

Andrzej Bałandynowicz

Państwowa Uczelnia Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu

ORCID: 0000-0003-1248-8069

DOI: 10.35464/1642-672X.PS.2022.1-2.05

Ekspresja twórcza a wtórny rozwój człowieka

Creative expression and secondary human development

ABSTRACT: The article presents the idea of an upbringing society towards integral, holistic and secondary adaptation of a person, which guarantees the achievement of a state of multilateral and permanent learning of an individual and the development of their talents. The author, referring to Jean Piaget's inference, presented the conditions of an individual's personality development and its secondary adaptation.

KEYWORDS: creative expression, integral development, human development.

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono ideę społeczeństwa wychowującego w stronę integralnego, holistycznego i wtórnego przystosowania człowieka, która gwarantuje osiągnięcie stanu wielostronnego i permanentnego uczenia się jednostki i rozwijania jej talentów. Autor, odwołując się do wnioskowania Jeana Piageta, zaprezentował warunki rozwoju osobowościowego jednostki oraz jej wtórnego przystosowania.

SŁOWA KLUCZOWE: ekspresja twórcza, rozwój integralny, rozwój człowieka.

Edukacja w kierunku wzrastania osobowego z udziałem treści kształcenia

We współczesnej cywilizacji należy preferować ideę społeczeństwa wychowującego w kierunku integralnego, holistycznego i wtórnego przystosowania człowieka, który gwarantuje osiągnięcie stanu wielostronnego i permanentnego uczenia się jednostki i rozwijania jej talentów (Okoń, 1998).

Z drugiej strony, obecnie widać wyraźny kryzys systemu oświaty i wychowania młodzieży, rzutujący na dysfunkcjonalne procesy reformowania szkolnictwa akademickiego. Problem ten zauważył już ponad sto lat temu filozof i humanista John Dewey (1859–1952), który stał się protoplastą systemu demokratyzacji wychowania (Dewey, 1972). Twierdził on, że „wszelkie wychowanie jest procesem wzrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”, i w szkole, opierając się na edukacji, następuje „swoiste przedłużenie zarówno społeczeństwa, jaki i rodziny” (Dewey, 1972, s. 10). Według uczonego szkoła ma być terenem kolektywnego życia uczniów i powiązanego z nim doświadczenia związanego z ich rozumnością. Proces wychowania oparty na edukacji skoncentrowany w systemie instytucjonalnym ma doskonalić wiedzę, kompetencje i umiejętności jednostki w tymże okresie, a nie instrumentalizować ten czas nauczania w stronę przygotowania jej do dorosłego życia. Szczególnie znaczenie filozof przypisywał wzrastaniu i dojrzałości osobowościowej, nadając tej kategorii priorytetową wartość humanistyczną. Sądził, iż proces odwrotny, czyli niegwarantujący przewartościowywania postaw ucznia w kierunku empatii i prospołeczności, przestaje być właściwie życiem, a staje się atrapą i jego namiastką. Demokratyczność instytucjonalna placówki oświatowej w świetle koncepcji Deweya polega na traktowaniu jej jako małego społeczeństwa, gdzie osoby poznają rzeczywistość, reguły komunikacji międzyludzkiej, normy, standardy kulturowe i uczą się przez działanie praktyczne. Wszystkie te elementy sprowadzają się do kształtowania i urzeczywistniania wspólnoty myśli i działania między ludźmi, pozwalając osiągnąć indywidualizm, jak i jedność z całym rodem ludzkim, których są spadkobiercami.

Deweyowska koncepcja kształcenia człowieka oparta na edukacji instytucjonalnej znosi i unieważnia wszelkie dualizmy typu: „wiedza – działanie”, „intelekt – uczucia”, „metoda poznania – poznawany przedmiot”. Pozwala to budować holistyczną i integralną strukturę człowieka o wielowymiarowej kondycji zmysłowej i woliwotno-duchowej. Nawiązuje także do Arystotelesowskiej reguły, iż człowiek winien odznaczać się spójnością i homogenicznością myślenia, mówienia i działania. Jedyne wewnętrznie zespolona struktura rozumowo-duchowa jednostki pozwala tworzyć więzi społeczne oparte na zdrowych zasadach równości i wolności, będąc wyrazem akceptacji fundamentu tychże działań, czyli pokoju wewnętrznego. Przeciwwstawia się instrumentalnemu i przedmiotowemu traktowaniu człowieka poprzez innego, dla którego nie jest on celem, a jedynie środkiem, a zatem nie stanowi niepowtarzalnej i samoistnej wartości bez jakichkolwiek ograniczeń, lecz wyłącznie traktowany jest w sposób reifikacyjny i faktualizacyjny. Odrzuca tym samym edukację i wychowanie sprowadzające się do wzajemnego używania i utylitaryzmu

społecznego przy używaniu siły władzy, pozycji społecznej czy stanowiska dla własnych celów (Murzyn, 2001).

