itp. jest mało skuteczne w wychowaniu czy socjalizacji, jeśli uczynki i myśli niegodziwe nie znajdują swojego odzwierciedlenia w np. polu kwantowym pozwalającym je odtworzyć w odpowiednim czasie. Tak więc wiara w miłosierdzie i poprzez miłosierdzie dotyczy, przede wszystkim Zbawiciela, jego wiarygodności, który w potwornych męczarniach oddał życie za nas wszystkich włącznie z przestępcami. Oczywiście sprawa istnienia Stwórcy świata też dotyczy wiary, bowiem nawet u najwybitniejszych uczonych brakuje wyobraźni i talentów aby uzasadnić, czy udowodnić, że coś powstało z niczego, a szczególnie

materia ożywiona z nieożywionej zawierająca funkcje świadomości.

Kolejną sprawą jest odczytywanie myśli z udziałem świadomości kwantowej z pola świadomości kwantowej zbiorowej. Taką zdolnością, właściwie z urodzenia, do odtwarzania zdarzeń, sytuacji, przedmiotów i postaci, z czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego, wykazują się wszyscy, jednak tylko niektórzy wybitni jasnowidze (posługujący się biopolem elektromagnetycznym mającym właściwości kwantowe w szerokim tego pojęcia znaczeniu), bowiem potrafią oni do niego dotrzeć, zwerbalizować, a nierzadko wyobrazić nadając im zmysłowy kształt. Dodam, że próbami uczenia się takich umiejętności w Polsce i na świecie zajmują się osoby prowadzące specjalne szkoły i kursy jasnowidzenia.

Równie ważną sprawą na którą zwracam uwagę w książce, jest powszechne błędne mniemanie, czy przekonanie, że wypowiedzanie się np. duchownemu tj. *pośrednikowi*, załatwia sprawę na zawsze, bowiem odpuszczenie grzechów ma jedynie wymiar tylko psychologiczny, który nie zwalnia sprawcy od odpowiedzialności tkwiącej w Tajemnicy Istnienia Życia, oraz jeśli jest to jeszcze możliwe, konieczności ziemskiego zadośćuczynienia w formie ekwiwalentu, w szeroko rozumianym tego słowa znaczeniu.

Moja książka prawdopodobnie by nie powstała, gdyby nauka i technika nie poszły tak daleko w śledzeniu i wykorzystaniu funkcji myślenia kwantowego odzwierciedlanego w praktyce ludzi posługujących się protezami sterowanymi myśleniem. Te sukcesy, w kontekście, zwłaszcza fizyki czy psychologii kwantowej, są niezaprzeczalne. Z ich pomiarów, czy eksperymentów wiemy, że myślenie i świadomość mają wymiar fizyczny i zarazem ponadczasowy. Wśród pseudointelektualistów, pseudopolityków, oszustów, przestępców, a nawet ludzi niejednokrotnie uważanych za prawych, itp., próby zagłuszania myśli (sumienia) przez stosowanie psychologicznych mechanizmów obronnych wspieranych zażywaniem narkotyków i piciem np. alkoholu, etc. nie daje gwarancji wyrzu-

cenia z siebie ciężaru związanego z ich niegodziwym postępowaniem. Dla wielu osób ze świata medycyny, psychologii, psychiatrii i pedagogiki specjalnej, jest wiadomym, iż ci co mają znaczące wyrzuty sumienia rezerwowane są miejsca w szpitalach psychiatrycznych. W oparciu o wyniki badań własnych, o tych sprawach, pisze w swojej wydanej drukiem naukowej pracy, pt.: *Sumienie. Studium psychologiczne* (1988), liczącej 260 s., wybitny psychiatra i psycholog profesor Włodzimierz Szewczuk. Dla psychopatów w licznych konfiguracjach, odmianach oraz różnej maści nikczemników, którzy nie są psychicznie chorzy, świadomość istnienia monitorowanego sumienia, jest okazją, by się jednak opamiętali i zarazem zastanowili zanim postąpią niegodziwie. Oczywiście zawsze znajdują się tzw. obrońcy tych, którzy popełniają czyny naganne. Nazwałbym ich „psychologami od miłosierdzia”. Dla nich i zarazem siebie zawsze mają oni wytłumaczenie takiego zachowania, upatrując najczęściej przyczyny w czynnikach losowych, zwłaszcza tych zewnętrznych. W tym miejscu aby przemówić jeszcze bardziej do wyobraźni czytelnika dopowiem, że monitoring zachowań, w tym sumienia, można przez analogię odnieść do funkcjonowania „tzw. czarnej skrzynki”, czyli monitoringu instalowanego w najbardziej strzeżonych miejscach chroniących życie i obiekty użyteczności publicznej w świecie Jedności. Taką „skrzynką” wszechświat dysponuje w ramach pola kwantowego punktu zerowego wykazującego zdolności holograficznego odbioru i zarazem przekazu informacji. Wszystkie zatem dane wejściowe czy (i) wyjściowe zawierające informacje o bytach(e) mają charakter użyteczności dla natury Wszechświata. Świat o bezgranicznym zakresie informacji podlega synchronizacji bytów świadomych swojego istnienia podlegających nieoznaczoności i splątania kwantowego. Istnieją na to dowody naukowe poza pierwszą przyczyną tkwiącą w Tajemnicy Istnienia. W takich okolicznościach zgłębianie poznania mechanizmów funkcjonowania świata sprzyja logice istnienia poznania i przemian w uwarunkowaniach „wdrukowanych” przez Projekto-

dawcę i zarazem Twórcę w struktury, zarówno form życia dla tzw. materii ożywionej i nieożywionej.

Z kolei co do obrazów o treści i formie religijnej w książce, o których piszesz i zarazem pytasz, to sprawa przedstawia się tak, że nadają one sens związany z wartościowaniem występujących w nich postaci, przede wszystkim pochodzenia ziemskiego, i oczywiście tzw. duchowego o ponadczasowym wymiarze pozwalającym, w sensie psychologicznym, (psychoanalitycznym), często wyjść z trudnej sytuacji, jeszcze za naszego życia ziemskiego. Takie zachowania mają swoje odzwierciedlenie w definicji terapii przez sztukę w kontekście psychologii kwantowej. Tak więc analizując utwory plastyczne o walorach arteterapeutycznych pozwoliło mi podzielić się z Czytelnikiem wiedzą, której nie ma w mojej ostatniej książce (Rudowski 2017), ani dotychczas publikowanych polskich i zagranicznych książkach, jednak przystającej do wielu teorii i koncepcji działań arteterapeutycznych. Podobnie jak o sztuce, wiedza o arteterapii dotyczy percepcji i kreacji treści i form utworów należących do **rzeczywistości wielorakiej** – że użyję określenia wybitnego matematyka i zarazem krytyka sztuki prof. Leona Chwistka – interpretowanej, a także weryfikowanej w, i przez świadomość wewnętrzną, indywidualną (lokalną) i zewnętrzną zbiorową. Powyższe działania nabierają znaczenia dla świadomości, gdy dochodzi do oscylacji procesów i stanów psychicznych (kwantowych); zob. T. Rudowski 2017. W kontekście tej teorii wszelkie wzruszenia i doznania należące do świata rzeczywistego i wyobrażanego, pochodzące i związane „jakoś” ze środkami artystyczno-estetycznego wyrazu są użytecznymi w arteterapii, i to począwszy od dzieci, a kończąc na dorosłych. Treść i forma w każdej kompozycji nabierają znaczenia w świadomości kwantowej, która uruchamia mechanizmy neurofizjologiczne odpowiedzialne za przebieg funkcjonowania organizmu (zachowania się) w sensie indywidualnym i społecznym. Pamiętać należy, iż w zdolności czy umiejętności do odczytywania i zarazem przeżywania wartości tkwiących w środkach

wyrazu rzeczywistości wielorakiej należącej do Jedności, są wyposażeni wszyscy ludzie od urodzenia. Posługiwanie się nimi zależy również dodatkowo od wielu uwarunkowań natury psychospołecznej każdego człowieka, w tym przede wszystkim pacjenta (podopiecznego) oraz prowadzącego zajęcia z arteterapii. Poszerzając powyższe stanowisko o treści fundamentalne dla życia człowieka dodam, iż nie wyklucza się w arteterapii zjawiska występowania splątania kwantowego polegającego na tym, że mająca miejsce świadomość kwantowa środków artystyczno-estetycznego wyrazu, włącznie z etycznymi, sięgać także może do informacji zapisanych w kodzie genetycznym DNA, na które może mieć wpływ pole kwantowe punktu zerowego współokreślane przez niedawno odkrytą ciemną energię. Pragnę nadmienić, iż ta powyższa definicja arteterapii osadzonej w kontekście psychologii kwantowej jest jedynie wyzwaniem do poszerzenia wiedzy z zakresu uwarunkowań przebiegu i efektów arteterapii.

Zgodnie z tezą, że percepcja i kreacja należące do kategorii nie tylko psychologicznych ale także fizycznych i medycznych, powiem, że są one odzwierciedlane w arteterapii, nadają jej sens dzięki znajomości podstaw funkcjonowania świadomości kwantowej, w której bodźce identyfikowane z informacjami mają znaczenie dla każdego organizmu ludzkiego. Z kolei w świetle drugiej tezy, teoria i praktyka działań terapeutycznych z udziałem dzieł sztuki, dotyczy świadomości przeniesienia wartości tkwiących w obrazach, ale też tworzonych nowych wartości współokreślających świadomość indywidualną i zbiorową, biorącą udział w poprawie samopoczucia osób które tego pragną. Wartości należące do sztuki (piękna) uzależnione są od odbioru środków artystyczno-estetycznych wyrazu (typu) i osobowości (E-J) mających przeciwstawne bieguny ich form. W przypadku percepcji i kreacji towarzyszy świadomość kwantowa wewnętrzna i zewnętrzna w której dochodzi do oscylacji i interferencji fal należących do doznań wartości pochodzących z powyżej wymienionych procesów form świadomości. Dzięki tym

procesom doznania środków wyrazu podczas np.: percepcji są przenoszone z obiektu(ów), utworu(ów) stając się przedmiotem introjekcji, która polega na upodobnieniu podmiotu, jego świadomości wewnętrznej do przedmiotu (treści i formy) należących do obrazu, czy utworu(ów) będących nośnikami wartości-antywartości. W tych procesach, prawdopodobnie nie jest najważniejsze prawo splątania kwantowego i nieoznaczoności Heisenberga, lecz oscylacji fal kwantowych należących do podmiotu i postaci zawartych w kompozycji obrazu podlegających procesom percepcji i kreacji występującym w tzw. dialogu mowy wewnętrznej. Dzięki dialogowi wewnętrznemu, np. ja – ja, ja – ty, ja – wy, wymienione informacje o charakterze kwantowym pozwalają uczyć się np. przystosowania społecznego, określonych norm moralnych itd., sprzyjając myśleniu refleksyjnemu i krytycznemu. Prowadzenie dialogu nie jest ograniczone ani czasem ani przestrzenią. Informacje odczytane w mózgu powiązane z emocjami wywołują w mózgu reakcje chemiczne kodujące sposób(y) zachowania się w pamięci krótko, średnio i długoterminowej. W powyższych uwarunkowaniach podczas percepcji, w świetle psychoanalizy, ma miejsce wczuwanie się nazywane asymilacją. Doznania płynące z tych procesów charakteryzują się tym, że forma przedstawiająca treść jest identyfikowana z odczuciami od przyjemnych po nieprzyjemne (wartościami – antywartościami). Innymi słowy kwanty w strukturze świata materii ożywionej i nieożywionej podlegają zasadzie związków przyczynowo-skutkowych wykazując się świadomością kwantową, w tym pamięcią struktury ich funkcji, od pierwszej przyczyny powstania tkwiącej w Tajemnicy Istnienia. Wszelkie zatem zachowania się materii tzw. ożywionej i nieożywionej, u podstaw której leży budowa korpuskularno-falowa stanowiąc wielość w Jedności i odwrotnie, mają w sobie i zarazem niosą z sobą swoje głębokie uzasadnienie w prawach Natury, którym my wszyscy podlegamy, także w procesie powstawania percepcji i kreacji działań należących do struktury naszego Bytu. Podczas percepcji i (czy) kreacji, zja-

wisko przeniesienia rozpatrywane przez psychoanalitików jest naturalną konsekwencją czynności podlegających i zarazem zaliczanych do procesów asymilacji oraz ewolucji (rozwoju) życia, w tym także zwanego duchowym.

Zbliżając się w pewnym stopniu do końca listu otwartego, powyższe zagadnienia dookreślę jeszcze kolejnym swoim stanowiskiem, tj. czym jest percepcja sztuki sakralnej prezentowanej w moich książkach, a zwłaszcza w tej ostatniej, poświęconej resocjalizacji przez sztukę sakralną w kontekście psychologii kwantowej. I tak prezentowane w niej ikony i obrazy przynależne sztuce sakralnej wraz z towarzyszącą modlitwą medytacyjno-kontemplacyjną różnią się między sobą tym, iż pierwsze będące wypracowanym przez wieki sposobem obrazowania w formie kanonu (ów) przygotowują odbiorcę do wiary, zaś obrazy, do świata podlegającego i przemawiającego do rozumu (intelektu), współcześnie, inaczej mówiąc, świadomości kwantowej. Percepcja myślenia wzrokowego w umyśle, łączy świadomość wewnętrzną (lokalną) z świadomością zewnętrzną (zbiorową). Obie formy świadomości synchronizują się nadając wyraz indywidualny zachowaniom nasyconym pięknem, prawdą i dobrem. Tak więc sztuka sakralna wraz z modlitwą medytacyjno-kontemplacyjną, dopełniając się, aktualizuje w Jedności kryteria piękna, prawdy i dobra. Wszystkie cechy należące do wyżej wymienionych kryteriów w synchronizacji częstotliwości winny być przedmiotem edukacji przez sztukę sakralną.

Odpowiedź na pytanie, dlaczego wszystkimi zaprezentowanymi w książce zagadnieniami zajmuję się w kontekście fizyki i psychologii kwantowej, mogę sprowadzić jeszcze do dookreślenia występującej struktury pojęć, mających znaczenie dla nauki. Tymi pojęciami występującymi w nauce o świecie (wszechświecie), w tym należącym do niego człowieku są: wiedza wrodzona i nabyta, oraz wiara oparta na założeniu, że świat, zwłaszcza jego pierwsza przyczyna nie jest możliwa do zweryfikowania. Nauka, stawiająca nieustannie nowe pytania prowadzi do uzyskiwania nowej wiedzy o

prawdopodobieństwie działań przyczynowo–skutkowych, nie dając jednak do końca pełnej jednoznacznej odpowiedzi, zwłaszcza, co do pierwszej przyczyny. Nauka nie jest więc panaceum na wszystko, w tym życie. Książka pisana jest z myślą o badaniu, w tym analizie uwarunkowań działań przyczynowo – skutkowych w resocjalizacji przez sztukę sakralną, czym przybliża wiedzę o pierwszej przyczynie na którą prawdopodobnie ma wpływ Bóg. Nie dziwny się zatem, że biblijny aksjomat „Jam jest, który jest” zawiera wprost niespotykaną mądrość Bożą. Ta mądrość ukryta jest w Tajemnicy Istnienia, o której wielokrotnie piszę w książce. Jak dotąd jest ona dla fizyków wieczno-trwałą zagadką czekającą na jej rozwiązanie. Te osoby, które są w stanie logicznie myśleć i wyobrazić wszystko to co wiąże się z Tajemnicą Istnienia czyli Bogiem, zwykle zachowują się przyzwoicie, zatem nie muszą lękać się o swoją przyszłość w wymiarze materialnym i duchowym. Takich ludzi jest bardzo dużo, zwłaszcza gdy posłużymy się w analizie wnioskowania statystycznego Krzywą Gaussa. Ostatecznie, podczas socjalizacji, wszelkie stworzenie, w tym przede wszystkim człowiek, obdarzony także lękiem, dzięki wierze wspieranej wartościami relacji należących do sztuki sakralnej oraz modlitwy medytacyjno – kontemplacyjnej zapewnia sobie na poziomie wyższym od przeciętnego spokój do tworzenia dóbr (dobra), a w nim także życia pełnego doznań, w które Stwórca go wyposażył.

W kwestiach wielkości doboru prób o które również pytasz, to zostawiam ich wielkość przyszłym badaczom. To oni wykazując się znajomością posługiwania się metodami opisu i wnioskowania statystycznego w naukach przyrodniczych i społecznych, podejmują decyzje, które nie powinny naruszać procedur zawartych w psychologii kwantowej. Innymi słowy, dobór do prób winien być zgodny z uznaną metodologią badań opartych na prawach logiki formalnej (przyrody), oraz metodach opisu i wnioskowania statystycznego, stosowanych nie tylko w tradycyjnych ale także w powstających i nieustannie rozwijających się dyscyplinach naukowych.

Ostatnio recenzowałem pracę z psychosocjologii kwantowej, ściśle naukową, napisaną pod kier. prof. Władysława Misiaka. Zdaniem komisji egzaminacyjnej była ona poprawnie napisana pod każdym względem.

W zakończeniu dodam, że moja książka ma stymulować myślenie refleksyjne i zarazem krytyczne, nad życiem, zwłaszcza jego znaczeniem w kontekstach, w których odzwierciedlana jest natura człowieka zawierająca wymiary dobra – zła, w tym prawach natury, a także przykazaniami boskimi. W tych wymiarach i czynach religia winna pomagać w przejściu przez życie nie blokując inicjatywy wspomagającej bycia dobrym, społecliwym, pomagając człowiekowi żyć w zgodzie z prawami przyrody, które podlegają licznym uwarunkowaniom afirmującym życie, jego sens, bez zadawania drugiemu cierpień w formie bezpośredniej, bądź pośredniej. Pozdrawiam Ciebie, gratuluję Tobie zapалу, którego zapewne celem jest pozostawienie po sobie Czegoś, co może być inspiracją tworzenia dobra dla innych. T. Rudowski

PS. Napisany poniżej tekst obrazuje poszukiwania przez nas wszystkich wyjścia z wszelkich trudnych, niekiedy dramatycznych sytuacji. Przede wszystkim piszę, że arteterapia ma w sobie elementy nie tylko terapeutyczne, ale także autodiagnostycznoterapeutyczne przeżyć i zachowań osadzonych w świadomości kwantowej z okresu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego. Przeżycia, z pomocą środków artystyczno-estetycznego wyrazu dopełniają obraz możliwy do odczytania z pomocą fMRI. Odczytanie jest formą podglądania m.in. świadomości sumienia, a więc poczucia winy. Ujawnianie poczucia winy a wraz z nią np. cierpienia pozwala podczas zajęć arteterapeutycznych relatywizować, racjonalizować i projektować wszystko naraz w zachowaniu, tj. ekspresji uczuć i myśli. Podczas eksperymentów, zajęcia arteterapeutyczne z pomocą rezonansu magnetycznego uwiarygadniają i zarazem potwierdzają wyraz uświadomionych przeżyć szczególnie osobistych, intymnych. Ponie-

waż takie zjawiska sumieniowe nie są czymś wyjątkowym, bowiem występują niemalże u wszystkich ludzi od czasów starożytności, i to niezależnie czy jest się osobą wierzącą czy niewierzącą, ujawnienie ich pozwala terapeutom, sięgać do tych przeżyć, które zapadły w pamięci świadomości kwantowej.

Podczas zajęć arteterapeutycznych mające miejsce reakcje, między innymi, samoobserwacji zachowania sumieniowego z udziałem środków wyrazu oraz myślenia wzrokowo-wyobrażeniowego, ideowego podlegającego świadomości, pozwalają dotrzeć do konfliktu przykładowo potrzeb pomiędzy dążeniem a unikaniem w danej strukturze osobowości (zob. Rudowski 2001, s. 107-123, oraz prezentację teorii Kurta Lewina). Ten konflikt może dotyczyć sytuacji działań (czynników) dokonanych, aktualnych a nawet planowanych. W sytuacjach sumieniowych gdy zachodzi konflikt między zdarzeniami, czynami, myślami a zasadami moralnymi, źródeł należy szukać w niezaspakajanych potrzebach wyjścia z konfliktu. Wyjściom często identyfikowanym z rozładowaniem konfliktu służą, jak już wspomniałem wielokrotnie, liczne psychologiczne mechanizmy obronne. Korzystanie z repertuaru mechanizmów obronnych z pomocą percepcji i kreacji środków artystyczno-estetycznego wyrazu jest zatem zalecane. Dzięki nim, włącznie ze świadomością monitorowanego sumienia (Rudowski 2017), dochodzi do interferencji pól świadomości kwantowej reakcji wewnętrznych i zewnętrznych (emocjonalno-wyobrażeniowo-myślowych) odzwierciedlanych w działaniach zmierzających do wyjścia z różnych konfiguracji konfliktu potrzeb. W konkluzji można powiedzieć, że wychowanie i resocjalizacja w kształtowaniu poczucia sumienia z pomocą licznych środków wyrazu jest drogą do poprawy czy naprawy zachowań osób niewrażliwych na krzywdę dość często utożsamianą z zadawaniem cierpienia drugiemu.

***Mikołaja Krasnodębskiego, Antropologia edukacji
– wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej,
Wyd. PWSZ w Głogowie, Głogów 2018, ss. 152,
ISBN 978-83-63349-15-8***

***[Mikołaj Krasnodębski, Anthropology of education – selected
apologies in the light of classical philosophy, Publishers of PWSZ
in Głogów, Głogów 2018, p. 152, ISBN 978-83-63349-15-8]***

Jak podkreślił Autor w swoim wprowadzeniu: „Książka Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej stanowi antologię tekstów, które powstały lub zostały opublikowane pomiędzy złożeniem rozprawy i dorobku habilitacyjnego, a zatwierdzeniem nadania stopnia. Zatem są to teksty, które nie zostały objęte postępowaniem habilitacyjnym, opublikowane w różnych periodykach” (s. 9-10).

Taka struktura pracy i historia jej wydania stanowią dla recenzenta wyzwanie. Ma on bowiem ocenić pewną całość, która powstawała jednak partiami, z których każda ma swoją autonomię. Na początku warto przyjrzeć się tytułowi, aby zobaczyć, co łączy wybrane teksty.

Wyrażenie „antropologia edukacji” wskazuje na przekonanie, że u podstaw edukacji należy szukać człowieczeństwa. Dr hab. Mikołaj Krasnodębski wyraża się wręcz, że szeroko rozumiane wychowanie, które jest elementem edukacji lub się nawet z nim utożsamia, jest odkrywaniem w człowieku jego człowieczeństwa. Użyty w tytule recenzowanej pracy termin „aporie” sugeruje, że autor postanowił zmierzyć się z problemami wymagającymi głębszego namysłu, które w ciągu wieków nastroczały tak wiele trudności, że urosły do rangi kwestii prawie nierozwiązywalnych.

Dopowiedzenie „w świetle filozofii klasycznej” stanowi wyjaśnienie, że podejmowane zagadnienia będą rozpatrywane w kontekście konkretnej tradycji. Jest ono bardzo ważne, bo pozwala

umiejszczyć poglądy autora w określonym kluczu, świadczy o jego uczciwości intelektualnej i ogromie perspektywy, jaką przyjął. Filozofia klasyczna oznacza wszak wielowiekową pracę, którą wykonało bardzo wielu myślicieli, aby zdefiniować, opisać i rozwiązać tysiące kwestii, wśród których są te najbardziej podstawowe. Trzeba pamiętać, że każdy kto świadomie odwołuje się do tej tradycji, nie tylko powtarza pewne ujęcia, ale stara się podawać nowe rozstrzygnięcia, korzystając z wypracowanych wcześniej narzędzi, w tym również z historii filozofii, która jest zapisem ludzkich osiągnięć, ale i błędów.

Już ze wstępu książki można wyczytać, że dr hab. Mikołaj Krasnodębski jest badaczem świadomym, zdyscyplinowanym i bardzo dokładnym. Swoją pracę zaczyna od zdefiniowania podstawowych pojęć jak „kultura”, które z łaciny oznacza uprawę roli. Biorąc pod uwagę, że starożytni Rzymianie zastępowali go także terminem „humanitas”, autor wyciąga wniosek, że kultura jest dbałością o człowieczeństwo – uprawą ducha, która wymaga pracy i umiejętności od osoby, która się jej podejmuje. Tak pojęta kultura jest nam nie tylko dana, ale i zadana, ma służyć dobru osoby i jest ściśle związana z moralnością.