Taki stan rzeczy naruszałby rozumienie demokracji i prowadził do preferowania rzeczowych, a nie osobowo-kulturowych relacji międzyludzkich. Teorii kształcenia nadał pragmatyczny charakter, łącząc poznanie z działaniem. Niemniej koncentrując się na skutecznym i efektywnym działaniu, oddala poznanie naukowe i odsuwa na dalszy plan klasyczne wartości w postaci dobra, prawdy i piękna. Wychowanie i kształcenie mają być odnoszone do przyszłości, gdyż treścią poznania jest to, co zostało ustalone, odkryte i jest pewne, natomiast jego odniesieniem, horyzontem podążania jest przyszłość.

Należy krytycznie spojrzeć na upraktycznioną koncepcję wychowania i demokracji Deweya, gdyż – jak zasadnie zauważył Franciszek Bereźnicki (2001) – to nie treść kształcenia, ale rozwój i świat wartości człowieka uznaje się za najważniejsze cele edukacji. Ponadto uczony przestrzega, iż filozofii nie można rozumieć jak Dewey, że to „artykulacja różnych zagadnień praktycznych” i głosić pogląd, o „teorii wychowania, pojętej jako świadome kierowanie codziennym działaniem” (Dewey, 1972, s. 456).

Dewey jako przedstawiciel empiryzmu nie zauważał, iż sprawne myślenie, skuteczne działanie i prawidłowe relacje społeczne to jedynie wartości heteroteliczne, a nie autoteliczne, i tym samym nie są w stanie kreować autonomności i podmiotowości człowieka. Bowiern najistotniejszą potrzebą osoby jest doznawanie i odczuwanie sensu życia i nie można jej zaspokoić poprzez nabywanie praktycznych zdolności i doświadczeń pozwalających na rozwiązywanie problemów egzystencjalnych o charakterze praktycznym. Edukacja i wychowanie mają służyć wyższemu ideałowi i wartościom, gdyż to one sprzyjają kształtowaniu autentycznego sensu istnienia człowieka. Jak słusznie twierdził pedagog kultury, profesor Bogdan Nawroczyński (1947), wykształcenie jest fuzją dwóch różnych porządków rzeczy – wartościowych wytworów ducha ludzkiego i wewnętrznego życia duchowego rozwijającej się osoby.

Zasadniczy błąd Deweya polegał na tym, iż cele wychowania wiązał wyłącznie z kategorią zasadniczą, jaką jest życie jednostki i to niej powinny być podporządkowane działania edukacyjne. Odrzucał, albo nie zauważał, istotnych dla tego procesu kategorii zewnętrznych, innych wartości poza życiem ludzkim, które są równie ważne i wpływają na jego istotę i sens. Biocentryzm w dużej mierze wiąże się z rozwojem i samorozwojem człowieka, ale należy zauważyć, iż to koncepcja pajdocentryzmu jest o wiele doroślejsza, gdyż ukierunkowana jest na wartość życia człowieka, koresponduje z innymi autotelicznymi wartościami, powstając w łącznej symbiozie.

Pomimo tych uwag krytycznych system wychowania i edukacji o znaczeniach porządku demokratycznego Deweya dał asumpt dla transformacji myśli antropologiczno-filozoficznych w obszarze stanowienia nowego modelu oświaty dla nowych pokoleń. Winien on koncentrować się na: podmiotowości jednostki, indywidualizacji kształcenia, samorządności, pobudzaniu twórczej aktywności, uczeniu przez działanie, poznawaniu rzeczywistości w drodze doświadczenia życiowego, wdrażaniu do samowychowania i samoedukacji oraz demokratyzacji życia społecznego (Wołoszyn, 2003).

Rozwiązania instytucjonalne mogą przybierać formułę działań systemowych lub modelowych, pod warunkiem, iż są pochodne wartościom i określonym interakcjom wyrastającym na podglebiu aksjologicznym. Współzależność i wzajemne wynikanie owych dymensji, konstatających złożoność bytu materialno-osobowego, nie jest równoznaczne ze stanowieniem jego poprawnej struktury na tle wartościowania etycznego i wnioskowania odpowiadającego rygorowi scjentyzmu poznawczego. Pamiętać należy, iż modelowanie rzeczywistości podlega ciągłej zmianie ze względu na okoliczności czasu i miejsca, a tym samym kategoria sprawcza, jaką jest relatywizm, winna być osadzona na twardym fundamencie wykluczającym: subiektywizm, ideologizację czy upolitycznienie myślenia i działania.