Dr hab. Mikołaj Krasnodębski wykazuje się realizmem, kiedy konstatuje, że dzisiaj niestety niewiele osób tak patrzy na kulturę. W modzie jest tzw. antykultura popierająca pseudowartości, która jest destrukcyjna dla osoby ludzkiej. Zgodnie ze spostrzeżeniem Arystotelesa, który zauważył, że cechą mądrości jest odróżnianie, we wstępie do „Antropologii edukacji” spotykamy się z wyróżnieniem kultury podmiotowej i przedmiotowej. O ile pierwsza jest zbiorem ludzkich umiejętności, cechuje osoby, jest duchową elegancją, o tyle druga jest skutkiem tych zdolności, oznacza wytwory.

Już w tym momencie widać, że nie mamy do czynienia z prostą kompilacją, przypadkowym zbiorem artykułów, które powstały w podobnym czasie. Chociaż obcujemy z wieloma tematami i dużym przekrojem zagadnień od klasycznej koncepcji rzeczywistości po

przez filozofię człowieka, katolicką tożsamość kulturową, kulturę klasyczną (jako podstawę suwerenności uniwersytetu), sztukę (jako sprawność celowo zmierzającą do odkrycia w człowieku jego człowieczeństwa), historię filozofii (jako warsztat pracy filozofa edukacji) aż do opracowania z dziejów edukacji (filozofia edukacji Edmunda Bojanowskiego w perspektywie XIX-wiecznej filozofii polskiej oraz filozofii klasycznej) to ani na moment nie znika z oczu wspólny mianownik.

Jest nim *philosophia perrennis*, filozofia wieczna, jedna i niepodzielna która stoi u podstaw tych wszystkich zagadnień. W związku z tym metafizyka, antropologia, filozofia kultury, estetyka i historia filozofii jaką tu znajdujemy, stanowią spójną całość, wzajemnie się wyjaśniając, choć oczywiście u źródeł znajduje się koncepcja rzeczywistości, a następnie człowieka.

Autor słusznie zauważa, że na samym początku trzeba określić czym jest świat. Ażeby to zrobić trzeba mieć w sobie pozytywny, afirmatywny stosunek wobec niego, czy jak mówi prof. Mieczysław Gogacz, na którego także powołuje się autor, „trzeba być przyjacielem rzeczywistości”. Dr hab. Mikołaj Krasnodębski wyraził to słowami: „Postuluję, zatem, by we współczesnej kulturze wrócić do tego, co niesie klasycznie ujęta kontemplacja: zachwyt nad realnie istniejącą rzeczywistością, umiłowanie prawdy i miłość mądrości” (s. 14).

Ktoś mógłby w tym momencie krytycznie ocenić użycie słowa „kontemplacja”, które obecnie ma w kulturze popularnej jedynie religijny wydźwięk. Nie używamy go na co dzień i niestety po „przewrocie kartezyjańskim” i nastaniu racjonalizmu, rzadko przywołujemy je w filozofii i w nauce. Tymczasem autor ma rację, kiedy uznaje, że to kontemplacja wyznaczała ramy filozofii starożytnej, która jest niekwestionowanym źródłem wszelkiej późniejszej refleksji europejskiej (ale przecież często także pozaeuropejskiej: żydowskiej i arabskiej).

To kontemplacja wyznacza filozofię klasyczną, którą rozumie się na wiele sposobów, czasami zbyt wąsko lub szeroko. Autor książki opowiada się za ujęciem prof. Stefana Swieżawskiego, dla którego „Filozofia klasyczna to metafizyka, poszukująca mądrości, badająca przyczyny bytu i jego pryncypia (*archai*)” (s. 16). Nie jest to myśl wyłącznie starożytna, przedchrześcijańska, ale łączy to, co najdoskonalsze w myśli greckiej, a więc substancjalne pojęcie bytu z tym, co najtrafniejsze w scholastyce średniowiecznej, w chrześcijaństwie (gdzie indziej autor dopowiada: z odkryciem istnienia jako fundamentalnego aktu każdej substancji).

Dr hab. Mikołaj Krasnodębski podejmuje się roli apologety filozofii klasycznej. W sposób zwięzły przytacza jej cechy charakterystyczne, które są jednocześnie argumenty za jej uprawianiem. Pozwalam je sobie przytoczyć w całości, bo są one najlepszym remedium na odium myśli postmodernistycznej, która stoi za upadkiem współczesnej kultury: prawda i obiektywizm, zdrowy rozsądek, realizm ontologiczny i epistemologiczny, podporządkowanie polityki i techniki etyce normatywnej, personalizm, uprawa intelektu i samowychowanie, pluralizm bytowy.

Nie jest to pełny wykaz, bo w dalszym ciągu tekstu pt. „By powrócić do klasycznej kontemplacji rzeczywistości” dowiadujemy się, że filozofia klasyczna oferuje całościową wizję rzeczywistości, która jest realistyczna, wolna od utopizmu, manipulacji i ideologii. Jako taka pozwala zrozumieć w pełni wszystkie działania człowieka i osiągnąć ludzką dojrzałość.

Filozofia klasyczna pozwala zrozumieć, że najważniejszą ludzką czynnością jest kontemplacja, dzięki której możliwe jest poznanie otaczającego nas świata, a także wewnętrzna integracja wszystkich władz człowieka. Kontemplacja nie jest obojętnym oglądem, ale jest połączona z miłością (jak podkreślał św. Tomasz z Akwinu), a jej rezultatem jest radość (na co zwracał uwagę Arystoteles).

Filozofia w tym ujęciu nie tylko daje zrozumienie, ale także wychowuje, nadaje cel życiu, uszlachetnia, stanowiąc nawet duchową

terapię. Autor przedstawia prezentowane wnioski w sposób konkretny, zrozumiały, a jednocześnie głęboki, odwołując się do metafizyki.

Określiwszy czym jest rzeczywistość i filozofia klasyczna można przejść do namysłu nad człowiekiem i jego wychowaniem. Przekonanie Autora, że „wiedza z zakresu antropologii filozoficznej i filozofii moralnej jest niezbędna na gruncie pedagogiki” (s. 23) jest kapitalnym twierdzeniem, które niestety nie jest należycie rozpoznacone. Panuje obecnie tendencja do opierania pedagogiki na osiągnięciach psychologii, ale zapomina się przy tym, że i sama psychologia opiera się na pewnych założeniach filozoficznych. Tym samym uprawia się pedagogikę w sposób nieprzejrzysty i niekonsekwentny, bez świadomości jej fundamentów i celów.

Zgodzić się można jedynie, że „całościową filozofię człowieka i jego moralności znajdujemy u Arystotelesa, Tomasza z Akwinu, Petrycego z Pilzna, Edmunda Bojanowskiego, Jacka Woroniczkiego, Feliksa Bednarskiego, Mieczysława Gogacza, Mieczysława Krąpca, Karola Wojtyły i innych” (tamże).

Problemem pozostaje jednak, jaka filozofia ma stać u podstaw pedagogiki, a następnie za jaką koncepcją człowieka należy się opowiedzieć. Dr hab. Mikołaj Krasnodębski w sposób syntetyczny przedstawia dwa główne nurty filozoficzne (realizm i idealizm), a następnie podstawowe koncepcje antropologiczne: materialistyczną, platońsko-spirytualistyczną (orficką), wariabilistyczno-postmodernistyczną, arystotelesowsko – tomistyczną (integralną, personalistyczną). W przedstawionych opisach widać dużo nawiązań do rozstrzygnięć prof. Mieczysława Gogacza. Autor nie kryje się zresztą z nimi. Należy to uznać za atut, bo sam prof. M. Gogacz dał się poznać jako historyk filozofii, który nie jest zwykłym erudyta, ale doskonałym znawcą tematu, który potrafi wyciągać uniwersalne wnioski z przeprowadzanych badań historycznych.

Wśród różnych propozycji autor opowiada się za realizmem i personalizmem, który z niego wynika. Słusznie zauważa przy tym,

że realizm poznawczy daje pierwszeństwo rzeczywistości, a nie naszemu myśleniu, które powinno oddawać to, jakie rzeczy są. Stoi za tym pokora wobec świata, a także chęć zdystansowania się od wszelkiego subiektywizmu, ideologii i ujęć teologicznych.

Jak przystało na dokładnego i systematycznego badacza dr hab. Mikołaj Krasnodębski nie ogranicza się do opowiedzenia się za personalizmem, którego rodzajów jest niezwykle wiele. Można wręcz powiedzieć, że tyle, co i koncepcji człowieka. Autor opisując różne personalizmy, wprost uzasadnia prawdziwość personalizmu tomistycznego, w którym akt istnienia (*actum esse*; *impsum esse*) jest najważniejszy. To ujęcie egzystencjalne stanowi uzupełnienie do arystotelesowskiej koncepcji substancji i boecjańskiego wyjaśnienia, że „osoba to jednostkowa substancja rozumnej natury”.

Znów czuję się zmuszony przytoczyć słowa, które trafnie oddają istotę rzeczy: „osoba to istnienie i rozumność (intelektualność), zaś człowiek to istnienie i istota (...) Bytowe wyposażenie wyróżnia człowieka od zwierząt, roślin, cząstek materii, sytuując człowieka na pozycji kogoś bogatszego bytowo, chociażby ze względu na możliwość poznania intelektualnego, wprowadzając do filozofii zagadnienie godności osoby ludzkiej” (s. 34-35).

Dopiero tak głębokie ujęcie człowieka pozwala przedstawić pedagogikę bez ryzyka redukcjonizmu. Właściwe wychowanie pozwala na to by każdy mógł odkryć swoje człowieczeństwo, to kim jest, a następnie podejmować takie działania, które zgodnie z dobrem i prawdą chronią go i inne osoby. Dzięki niemu możemy „uporządkować” swoją naturę i zarazem ją przekroczyć, tworząc duchową przestrzeń (sztuka, religia, technika, życie społeczne, nauka, literatura).

Tak pojęte wychowanie (czy też „*paideia*”, jak pisze autor za Wernerem Jaegerem) obejmuje wychowanie poznania, wychowanie miłości, wychowanie wolności, wychowanie religijne, wychowanie suwerenności i podmiotowości wobec prawa. Suwerenność jest tutaj niezwykle istotnym celem, bo człowiek jako osoba nigdy nie

powinien stać się narzędziem w rękach innych, przedmiotem manipulacji, ale powinien móc decydować sam o sobie, samostanowić się, samoposiadać i samopanować (według określenia autora).

Tekst „Filozofia człowieka podstawą koncepcji edukacji” powinien być obowiązkową lekturą dla wszystkich przyszłych nauczycieli, aby w punkcie wyjścia mogli zobaczyć, jak szeroką perspektywą powinni się posługiwać. Dzięki niemu można zrozumieć, że w Europie powstała cywilizacja unikalna na skalę światową, cywilizacja łacińska zwana też cywilizacją personalistyczną. Była ona tworem Kościoła katolickiego i katolików, ale poza inspiracją chrześcijańską odwoływała się do najwybitniejszych osiągnięć grecko-rzymskich. Autor słusznie podkreśla właśnie katolickość tej formy cywilizacyjnej, bo jak zauważa m.in. za Feliksem Konecznym, protestantyzm i prawosławie charakteryzował bizantynizm. Na poparcie swoich twierdzeń prezentuje bogaty rys historyczny, który w sposób przekonujący opisuje proces tworzenia się cywilizacji łacińskiej w Europie.

Zarys heurystyczny kultury, przytoczenie podziału na kulturę w ujęciu strukturalnym i genetycznym, pozwala dr hab. Mikołajowi Krasnodębskiemu na pokazanie, że zawsze najważniejsza jest osoba. To ona stoi u podstaw wszelkich procesów kulturowych, które mają jej służyć i ją ubogacać. Wytwory kultury wśród których poruszają się osoby, mają im pomagać we wzrastaniu, a nie odwracać uwagę od tego, co najważniejsze, by traktować siebie oraz innych jak rzeczy. Są to szczególnie ważne uwagi w kontekście współczesnego konsumpcjonizmu, erotyzacji kultury i wszechobecnej cywilizacji śmierci.

Na szczególną uwagę zasługuje także odróżnienie od siebie wiedzy, mądrości i erudycji. Dzisiaj niestety powraca poświeceniowy encyklopedyzm, w którym posiadanie informacji, choćby nieistotnych jest ważniejsze niż rozumienia przekładające się na rozpoznanie prawdy i wybór dobra. Na tym polega natomiast mądrość, o czym pisał wprost M. Gogacz.

Dr hab. Mikołaj Krasnodębski podjął się ambitnego zadania określenia istoty kultury katolickiej. Na tle rozważań historycznych pokazał, że kultura średniowieczna, myśl scholastyczna doprowadziła do przyjęcia prymatu intelektu i stąd to właściwie tę epokę należałoby nazwać racjonalistyczną, a nie oświecenie, które wszak znacznie ograniczyło kompetencje rozumu. Pozwoliło to w wiekach średnich na budowanie wszystkiego na trzech zasadniczych filarach prawdy, dobra i piękna.

Za retoryczne należy uznać pytanie autora: „Czy zatem w dobie postmodernizmu, odrzucającym realizm i głoszącym sceptycyzm, relatywizm, subiektywizm, agnostycyzm i irracjonalizm, katolicka kultura nie jest bliższa ideałowi greckiej *kalokagatii* i zarazem wierna napisowi umieszczonemu na świątyni Apollina w Delfach?” (s. 59).

Za cenne i ważne trzeba przyjąć starania wykładowcy i pracownika naukowego, żeby jego myśl nie pozostała jedynie teorią, ale miała także przełożenie na praktykę. Służy temu aplikacja powyższych twierdzeń do środowiska uniwersyteckiego. Uniwersytety mają być w tym ujęciu miejscem wszechstronnego wychowania człowieka, którego celem jest nabycie mądrości. Jest to bardzo aktualna myśl, którą trzeba potraktować jako apel do wszystkich decydentów, którzy zmierzają do tego, żeby szkoły wyższe były jedynie szkołami zawodowymi, pozwalającymi się odnaleźć na rynku pracy. W ten sposób człowiek zostaje potraktowany czysto materialistycznie i instrumentalnie. Liczy się tylko o tyle, o ile wnosi zysk do gospodarki.

Podobnie filozofia ta zostaje zastosowana do sztuki. Tutaj jak i w innych miejscach nie brakuje ścisłych definicji, rozróżnień i precyzyjnych wyjaśnień. W ujęciu klasycznym sztuka jest sprawnością intelektualną, która poprzez naśladowanie natury, zmierza do usunięcia braków tkwiących w naturze. Dr hab. Mikołaj Krasnodębski wiąże je z wychowaniem i uznaje, że sztuka jest sprawnością celowo zmierzającą do odkrycia w człowieku jego człowieczeństwa. Takie rozstrzygnięcie znowu może być niezrozumiałe dla odbiorców sztuki współczesnej, która często obraża, profanuje i godzi w

ludzką godność. Jest to natomiast jak najbardziej właściwe dla myśli starożytnej, w której sztuka jest cnotą, a więc sprawnością podporządkowaną rozumowi, a przez niego mądrości.

Autor książki „Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej” wyciąga konsekwencje z zasad tkwiących u podstaw arystotelesowskiej filozofii sztuki, pokazując, że ujęcie to ostatecznie okazuje się mieć wymiar personalistyczny. Skoro sztuka jest sprawnością tzn., że jest aktywnością osoby. Skoro służy usuwaniu braków tzn., że jej ostatecznym celem jest dobro osoby. W efekcie obejmuje integralnie całego człowieka, jego życie na płaszczyznach: vegetatywnej (wzrastanie), zmysłowo-uczuciowej oraz duchowej (intelektualno-wolitywnej).

Pamiętać trzeba przy tym, że sztuka jest tutaj rozumiana inaczej niż współcześnie. W dobie romantyzmu odróżniono od siebie bowiem sztuki piękne (skoncentrowane na pięknie) i rzemiosło (skoncentrowane na użyteczności). Ten nieszczęsny podział zaowocował tym, że żyjemy wśród rzeczy brzydkich, które ponadto często wcale nie są użyteczne. Dawniej obowiązywał pogląd, że każda wytwórczość, która ma swoje pole działania i ustalone prawidła, jest przejawem sztuki. Wyróżniano więc np. sztukę medyczną (*ars medica*) czy sztukę uprawy. Autor pisze też o sztuce paidei, a więc o sztuce wychowania. W tym wypadku można spierać się, czy mamy do czynienia z pełni klasycznym rozumieniem sztuki, czy też z jej ujęciem w znaczeniu szerszym, może nawet metaforycznym. Wszak wychowanie nie wytwarza nowego przedmiotu czy bytu (jak choćby sztuka uprawy) czy nie dąży do naprawy zastanego (jak sztuka medyczna w stosunku do ciała), chyba że traktujemy wychowanie jako owoc naszych zabiegów pedagogicznych.

Za niezwykle cenne należy uznać spostrzeżenie autora, że naśladownictwo w sztuce nie oznacza kopiowania. Jest to błędne przekonanie przyjęte w czasach oświecenia i powtarzane do dzisiaj nawet przez uznanych estetyków (w książce wspomniany został jako zwolennik takiego poglądu Władysław Tatarkiewicz). Tymcza-

sem arystotelesowskie naśladownictwo (łac. *mimesis*, gr. *mimesthai*) wskazuje na działanie według natury: skoro ona (jak uznawano powszechnie) działa celowo i jest przeciwieństwem przypadku to i ludzka sztuka ma mieć wzgląd na cel i być podporządkowana rozumowi. To nadaje jej głęboko personalistyczny charakter. Odrzucić należy w związku z tym wszystko, co godzi w ludzki rozum, w tym niemoralność, głupotę, zezwierzęcenie.

Dla dr. hab. Mikołaja Krasnodębskiego, metafizyka zajmującego się przede wszystkim pedagogiką i filozofią wychowania, sztuka jest przede wszystkim elementem paidei – integralnego wychowania człowieka. Jest to spojrzenie zupełnie inne niż to przyjmowane przez estetyków, zwłaszcza współczesnych. Nie oznacza to jednak poglądu zupełnie odosobnionego, bo sama idea wychowania przez sztukę była wielokrotnie podejmowana: dawniej choćby przez Fryderyka Schillera, a obecnie przez psychologów i pedagogów.

Wyróżnikiem jest tutaj jednak opowiedzenie się za klasyczną filozofią sztuki, o której personalistycznym charakterze już pisałem. Do tego dochodzi połączenie jej z ideałem wychowawczym greckiej kultury określanym terminem *kalokagathia* (od *kalóskaigathós* lub *kalósagathós*, czyli dobry i piękny).

Kalokagathia ma moralny charakter i pokazuje, że piękno jest środowiskiem rozwoju człowieka, w którym wrasta nie tylko jego poczucie estetyki, ale on sam. Obecnie najczęściej nie definiuje się piękna, nie wskazuje na jego elementy, a wręcz się je deprecjonuje stawiając na równi z brzydotą i umiejscawiając je wśród wielu tzw. wartości i antywartości estetycznych. Tymczasem dr. hab. Mikołaj Krasnodębski powołuje się na klasyczne warunki piękna: *integritas*, *perfectio*, *claritas*.

Przekonanie autora, wedle którego „uprawianie sztuki to aktualizowanie osobowej potencjalności człowieka” (s. 96) jest odpowiednim podsumowaniem i wnioskiem rozważania poświęconego związkowi sztuki i wychowania. Z punktu widzenia historyka mógłbym jedynie zadać pytanie, czy na pewno ideał wychowawczy gre-

kiej kultury (*kalokagathia*) jest tożsamy z późniejszą, chrześcijańską refleksją nad dobrem i pięknem. Nie rozstrzygając tego problemu wydaje się, że przy bliższej analizie mogłoby się okazać, że pomimo różnych podobieństw istnieje wiele różnic. Podobnie do pewnego zwyczaju należy pisanie o arystotelesowsko – tomistycznej filozofii (co także czyni autor), choć jest to raczej pewne uproszczenie mające funkcję praktyczną, bo czym innym jest tomizm, a czym innym arystotelizm.

W książce pt. „Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej” na podkreślenie zasługuje uwaga, że pedagog „musi” zostać filozofem, aby świadomie i odpowiedzialnie mógł zajmować się refleksją nad wychowaniem człowieka. Jest to raczej postulat, który jeszcze długo (o ile kiedykolwiek) doczeka się spełnienia. Warto go jednak podnosić, bo tam gdzie brak filozoficznego rozeznania pojawiają się ukryte założenia, ideologia, bądź wychowanie jest wyznaczane przez psychologię i socjologię. Przy całym szacunku do tych nauk grozi to spłyceniem całego procesu wychowawczego i podporządkowaniem go aktualnym tendencjom.

Autor nie boi się pójść krok dalej i bronić filozofii wychowania jako odrębnej dyscypliny filozoficznej, przed którą stoją ściśle określone zadania: analiza języka pedagogicznego; krytycyzm i antydogmatyzm; całościowe badanie rzeczywistości wychowawczej; wznoszenie myślenia perspektywicznego; poszukiwanie sensu wychowania.

W tym ujęciu pedagogika jest nauką filozoficzną, ponieważ jest nauką o zasadach wychowania. Jest to niezwykle ambitne ujęcie, odwołujące się do myśli M. Gogacza, które jest warte propagowania, bo wydaje się zapewniać jak największy obiektywizm i antyredukcjonizm.

Historia filozofii jest prezentowana jako nauka pomocnicza filozofii wychowania. Jest narzędziem służącym do tego, by identyfikować principia wychowania, wskazywać na pewne nieporozumienia i ich źródła. Ta wizja historii filozofii (propagowana na świecie przez

Etienne Gilsona, a w Polsce choćby przez Stefana Swieżawskiego) jest znowu daleka od jej popularnego pojmowania, w którym sprowadza się ją do zapisu faktów, powierzchownego encyklopedyzmu, który jedynie wzbogaca erudycję. Historia filozofii jest tutaj historią rozumień, źródłem wiedzy i mądrości, a także archiwum błędnych rozwiązań, które zostały zweryfikowane przez czas, następców, swoje własne konsekwencje.

Tak pojmowana historia filozofii wymaga oczywiście więcej od badacza. Musi on bowiem nie tylko umieć umiejscowić pewne wydarzenia i osoby w kontekście czasowym, kulturalnym i historycznym, ale także zrozumieć je, co wiąże się nieraz z podjęciem polemiki z popularnymi historykami i utrwalonymi mitami na dany temat.

Autor w całej swojej pracy wykazuje się dużą znajomością dziejów, chętnie wskazuje na przełomowe wydarzenia historyczne, wiąże powstawanie określonych poglądów z aktualną sytuacją społeczno-polityczno-religijną. Nie unika przy tym twierdzeń kontrowersyjnych (choć dobrze uzasadnionych!), jak głoszenie, że to Kościół katolicki wytworzył cywilizację europejską – łacińską. W ten sposób znowu okazuje się także nie tylko teoretykiem, ale i praktykiem, który potrafi zastosować wskazania, o których pisze i które poleca.

Recenzowana książka zawiera także tekst „filozofia edukacji Edmunda Bojanowskiego w perspektywie XIX-wiecznej filozofii polskiej oraz filozofii klasycznej”. Należy on do części drugiej pracy i w zamyśle ma być egzemplifikacją głoszonych twierdzeń, przykładem, który pociąga, zgodnie z łacińską maksymą: „*Verba docent, exempla trahunt*”.

Zaprezentowanie dorobku Edmunda Bojanowskiego – filozofa kultury i prekursora „katolickiej etyki wychowawczej”, czyli integralnego personalizmu wiąże się z naszkicowaniem charakterystyki filozofii polskiej XIX-wieku, ze szczególnym uwzględnieniem neoscholastyki. Pod okupacją zaborców próbowano utworzyć polską filozofię narodową. Obok tendencji ogólnoeuropejskich, do których należało czerpanie z filozofii niemieckiej, głównie z myśli

Hegla i tworzenie wielkich systemów spekulatywnych, silny był także u nas nurt katolicki. Jego przedstawicielami byli choćby zmartwychwstańcy, ale także myśliciele katoliccy, którzy zgodnie z poleceniem papieża Leona XIII, wyrażonym w encyklice „Aeterni patris”, powracali do myśli św. Tomasza z Akwinu.

Wspomnienie twórczości Edmunda Bojanowskiego jest ważne, bo jak wskazał autor: „nie tylko potrafił zdystansować tę erudycję idealizmu, ale zaproponował model wychowania oparty na istniejącej w Polsce tradycji łacińskiej związanej z polskim katolicyzmem. Ponadto w praktyce łączył ideały romantyzmu (rozumiane jako poświęcenie się dla Ojczyzny) z pozytywistyczną pracą u podstaw i pracą organiczną. Zakładając ochronki dla dzieci, nie tylko troszczył się on o najmłodszych, ale również o ich rodziny, o rozwój całego środowiska związanego z dzieckiem” (s. 123). Przypominanie takich postaci jest niezwykle istotne. Wpisuje się także doskonale w obchody 100-lecia niepodległości państwa polskiego, które przypadają w 2018 r.

Podsumowując: książka dr. hab. Mikołaja Krasnodebskiego pt. „Antropologia edukacji –wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej” jest niezwykle cenną i aktualną pozycją, którą polecić można nie tylko filozofom i pedagogom, ale wszystkim zatroskanym o wychowanie przyszłych pokoleń. Choć praca ta stanowi wybór artykułów, jest spójna i można traktować ją jako pewien program, którego realizacja przyczyniłaby się do pożytecznych zmian w szkolnictwie i edukacji.

Nie posiada ona istotnych wad, a jedynie drobne usterki. Do takich można by zaliczyć powoływanie się na słowa „należy bardziej być niż mieć”, które były tak często powtarzane, że się zdezwuowały. Odwoływanie się do nich wydaje się więc niefortunne.

Pod dyskusję poddałbym natomiast wyrażane przez autora przekonanie o istnieniu pewnego integralnego systemu wychowawczego, paidei, który powstał w starożytności, a następnie został przejęty i wzbogacony przez myślicieli chrześcijańskich. Czy można mówić o

jednym systemie? Czy chrześcijańska wizja człowieka jako osoby, stworzonego na obraz Boży, o niezbywalnej godności nie jest jednak diametralnie różna od greckiej wizji człowieka-obywatela, którego prawa są związane z polis i który na wniosek władz może zostać sprowadzony do rzędu niewolników? Czy nawet tak wielkie umysły, jak Arystoteles, nie tkwiły w pewnych błędnych przekonaniach swojej kultury, akceptując choćby niewolnictwo, co sprawia, że ich poglądy wychowawcze były jednak skażone fundamentalnymi błędami?

Są to tylko pytania, na które nie czuję się kompetentny odpowiadać, a które zrodziły się pod wpływem lektury powyższej pracy. Sam fakt, że czyni ona intelektualny ferment i zmusza do refleksji wydaje się najlepszą rekomendacją dla wszystkich, którym leżą na sercu poruszane w niej kwestie.

Michał Krajski

Andrzej Jasnos, Jak jest moje miejsce w rodzinie?

Zrozumieć dziecko, aby mu pomóc, Wyd. Natan, Lublin 2017, ss. 109, ISBN 978-83-63875-89-3 [Andrzej Jasnos, Where is my place in a family? Understanding a child in order to help him, Natan Publishers, Lublin 2017, p.109, ISBN 978-83-63875-89-3]

Sobór Watykański II w Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum Educationis*, mówiąc o roli rodziny w wychowaniu dzieci stwierdza, że "rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są obowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców. To zadanie wychowawcze jest tak wielkiej wagi, że jego ewentualny brak z trudnością dałby się zastąpić [...]. Dlatego rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych, potrzebnych wszelkim społecznościom. Szczególnie zaś w rodzinie chrześcijańskiej, ubogaczonej łaską i obowiązkami sakramentu małżeństwa, należy już od najwcześniejszego wieku uczyć dzieci zgodnie z wiarą na chrzcie

otrzymaną poznawania i czci Boga, a także miłowania bliźniego, tam też doświadczają one najpierw zdrowej społeczności ludzkiej i Kościoła, a wreszcie przez rodzinę wprowadza się je powoli do obywatelskiej wspólnoty ludzkiej i do ludu Bożego” (GE nr 3).

Mając świadomość tak wielkich zadań jakie niesie ze sobą odpowiednio realizowana misja rodziny, szczególnie w jej wychowawczym zadaniu wprowadzania dzieci w życie chrześcijańskie, konieczne wydaje się powstawanie opracowań dotyczących zagadnień związanych z relacjami i miejscem dziecka w rodzinie, na każdym jego etapie rozwojowym. Jedną z takich propozycji jest książka ks. mgra lic. Andrzeja Jasnosa pt. „Jakiej jest moje miejsce w rodzinie? Zrozumieć dziecko aby mu pomóc”.

Niniejsza publikacja autorstwa ks. Andrzeja Jasnosa podejmuje istotne dla rodziców i nauczycieli wczesnej edukacji zagadnienie, podając jednocześnie przykład zastosowania odpowiedniej metody poznawania dziecka w tym ważnym dla niego etapie życia i rozwoju, jakim jest rozpoczęcie nauki w szkole.

W dzisiejszej myśli pedagogicznej wciąż żywe są dyskusje nad kształtem działań wychowawczych rodziny, szkoły i środowiska w tym także i Kościoła, dlatego niniejsza publikacja wydaje się być interesującą odpowiedzią na postulaty formułowane przez różne środowiska dotyczące wczesnego wspierania rozwoju dziecka, indywidualizacji jego kształcenia i wyrównywania szans edukacyjnych.

Aby działania edukacyjne przynosiły odpowiednie efekty należy je odnosić nie tylko do kształcenia umysłowego. Konieczne jest wzbudzanie motywacji do rozwoju różnych wymiarów aktywności własnej, kształtowanie odpowiednich postaw i odpowiedzialności za siebie. Dziecko na etapie edukacji wczesnoszkolnej nie potrafi jeszcze zwerbalizować swoich przeżyć i doświadczeń, czuje i przeżywa więcej niż potrafi zwerbalizować i rozumieć. Wychowawca więc nie może działać bez oparcia się w wspieraniu edukacyjnym dziecka na zrozumieniu jego podmiotowości, traktując je jako osobę aktywną. Konieczne jest kształtowanie relacji z innymi, po-

szukiwanie zrozumienia siebie, innych i otaczającej rzeczywistości, które uczy się wybierać i tworzyć. Przed nauczycielem stoi zatem zadanie diagnozowania potrzeb i możliwości dzieci, by jego działania edukacyjne miały wymiar indywidualny i społeczny, w czym może pomóc publikacja ks. Andrzeja Jasnosa.

Autor zwraca uwagę na nieodzowne tu poznanie dziecka w pełnym kontekście jego sytuacji rodzinnej. Rodzina bowiem, jako pierwsze i naturalne, niezastąpione środowisko życia i rozwoju dziecka, odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu się jego osobowości. Wskazuje na szczególnie ważne dla funkcjonowania dziecka w szkole relacje rodzinne, które poddaje analizie, uwzględniając głównie uczucia i zachowania poszczególnych członków rodziny w percepcji badanych. Daje tym samym przykład narzędzi i ich wykorzystania, co „ułatwi zrozumienie dziecka, a także pomoże podjąć odpowiednie działania dostosowane do konkretnych potrzeb ucznia” (s. 7).

Szczególna rola tej publikacji wyłania się w tym momencie kiedy jej powstanie zbiega się z przywróceniem obowiązku szkolnego dla siedmiolatków. Jest ona bardzo potrzebna i aktualna wobec wprowadzanych zmian w edukacji, które mogą prowadzić do zbytniego koncentrowania się na strukturach i procedurach z niekorzystnym niedocenieniem, czy nawet pominięciem doświadczeń i przeżyć dziecka.

Ocena formalna i merytoryczna

Tytuł publikacji jest ciekawy, komunikatywny i oddaje jej najistotniejsze elementy zawarte w strukturze, którą należy dopracować.

Książka pt: *Jakie jest moje miejsce w rodzinie? Zrozumieć dziecko, aby mu pomóc* jest owocem badań przeprowadzonych przez ks. mgr Andrzeja Jasnosa z wykorzystaniem strategii badań mieszanych.

Publikacja ma charakter teoretyczno – empiryczny. Składa się z czterech rozdziałów, zakończenia zatytułowanego jako „Synteza i wnioski pedagogiczne” oraz aneksu zawierającego ważne informacje dla pełnego obrazu analiz i bibliografii. We wstępie Autor odnosi się do celu publikacji, jej struktury, podstawy źródłowej i literatury oraz w przedstawia uzasadnienie podjęcia tematu w kontekście dojrzałości szkolnej i podjęcia przez dziecko realizacji obowiązku szkolnego.

W początkowym rozdziale, w oparciu o literaturę przedmiotu, autor przedstawia charakterystykę czterech wymiarów rozwoju dziecka takich jak: fizyczny, emocjonalny, intelektualny, i społeczny odnosząc je do przestrzeni dojrzałości szkolnej. W dalszej części pierwszego rozdziału przedstawia postrzeganie własnej osoby przez dziecko siedmioletnie. Kolejna część książki ukazuje zagadnienia związane z rodziną, obecnością dziecka w niej oraz ukazuje metody diagnozowania miejsca dziecka w rodzinie w oparciu o jego twórczość rysunkową.

Trzecia część dotyczy prezentacji i problematyki przeprowadzonych badań. Przedstawione zostały w nim problemy i cele, autor sformułował pytania i hipotezy badawcze, a także przedstawił charakterystykę badanych osób i teren eksploracji.

W ostatnim rozdziale, który w zamiarze autora jest klamrą spijnającą całość pracy prezentuje on wyniki badań i poddaje analizie zebrany materiał badawczy, w oparciu o przyjętą problematykę badawczą. Przedstawia syntezę uzyskanych wyników oraz próbę oceny i jej podsumowanie.

Całość zamyka synteza i wnioski pedagogiczne oraz aneks zawierający rysunki dzieci, które stanowiły podstawę do powstania niniejszej publikacji. Szczególnie cenne w odbiorze książki są wnioski pedagogiczne przedstawione przez ks. Andrzeja Jasnosą. Zwraca on uwagę na metodologię prowadzonych badań a także wskazuje na szersze możliwości wykorzystania analizy rysunków dzieci w działalności pedagogicznej. Zwraca przy tym uwagę, na

fakt, że w osiągnięciu właściwej oceny i poznania dziecka fundamentalną rolę odgrywa nie tylko analiza wykonanych przez nie rysunków, ale również obserwacja dziecka podczas ich wykonywania z naciskiem na odczytywanie werbalnych i niewerbalnych komunikatów wysyłanych podczas tworzenia oraz rozmowa z dzieckiem na temat powstałej pracy.

Podjęcie takiego tematu jest uzasadnione z uwagi na potrzeby rozwoju tego rodzaju badań naukowych w dziedzinie pedagogiki i możliwości zaspokojenia potrzeb aplikacyjnych w praktyce wychowawczej. Potrzebne jest wskazanie potrzeby, zgodnie z intencją Autora, zweryfikowania przez pedagogów, czy diagnoza dziecka siedmioletniego jest adekwatna do jego najgłębszych przeżyć i doświadczeń w rodzinie oraz w jaki sposób rzutuje ona na wsparcie jego integralnego rozwoju u początku edukacji szkolnej.

Pozytywną cechą publikacji jest połączenie rzetelnych, badań ilościowych z badaniami jakościowymi. Na zauważenie zasługuje wartość poznawcza publikacji oraz duże znaczenie wyników badań własnych dla praktyki. To świadczy o jej poziomie naukowym, a dotyczy kwestii teoretycznie interesującej i społecznie ważnej.

Autor odwołuje się do dorobku i tradycji badań psychologii rozwojowej i pedagogiki w zakresie podejścia naukowego wielu badaczy do zagadnień związanych z rozwojem dotyczących jego definiowania, badania, rozumienia na różnych etapach i wspomagania. Analiza dotyczy rozwoju siedmiolatka z uwzględnieniem właściwej mu specyfiki w poszczególnych aspektach określania jego dojrzałości szkolnej. Jest to cenny element świadczący o interdyscyplinarności podjętego opracowania i jego naukowości.

Wybór właściwych metod, technik i narzędzi badania z zastosowaniem analizy wytworów twórczości plastycznej badanych dzieci jako ekspresji ich uczuć, odreagowania stanu emocjonalnego, by zdiagnozować ich postrzeganie siebie w relacjach rodzinnych, a na tej podstawie sformułowanie wskazań pedagogicznych dla podjęcia działań na rzecz korzystnych zmian w ich zachowaniu i posta-

wie jest szczególnie cenne dla praktyki pedagogicznej.

W badaniach wykorzystano gotowe dwuczęściowe narzędzie badawcze, jakie proponuje A. Frydrychowicz w teście „Rysunek Rodziny”. Pierwszą część stanowił rysunek wykonany przez dziecko, a także obserwacja zachowania dziecka podczas rysowania, zapisana w „Arkuszu zapisu”, drugą był wywiad z dzieckiem. Badaniami objęto piętnaścioro dzieci siedmioletnich – 9 dziewczynek i 6 chłopców (s. 107).

Praca nie budzi zastrzeżeń pod względem formalnym. Przypisy zostały poprawnie skonstruowane, podobnie zapis bibliografii sporządzony w systemie Harvard.

Wniosek

Książka: *Jakie jest moje miejsce w rodzinie? Zrozumieć dziecko, aby mu pomóc* stanowić może podstawę do opracowania różnych aspektów zastosowania modelu badań mieszanych oraz interdyscyplinarnego podejścia w analizie sytuacji rodzinnej dziecka jako istotnego elementu wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji. Rodzice i nauczyciele znajdują w książce wskazówki praktyczne dla poznawania świata dziecięcych przeżyć i doświadczeń oraz zachętę do respektowania tej wiedzy w relacjach wychowawczych. Studenci pedagogiki natomiast mogą z niej czerpać inspirację do podejmowania tej tematyki w przygotowaniu prac dyplomowych i prowadzonych badań z uwzględnieniem interdyscyplinarnego aspektu, korespondujących z obecnym stanem wiedzy pedagogicznej oraz wiedzy z zakresu innych nauk społecznych i humanistycznych.

Autor udowodnił, iż zna bardzo dobrze specyfikę wykorzystania metod projekcyjnych w praktyce psychologa i pedagoga, także ich możliwości i ograniczenia ich stosowania oraz aspekty etyczne. Przeprowadził interpretacje formy i treści rysunku rodziny oraz zachowania się badanych dzieci wykorzystując swą bogatą wiedzę oraz własne zdolności i wykształcenie plastyczne.

Publikacja jest udokumentowaniem praktycznego zasięgu rozwoju i możliwości wdrażania w życie teoretycznych podstaw rozwoju, diagnozy i terapii relacji rodzinnych przez pryzmat interpretacji ekspresji plastycznej siedmiolatków z wykorzystaniem dorobku psychologii i pedagogiki w edukacji i współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów. Należy ją wysoko ocenić pod względem treści, metodologii, jak i kompetentnej oraz krytycznej interpretacji zebranego materiału uzyskanego w trakcie badań własnych. Jest godna polecenia także ze względu na realizowaną obecnie reformę edukacji.

Ks. Jakub Kuchta

Vittorio Possenti, OSOBA NOWĄ ZASADĄ,
 tłum. Jarosław Merecki SDB, *Monografie i studia z filozofii
 klasycznej, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu,*
 Lublin 2017, ss. 350, z przedmową Andrzeja Maryniarczyka
 SDB, ISBN 978-83-60144-97-8 [Vittorio Possenti,
*The Person as a new principle, translated by Jarosław Marecki
 SDB, in: Monographies and studies on classical philosophy,*
Polish Association of Saint Thomas Aquinas, Lublin 2017,
p.350, (with a foreward by professor Andrzej Maryniarczyk
SDB, ISBN 978-83-60144-97-8]

„Kiedy myśl i działanie popadają w kryzys, a pewność przekonań
 zacierza się, trzeba powrócić do źródeł i zasad, stawiając stopy na
 solidnej podstawie bytu, aby w ten sposób nabrać nowego
 rozmachu” (s. 21)
 „Nauczyć się żyć oznacza nauczyć się być osobą” (s. 67)

I. Uwagi ogólne

Książka Vittorio Possentiego *Osoba nową zasadą* stanowi nie tylko twórcze nawiązanie, ale i rozwinięcie pracy pt. *Błąd antropologiczny*¹, w której czytamy: „powstające we współczesnej kulturze różnego rodzaju «humanizmy», roszcujące sobie prawo do pewnej prawdy o człowieku, okazały się jednak humanizmami zideologizowanymi (np. marksistowski, scjentystyczno-ewolucyjny i inne) i zamiast odsłaniać prawdę o człowieku, zaciemniają ją i deformują. Stąd propozycja **humanizmu integralnego** [podkreślenie MK], a więc takiego, który nie jest w służbie jakiejś ideologii, ale rzeczy-

¹ *Błąd antropologiczny*, Seria wydawnicza: *Zagadnienia współczesnej metafizyki*, t. 5, red. naukowa A. Maryniarczyk SDB, K. Stępień, Lublin 2003.

wiecie oddaje pełny obraz osoby ludzkiej”². W *Osobie nową zasadą* V. Possenti proponuje wizję integralnej filozofii człowieka opartej na filozofii klasycznej, w tym na metafizyce Akwinaty. W konsekwencji trudno nie zgodzić się z ponownie przywołanym A. Maryniarczykiem, że „zasada *homo mensura* pociąga za sobą relatywizm i sceptycyzm, co sprawiło, że wcale nie przyczyniła się do pogłębienia prawdy o samym człowieku, jak i o świecie. Antropocentryzm zasady *homo mensura* nie wzniosł się na wyżyny bytu ludzkiego, lecz go zdetronizował” (s. 5, ze *Słowa od Wydawcy*)³. Antropologia metafizyczna Possentiego jest zatem nie tylko próbą ukierunkowania na klasycznie rozumianą filozofię i zachętą by powrócić do źródeł tej refleksji, ale również inspirującą polemiką z nowożytnymi i współczesnymi redukcjonistycznymi wizjami człowieka promującymi: relatywizm, agnostycyzm, ewolucjonizm, nihilizm, antropocentryzm, ateizm, materializm i naturalizm.

W związku z tym recenzowana praca nie jest zogniskowana jedynie na gruncie ontologii i historii osoby, ale w znaczącym wymiarze dotyczy współczesnych aporii, z którymi zmagają się współczesny człowiek, a do których należą: *in vitro*, islamski terroryzm, emigracja, kształt i rozumienie demokracji, wojna i pokój. Zagadnienia te V. Possenti rozpatruje w perspektywie personalizmu teistyczno-tomistycznego⁴, ujmującego człowieka jako jednostkowy byt realnie istniejący,

² Tamże, s. 8-9.

³ Analogiczne stanowisko prezentuję w stosunku do pracy Marcina Wasilewskiego *Protagoras z Abdery – sofista i wychowawca. Studium z historii filozofii wychowania* (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 269). Swoją polemikę z przedstawiłem w recenzji opublikowanej w „Pedagogika filozoficzna on-line” 1/2013-2014, s. 115-125, wskazując równocześnie na niewątpliwe walory rozprawy Wasilewskiego.

⁴ Z tej perspektywy cenne wydaje się doprecyzowanie i klasyfikacja personalizmów dokonana przez Barbarę Kiereś w: *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna, 5-6 (2010-2011) 2-3, s. 49-78 oraz *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015, s. 28-55.

złożony z duszy i ciała, a zatem podmiotujący swoje działania, właściwe jego naturze, które on posiada ze względu na swoje istnienie i swoją istotę. Należą do nich poznanie, pożądanie zarówno na poziomie woli, jak i uczuć, oraz relacje osobiste, rodzinne i społeczne na gruncie, których człowiek odkrywa i uczy się miłości, wolności, religijności, suwerenności i dobra wspólnego. Ponadto człowiek podlega procesom biologicznym, determinującym jego ciało, które jednak nie są autonomiczne wobec jego sfery duchowej (intelektualno-wolitywnej). Tak ujęta wizja człowieka zakłada konieczność integralnego i wyznaczonego przez naturę, rozwoju jego potencjalności, co należy do wychowania i kształcenia (*paideia*).

Pomimo tak ujętego rozumienia człowieka jako osoby Autor książki nie odwołuje się jedynie do filozofii tomistycznej. W *Osoba nową zasadą* przewijają się poglądy Platona, Arystotelesa, Antonio Rosminiego, Karola Wojtyły – Jana Pawła II i innych.

II. Struktura pracy

Książka składa się z trzech części. Pierwsza została poświęcona metafizyce osoby (s. 21-168). Autor omawia w niej kolejno zagadnienia: 1) osoby w teorii bytu, 2) istnienia i osoby, 3) duszy, umysłu, ciała i nieśmiertelności. Część druga dotyczy bioetyki i jej antropologiczno-etycznych założeń (s. 169-224) i obejmuje kolejno: 1) ontogenezę oraz 2) zmiany natury ludzkiej przez (bio)technologie. Część trzecia i ostatnia to: personalizm, pokój i demokracja (s. 225-295). W tej części znajdują się dwa rozdziały: 1) personalizm i zniesienie wojny i 2) personalistyczne fundamenty demokracji. Ponadto praca oprócz *Słowa od Wydawcy* (s. 5-7) jest zaopatrzona w dwa *Wprowadzenia* (z wydań włoskich z lat: 2006 i 2013, s. 9-19) oraz *Epilog* (s. 297-311). Książkę zamykają: streszczenie w j. angielskim, indeks osobowy i przedmiotowy, bibliografia oraz spis treści w językach polskim i angielskim.

Część pierwsza (147 str.) wyraźnie góruje nad pozostałymi (cz. II – 55 str.; cz. III – 70 str.), co wydaje się być podyktowane tym, że właśnie w tej części Autor wyklada swoją metafizykę człowieka, analizując jej podstawy oraz rozprawiając się z redukcjonistycznymi ujęciami człowieka, dominującymi we współczesnej kulturze.

Należy dodać, że w spisie treści błędnie podano, że przedmowa z 2006 jest przedmową do wydania drugiego.

III. Najważniejsze aporie książki

Na gruncie ontologii osoby Vittorio Possenti analizuje dzieje ewolucji filozofii idealistycznej, która ma wiele odmian i postaci, nawet wzajemnie się wykluczających. Są to filozofie proveniencji monistycznej i dualistycznej, spirytualistycznej i materialistycznej. Ich wspólnym mianownikiem, pomimo tak skrajnego ujęcia rzeczywistości (a może raczej myślenia o rzeczywistości) jest właśnie **redukcjonizm**, polegający na zredukowaniu człowieka tylko do jednego lub kilku jego pryncypiów bytowych lub do ich przejawów oraz **relacyjność (variabilizm)**, wyrażająca się z tym, że byt podlega ciągłym przemianom, ponieważ „idealizm redukuje substancje do relacji” (s. 118). Jak słusznie zauważył M. A. Krąpiec: „wspólną cechą wszystkich metafizycznych ewolucjonizmów jest – według Arystotelesa – negacja bytu i zasady niesprzeczności, i dlatego w takiej wizji świata, uznanej za prawdziwą, nie byłaby możliwa żadna wiedza, żadne poznanie, które kieruje się zasada niesprzeczności, gdyż sama zasada niesprzeczności nie obowiązywałaby rzeczywistości badanej w filozofii”⁵.

W konsekwencji w tradycji idealistycznej człowiek to „byt okaleczony”, nie będący pełną jednostkową substancją. Dlaczego redukcjonizm błędnie odczytujący naturę i istotę człowieka w

⁵ Cyt., M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, Lublin 1988, s. 248

konsekwencji prowadzi do jego użycia. Człowieka ujmuje się albo jako „konstrukcję społeczną” lub „zespół czynników społeczno-środowiskowych” (s. 219), co w pierwszym przypadku prowadzi do zredukowania go do wytworu społecznego, który można dowolnie manipulować przy pomocy dostępnych narzędzi kontroli społecznej, w drugim: jest on zespołem genów, biologicznie zdeterminowanych, co prowadzi do ujęcia do człowieka jako zespołu elementów cielesnych, którymi można niemal dowolnie „komponować” (klonowanie, aborcja, eutanazja). Stąd zdaniem Vittorio Possentiego współczesna dominacja relatywnego ujęcia człowieka, wyklucza jego substancjalności. „Redukcja osoby do relacji – pisze Possenti – oznacza, że ma ona znaczenie tylko jako część Całości, w której jest zakorzeniona. Pojęcie części jest jednak sprzeczne z pojęciem osoby” (s. 69).

Autor recenzowanej książki podejmuje się „dekonstrukcji” zdekonstruowanej przez postmodernizm filozofii człowieka, wskazując na konieczność powrotu do klasycznej antropologii z jej teorią osoby. V. Possenti substancjalność i relacyjność, rozpatruje w aspekcie arystotelesowskiego aktu i możliwości (s. 67 i nn). Arystoteles ujmujący człowieka jako złożenie duszy i ciała (*hylomorfizm*), zapoczątkowuje integralne ujęcie człowieka, które wprawdzie nie jest personalizmem *par excellence*, ale jest znaczące dla personalistycznego ujęcia osoby jako bytu substancjalnego. Następnie Boecjusz w swojej słynnej definicji osoby, która kształtowała się już wcześniej pod wpływem dyskusji trynitarnych wskazuje, że *constitutivum* osoby są: substancjalność, jednostkowość i rozumność (intelektualność). Istnieją nie tylko osoby ludzkie, ale również Osoby Boskie w Trójcy Świętej oraz aniołowie (ujęcie człowieka jako człowieka i człowieka jako osoby). Wskazuje to co najmniej na dwie konsekwencje: 1) natura osoby ludzkiej nie można rozpatrywać jako zredukowanej, 2) człowieka jako osoby nie sposób zrozumieć bez odniesienia go do wymiaru Transcendencji (zwrócił na uwagę Jan Paweł II podczas pierwszej Pielgrzymki do Polski, że człowieka do końca nie można zrozumieć bez Jezusa

Chrystusa). Hylemorfizm przewyższa zarówno dualizm jak i monizm oraz spirytualizm i materializm, ujmując człowieka jako *commensuratio animae ad hoc corpus*⁶. Jedność duchowo-cieleśna człowieka nie pozwala by zredukować człowieka do wymiaru materii, która „nie wyczerpuje wszystkiego co istnieje” (s. 138) lub samej duszy (świadomości, jaźni), niezależnej do ciała, co ma miejsce w filozofii pokartezjańskiej. „Kartezjańska teoria substancjalności umysłu i ciała i idea ich całkowitej niezależności wprowadziły do antropologii nieład, z którego jeszcze się nie wyzwoliliśmy” – uważa V. Possenti. I dodaje: „wydaje się zatem, że jeżeli chcemy zrozumieć coś z natury duszy i jej związku z ciałem, to musimy porzucić Kartezjusza i jego olbrzymie dziedzictwo, zarówno materialistyczne, jak i spirytualistyczne” (s. 146).

Autor *Osoba nową zasadą* wskazuje zarazem, że we współczesnej filozofii i nauce wyrugowało się termin „dusza”. Analogicznie „namysł nad kwestią nieśmiertelności jest dzisiaj trudniejszy niż dawniej z racji rozpowszechnionej w kulturze zachodniej postawy materialistycznej i postmetafizycznej” (s. 159). Następstwem postmodernistycznej i nihilistycznej antropologii jest relatywizm poznawczy i moralny, głoszący niemożliwość poznania obiektywnej prawdy i rozeznania dobra zgodnego z prawdą. Stąd nie sposób nie zgodzić się z Possentim, który pisze: „na Zachodzie wychowanie świadomości moralnej, kluczowa sprawa w wychowaniu osoby i obywatela, stało się poważnym problemem z różnych powodów. Pośród nich dwa wydają się podstawowe: **relatywizm intelektualny** [wyróżnienie MK], który prowadzi do **relatywizmu moralnego** [wyróżnienie MK], oraz destrukcyjny wpływ współczesnych nauk społecznych, które często przyczyniają się do tego, że rozróżnienie między dobrem a złem, które ludzkość wypracowała w trakcie długich dzie-

⁶ Szczegółowo zajmuję się tym zagadnieniem w książce *Dusza i ciało*, Warszawa 2004.

jów naznaczonych cierpieniem, zbrodniami i heroizmem, staje się niejasne, chwiejne i relatywne. Przez długi czas dla wielu teoretyków i praktyków nauk humanistycznych i społecznych (...) zło społeczne nie było argumentem wartym uwagi. (...) Izraelski pisarz Amos Oz, formułując swój akt oskarżenia przeciwko naukom społecznym, słusznie zauważa: «Po raz pierwszy od czasów Księgi Hioba diabeł musiał wykazać cierpliwość [...] Szatana pożegnano. Nadszedł czas nowoczesności. Ale czasy mogą się ponownie zmienić. Szatan mógł zostać odesłany do lamusa, ale nie pozostał bez zajęcia. Wiek dwudziesty był najgorszym teatrem świadomie czynionego zła w dziejach ludzkości. Nauki społeczne nie potrafiły przewidzieć, zanalizować, ani nawet dostrzec tego nowożytnego, w wysokim stopniu technicyzowanego zła». Jeżeli zaś chodzi o relatywizm intelektualny i moralny, to jaki sens miałoby wychowanie, gdyby nie istniała niezmienna prawda i stałe wartości?» (s. 96). Wydaje się, że taka krytyka relatywizmu jest w pełni uzasadniona. Dekonstruujący tradycyjną kulturę postmodernizm, nie tylko prowadzi do relatywizmu, ale wydaje się, że neguje potrzebę pracy nad sobą i uprawy intelektu oraz wychowania aretologicznego osoby, kształtując anarchistycznego konsumenta, któremu obca jest moralna praca, a który w celu zdobycia potrzebnych środków do użycia, nie cofnie się on nawet przed kłamstwem i agresją.

Nie wystarczy tylko być człowiekiem w sensie bytowym, ale trzeba się nim stać poprzez wychowanie, stać się osobą w wymiarze działania (s. 98), w pełni odkrywając swoje człowieczeństwo w relacjach z innymi⁷. Vittorio Possenti w *Osoba nową zasadą* zwraca również uwagę na wymiar kształtowania osoby w perspektywie relacji osobowych, społecznych i religijnych. Osoba jest niejako powołana do „poszukiwania siebie, podróży do własnego wnętrza” (s. 39). Osoba jako indywiduum musi być otwarta na innych, czyli przekazywać swojego ducha w wymiarze rozumu i wolności, ponieważ jest ona „istnieniem doskonale indywidualnym i nieograniczoną otwartością” (s. 99). Z jednej strony osoba ludzka jest

skończona, ale z drugiej jest otwarta na nieskończoność. Jest niczym antyczna maska teatralna (*prosopon*). Osoba jest kimś kto wyraża się, a zarazem zakrywa się przed innymi. Można tu dodać, że jest to możliwe, jeżeli relacja ta będzie oparta na prawdzie i dobru, znoszących obłudę, iluzję, kłamstwo, użycie. „Ukrycie twarzy pod maską – pisze Possenti – oznacza ukrycie osoby, zredukowanie jej do czegoś innego. A jeżeli to my sami ukrywamy naszą twarz, to dlatego, że nie chcemy wejść w relacje z innymi” (s. 37).

Nie bez znaczenia jest również relacja człowieka z Bogiem. Jak słusznie zauważa Possenti: „całkowicie zlaicyzowany i pozbawiony *agape* humanizm prowadzi do okrucieństw znacznie gorszych od tych, jaka oświeceniowa krytyka przypisywała dawnemu społeczeństwu chrześcijańskiemu” (s. 116). Autor podkreśla rolę rozwoju i podtrzymywania osobowych relacji, szczególnie miłości na poziomie *amor* (nie jest tożsama z *eros*) i *agape* (s. 77-84).

Konsekwencje rozumienia osoby nie są bez znaczenia na rozumienie polityki i jej praktycznej uprawę. Jak słusznie zauważa Vittorio Possenti: „każda koncepcja człowieka ma doniosłe znaczenie polityczne” (s. 225). We współczesnej demokracji, która jest obecnie niemal sakralizowana i uznana za najdoskonalszy i praktycznie jedyny system sprawowania władzy, nie można zrezygnować z wartości i religii (s. 271-276). „Tak jak historia nie jest ciągłym postępem ku temu, co gorsze, co byłoby koncepcją terrorystyczną i defetyczną, podobnie nie jest nieustannym postępem ku temu, co lepsze, co byłoby koncepcją tanią i nieodpowiedzialną” (s. 227-228) – pisze Autor *Osoba nową zasadą*. Historia uczy, że demokracja bez wartości i odniesienia do Boga, przeradza się w jawny lub zakamufLOWANY totalitaryzm, miejsce religii zaś zajmuje **materializm i naturalizm**. To właśnie one stają się „ukrytą metafizyką” i religią naszych czasów, dokonując podwójnej redukcji: przyjmują, że jedynie istnienie materia (odrzućenie wymiary niematerialnego) oraz że jedyną nauką, która może badać rzeczywistość jest fizyka (s. 129).

IV. Uwagi krytyczne

Praca Possentiego chociaż jest bardzo ważnym głosem w dyskusji o sanacji współczesnej kultury i filozofii człowieka, nacechowanym realistyczną troską o obiektywne dobro osoby, to jednak budzi moje zastrzeżenia w trzech kwestiach:

- promocji pacyfizmu (s. 230 i nn);
- propozycji ograniczenia suwerenności państw narodowych i powołania rządu światowego (s. 245);
- powielania lewicowego mitu o tzw. „prawicowym totalitaryzmie” (s. 231).

Ad. 1: Autor *Osoba nową zasadą* powołując się na poglądy Mahatmy Gandhiego oraz encyklikę *Pacem in terris* Jana XXIII, przekonuje że pokój jest najwyższą wartością i należy podtrzymać go za wszelką cenę. Trudno polemizować z tym co jest oczywiste, ale wydaje się, że V. Possenti nie rozumie idei wojny sprawiedliwej, która zakłada obowiązek a nawet konieczność obrony prawdy w wymiarze osobowym, a w wymiarze społecznym obrony domu i wspólnoty (rodziny, narodu, Ojczyzny). Tomasz z Akwinu w swojej *Summie teologicznej*⁸ stoi na stanowisku, dopuszczającym wojnę sprawiedliwą. Tomasa koncepcja wojny sprawiedliwej związana jest z cnotą męstwa i sprawiedliwości. Jej prowadzenie wiąże on z szeregiem moralnych reguł, które do niej dopuszczają (np. uczciwość intencji wojujących), a zarazem łagodzących jej skutki (zakaz rabunku, zakaz niewolnictwa i inne). Stanowisko Akwinaty podziela wybitny sowietolog, uczestnik m. in. wojny polsko-bolszewickiej z 1920 i bitwy o Monte Cassino, Józef Maria Bocheński, który potępia pacyfizm:

⁸ Por. *Summa theologiae*, II-II, 40, 1-4 (wyd. Marrieti, Turyn 1932). Na temat odruchu obrony swojego lub bliźnich pisze Akwinata tamże: I-II, 94, 2. Zob również: W. J. Ziółkowski, *Wojna sprawiedliwa u św. Tomasza z Akwinu*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 1/2011, s. 22-27.

„w praktyce pacyfizm przejawia się zwykle w postaci dwóch zabobonów: 1) że można osiągnąć pokój rozbijając narody pokojowe i 2) że żadna wojna nie jest moralnie dopuszczalna. Doświadczenie uczy, niestety, że rozbijanie narodów pokojowych prowadzi do opanowania ich przez inne, wojownicze, a te z kolei zaczynają toczyć wojny z podobnymi do siebie drapieżnikami. Skądinąd twierdzenie, że każda wojna jest niesprawiedliwa, nie wytrzymuje krytyki, są bowiem okoliczności, w których – zgodnie z normalnym wyczuciem – istnieje oczywisty obowiązek broniącej orężem praw innych, powierzonych naszej opiece (...) pacyfizm jest bardzo często używany przez przyszłych najeźdźców do moralnego rozbijania ich ofiar”⁹.

Ad. 2: Possenti wydaje się popierać utopijny postulat L. Sturzo, że pokój na świecie może pokój na świecie może zapewnić rozbrojenie państw, ograniczenie ich suwerenności oraz stworzenie organizacji międzynarodowej, wyposażonej w środki przymusu, które jego zdaniem mogłyby zapewnić pokój światowy. Zarówno Autor recenzowanej książki, jak i sam Sturzo, na którego powołuje się Vittorio Possenti, nie zauważają tu niebezpieczeństwa światowego totalitaryzmu. Czy nie jest to propozycja stworzenia nowego super państwa, nowego Lewiatana, faktycznie niepodlegającego żadnej kontroli społecznej?

Ad. 3: Niemiecki narodowy socjalizm, jak i włoski faszyzm, nie należą do prawicy, ale jako socjalizmy, tak samo jak komunizm, liberalizm i anarchizm są utopiami lewicowymi. Problematyka ta została omówiona w pracach H. Kieresia i Ł. Stefaniaka, do których odsyłam wszystkich zainteresowanych¹⁰.

⁹ Cyt. J. M. Bocheński, *Sto zabobonów*, Kraków 1994, s. 94-95.

¹⁰ Zob. H. Kiereś, *Trzy socjalizmy*, Lublin 2000; Łukasz Stefaniak, *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin 2011.

V. Podsumowanie

Recenzowania książki wydaje się tłumaczyć rzeczywistość, a nie tylko myśleć o niej, co jest cechą charakterystyczną filozofii nurtu idealistycznego. „Poznanie i wyjaśnianie świata realnie istniejącego to filozofia. Myślenie zaś należy bardziej do dziedziny sztuki”¹¹.

Książka *Osoba nową zasadą* w całościowy sposób obejmuje współczesną refleksję nad metafizyką osoby, w krytyczny i rzetelny sposób polemizując z obecnymi błędami, redukującymi jej rolę i znaczenie w kulturze. Jest to bardzo ważna praca z tego powodu, że z otwartą przyłbicą zmierza się ze współczesnym wariabilizmem jakim jest postmodernizm. Praca Vittorio Possentiego winna być szczególnie rozważona w polskim środowisku naukowym, które jak wydaje się zbyt bezkrytycznie przyjmuje filozofię i antropologię postmetafizyczną.

Gratulacje i słowa uznania należą się nie tylko Autorowi książki, ale również i tłumaczowi Jarosławowi Mereckiemu SDB oraz Wydawcy. Zaslugą PTTA jest to, że podjęła się wydania tej cennej pracy i przybliżenia jej polskiemu Czytelnikowi.

Polecam ją wszystkim poszukującym odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek? Czytelnik w pracy Vittorio Possentiego znajdzie rzetelną odpowiedź na to pytanie, odpowiedź pobudzającą do refleksji i być może również do *metanoi*.

Mikołaj Krasnodębski

¹¹ Cyt. K. Stępień, *O lubelskiej szkole filozoficznej*, „Człowiek w kulturze” 19/2007, s. 68.

Informacje dla autorów

**ZESZYTY NAUKOWE
SZKOŁY WYŻSZEJ PRZYMIERZA RODZIN
W WARSZAWIE
SERIA PEDAGOGICZNA**

ROCZNIK ZESZYTY NAUKOWE SZKOŁY WYŻSZEJ PRZYMIERZA RODZIN W WARSZAWIE SERIA PEDAGOGICZNA są pismem naukowym poświęconym problematyce wychowania.

Seria Pedagogiczna wchodzi w skład zespołu Zeszytów Naukowych wydawanych w Szkole – geograficzno-turystycznych, polonistycznych i historycznych (stąd podwójna numeracja Zeszytów: ogólna oraz poszczególnej serii). Każda z serii stanowi niezależny od siebie periodyk.

Celem periodyku jest dyskusja na temat realistycznego wychowania, filozofii i teorii wychowania. Tym samym próba polemiki ze współczesną myślą pedagogiczną. W periodyku porusza się tematy dotyczące wyzwań stojących przed współczesnym wychowaniem, ale również sięga do „skarbcza” wiedzy i doświadczenia jakim jest grecka i rzymska *paideia*. Omawia się zatem zarówno problematykę przedzałożeń filozoficznych teorii wychowania oraz podejmuje się interpretacji procesu kształtowania potencjalności człowieka, czyli jego fizyczno-duchowego rozwoju.

Periodyk rozsyła się do wydawnictw bibliograficznych w Polsce, Biblioteki Narodowej oraz do ważniejszych bibliotek i ośrodków naukowych, które zajmują się badaniami z zakresu wychowania człowieka.

Autor przeprowadza jedną korektę swojego tekstu, zwykle pierwszą.

Autor otrzymuje 1 egzemplarz autorski pisma.

Materiałów nie zamówionych Redakcja nie zwraca.

Redakcja zastrzega sobie prawo do odrzucenia tekstu lub umieszczenia go w innym numerze.

Periodyk jest recenzowany.

Sposób przygotowania tekstu:

W ZN SWPR SERIA PEDAGOGIKA publikuje się teksty nie przekraczające 20 str. znormalizowanego maszynopisu, w edytorze WORD MS Office (zaleca się Word 2003). Wielkość czcionki: 12 pkt.; odstęp pomiędzy wierszami: 1,5 (również w przypisach); zaleca się stosowanie znormalizowanych marginesów, po 2,5 cm.

Artykuł winien otwierać abstrakt (do pół strony znormalizowanego maszynopisu).

Tekst należy opatrzyć krótkim streszczeniem w jednym z języków kongresowych (do pół strony maszynopisu). Przetłumaczyć należy również tytuł artykułu.

Do redakcji można dostarczyć tekst w wersji elektronicznej (mail podany jest poniżej). Istnieje możliwość przesłania tekstu w wersji tradycyjnej: wydruku oraz elektroniczną wersję tekstu na płycie CD (na podany poniżej adres Redakcji). Wydruk winien być jednostronny, czytelny na białym papierze formatu A4. W wydruku nie dopuszcza się odręcznych uzupełnień.

Pierwszą stronę należy rozpocząć od imienia i nazwiska Autora. W przypisie dolnym korzystając z odsyłacza w formie „*” należy podać jednostkę afiliacyjną; ewentualnie: e-mail lub stronę www. Od nowego wiersza, wyśrodkowany i pogrubiony tytuł pracy.

Pod tytułem artykułu należy wypisać rozdziały i podrozdziały umieszczone w tekście.

Autorzy proszeni są o podanie swoich danych do wiadomości Redakcji (adres do korespondencji, telefon, e-mail).

Sposób cytowania:

Zaleca się stosowanie przypisów na dole strony.

W przypadku cytowania książki: inicjał imienia, nazwisko, nazwę pracy, wraz w podtytułem, miejsce i rok wydania (bez nazwy wydawnictwa), strony. Np. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 55.

W przypadku cytowania artykułu z czasopisma: inicjał imienia, nazwisko, tytuł artykułu kursywą, nazwa czasopisma w cudzysłowie, rocznik, numer oraz rok wydania w nawiasie, numery stron. Np. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 32 (1996) 2, s. 77-104.

W przypadku cytowania z pracy zbiorowej: inicjał imienia, nazwisko, tytuł artykułu kursywą, znak ‘w:’, nazwa pracy zbiorowej, pod skrócie ‘red.’ inicjał imienia i nazwisko redaktora lub redaktorów, miejsce i rok wydania (bez nazwy wydawnictwa), strona. Np. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 213-221.

W przypadku cytowania pracy tłumaczonej na język polski: podać po skrócie ‘tłum.’ inicjał imienia i nazwisko tłumacza. Np. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2005.

W przypadku kolejnego cytowania tej samej pozycji należy stosować skrót ‘dz. cyt.’ umieszczony po inicjale imienia i nazwisku autora.

Odwołanie do pozycji stosowanej w przypisie bezpośrednio poprzedzającym stosuje się słowo: „Tamże”.

W przypadku następujących bezpośrednio po sobie odwołań do różnych prac tego samego autora stosuje się słowo: „Tenże”.

Na końcu artykułu należy umieścić bibliografię.

REDAKCJA:

**ZESZYTY NAUKOWE SZKOŁY WYŻSZEJ PRZYMIERZA
RODZIN W WARSZAWIE SERIA PEDAGOGICZNA**

Redaktor Naczelny:

Dr hab. Mikołaj Krasnodebski, prof. nadzw. PWSZ

e-mail: mikolajkrasnodebski@gmail.com

Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie

ul. M. Grzegorzewskiej 10

PL 02-778 Warszawa

tel. +48 22 644 07 97; +48 22 644 04 55

**Nowa strona internetowa „Zeszytów Naukowych Szkoły Wyższej
Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna”:**

<http://www.swpr.edu.pl/seria-pedagogiczna/>

**Wydawnictwo
Szkół Wyższej Przymierza Rodzin
w Warszawie
ul. Marii Grzegorzewskiej 10
02-778 Warszawa
www.swpr.edu.pl
swpr@swpr.pl
(48) 22 644-07-97**

Wydawnictwo SWPR wydaje zarówno książki, jak i wydawnictwa ciągłe i seryjne. Pełen spis wydanych pozycji znajduje się na stronie internetowej. Książki można zamawiać drogą internetową.

Poniżej znajdują się tylko wybrane pozycje.

Z zakresu pamiętników i wspomnień:

- *Kucem na Ursynów* – Izabela Dzieduszycka (2011)
- *Spotkani na drodze* – Leszek Starkel (2011)
- *Chwile czasu minionego* – Andrzej Mycielski (2012 – wydanie trzecie, rozszerzone)
- *Ci, o których powinniśmy pamiętać. Fascynujące życiorysy Polaków rozsianych po świecie*, tom I, II i III – pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło (2010, 2011, 2012)
- *50 lat Wspólnoty Parafialnej Opatrzności Bożej na Rakowcu w Warszawie, 1962-2012* – pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło (2012)
- *Chleb stał się granicą* – Leon Kowalski (2013)
- *Ballada marcowa* – Jan Białek, Jan Cichy, Klaudia Dawidko, Michał Dudek (2013)
- *Polscy pianiści* – Jan Sierpiński (2014)
- *Od Uralu po Brazylię i nie tylko...* – Alina M. Lenczewska (2014)
- *Kocham twą urodę złą, najdroższe miasto na świecie. Wspomnienia z getta łódzkiego* – Salomea Kape (2014)
- *Na drogach czasu i przestrzeni. Saga rodziny kresowej XIX-XXI wiek, wspomnienia nauczycielki* – Barbara Majewska-Luft i Maria Borsuk-Majewska (2014)

- *Wojenne dzieciństwo. Losy mojej rodziny (maj 1939 – marzec 1945)*.
– Elżbieta Wichrzycka-Lancaster (2014)
- *Rozmowa z Umarłymi* – Jean Clair. Tłumaczenie Maria Żurawska (2015)
- *A jednak przeżyłem... Losy pilota dywizjonu 305 Stefana Zygnerskiego* – Krystyna Kenig (2016)
- *Przez Chiny – kraj przyjaznych ludzi, śmieci i dymu* – Aleksander Ciepiela (2017)

Z zakresu podręczników i monografii:

- *Podstawy meteorologii i klimatologii* – Urszula Kossowska-Cezak (2007)
- *Badania cech tekstualnych osadów czwartorzędowych i wybrane metody oznaczania ich wieku* – pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło (2007)
- *Chemia dla przyrodników* (wyd. II) – Hanna Rembertowicz (2010)
- *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania* (wyd. II) – Mikołaj Krasnodębski (2009)

Z zakresu wiedzy historycznej:

- *Opactwo Czerwińskie w średniowieczu* – Marek Stawski (2007)
- *Kościół i Państwo w dziejach, źródłach i studiach nad przeszłością* – pod red. Marka Stawskiego (2008)
- *Duchowieństwo i laicy* – pod red. Andrzeja Wałkowskiego (2010)
- *Kościół i społeczeństwo* – pod red. Janusza Grabowskiego (2013)
- *Książdz Bolesław Stefański, żołnierz bezdomny* – Jacek Żurek (2014)

Z zakresu publicystyki społecznej i pedagogicznej:

- *Odpowiedzi na trudne pytania dzisiejszego świata* – pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło, tom I – XI (2006 – 2016)
- *Nowy Nauczyciel – Nowa Edukacja* – pod red. Magdy Lejzerowicz, Teresy Stankiewicz, Mikołaja Krasnodębskiego (2014)
- *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu* – pod red. Andrzeja Murzyna i Mikołaja Krasnodębskiego (2014)
- *Gender – spojrzenie z różnych perspektyw* – pod red. Włodzimierza Wiczorka (2015)
- *Baśnie Terapeutyczne dla młodzieży i dorosłych* – Jadwiga Glińska (2016)

Z zakresu poezji:

- *Kiedy będę do Ciebie szedł* – Marek Antoni Wasilewski (2010)
- *Na geograficznych ścieżkach życia (eseje geograficzne)* – Joanna Angiel (2012)

- *Rozmowy z Panem* – Bona (2012)
- *Odrobina Pana Boga* – Bona (2013)
- *Stabat Mater. W cieniu krzyża* – Bona (2014)
- *Tchnienie Ewangelii* – Bona (Bożena Fabiani) (2014)
- *Blżej Boga* – Bona (2015)
- *Geograficzne wędrówki myślowe* – Joanna Angiel (2015)
- *Wiersze. Szkicownik A* – Krystyna Wojtyna-Drouet (2017)
- *Wiersze. Szkicownik B* – Krystyna Wojtyna-Drouet (2017)

Z zakresu wydawnictw ciągłych recenzowanych:

- Zeszyty Naukowe SWPR trzech serii: geograficzno-turystycznej, pedagogicznej i humanistycznej. (Zeszyty naukowe serii geograficzno-turystycznej i pedagogicznej są na liście czasopism punktowanych).