Edukacja i wychowanie jako poszukiwanie ideałów

Wydaje się, iż można wymienić co najmniej dwa kryteria spełniające warunek powszechności i obiektywizacji w obszarze kreowania rzeczywistości instytucjonalnej, to jest: system wysokich wartości indywidualnych, supraindywidualnych i transkulturowych oraz podejście właściwe dla sceptycyzmu krytycznego. Ta ostatnia właściwość sprowadza się do myślenia: materialno-duchowego, racjonalnego, realnego, empirycznego i całościowego. Urzeczywistnieniem tychże modalnych cech jest zaakceptowanie na poziomie jedności psychofizycznej jednostki i holizmu wielowymiarowego z otoczeniem społeczno-przyrodniczym, paradygmatyczności uznającej wyższość ideałów wobec rzeczywistości, jedności w stosunku do konfliktu, czasu, a nie miejsca oraz całości, a nie części. Tak uporządkowana narracyjność myślenia, mówienia i działania, jest w stanie przybliżyć w sposób probabilistyczny istotę i sens przedmiotu poznania. Posługiwanie się owym wzorcem prawdziwości hermeneutycznej pozwala także na dokumentowanie fałszywości postrzeganych obiektów, co jest równoznaczne z falsyfikacją poznawczą istniejącego stanu rzeczy.

Demokratyczna koncepcja wychowania i edukacji Deweya w świetle powyższych uwag metametodologicznych staje się jedynie atrapizacją przypisy-

wanych jej działań. Otwartość systemu, ukierunkowanie na wspólnotowość i samorządność, preferowanie proaktywności w sferze dobra jednostkowego i grupowego, w oderwaniu od wysokich ideałów w postaci: prawdy, dobra i piękna, doprowadza jedynie do uprzedmiotowienia człowieka, który przyjmuje wyłącznie postawę biorcy, a nie aktywnego uczestnika. Uznawanie podmiotowości osoby ludzkiej, indywidualizacja kształcenia czy pobudzanie twórczej aktywności z pozycji wartości personalistycznej jej życia, stanowi jedynie urabianie teleologii i eschatologii egzystencjalnej w sposób jednowymiarowy. Otóż odchodzenie od różnorodności, wszelakich dualizmów poznawczych i bazowanie na zdefiniowanym jako poprawnym gruncie aksjonormatywnym w odniesieniu do istniejącej rzeczywistości, sprowadza człowieka do stanu pierwotnego przystosowania społecznego jako układu horyzontalnego.

Jest to pierwotny grzech w materii socjalizacji człowieka poddanego wychowaniu i edukacji instytucjonalnej, gdyż karmienie jego gotową strawą: użyteczności, sprawczości, efektywności, doczesności i korzyści, nie ma nic wspólnego z dochodzeniem do autentycznego człowieczeństwa z udziałem wysokich wartości. Przypisywanie życiu osobowemu cechy modalnej na drodze doświadczeń i praktyki dokonywania własnych wyborów z pozycji pierwotnego przystosowania społecznego oraz osiągnięcia rozwoju przy wykorzystywaniu świadomości intelektualnej, staje się wewnętrzną pułapką czy więzieniem dla człowieka. Samowychowywanie i samoedukacja zatrzymuje się na z góry określonym terytorium zmiany o charakterze ilościowym a nie jakościowym, i tym samym rozwój wewnętrzny jednostki pogłębiany jest jako twórcze samodoskonalenie się w myśleniu i działaniu pragmatycznym, całkowicie podporządkowanym rozumowi. W dotychczasowej strategii badań naukowych nad świadomością intelektualną człowieka problemem kluczowym i wciąż wzbudzającym najwięcej polemik pozostaje samo pojęcie inteligencji (Nęcka, 1994).

Różnorodność podejść teoretycznych i brak spójności między nimi utrudnia ustalenie konsensusu metodologicznego, który doprowadziłby do uporządkowania kierunku badań przedmiotowego zagadnienia. Mimo braku rozstrzygnięć w tej kwestii podstawowej, panuje wśród specjalistów zgodność poglądów, że wiek dziecięcy ma szczególne znaczenie w formowaniu się procesów intelektualnych (Donaldson, 1986).

Literatura dotycząca rozwoju świadomości rozumowej dzieci wskazuje, że mamy do czynienia dzisiaj z trzema wyraźnie odmiennymi sposobami podejścia do tego zagadnienia (Fuller, 1991). Pierwsze podejście, ukształtowane stosunkowo niedawno, zaprzecza występowaniu znacznego rozwoju intelektualnego – w każdym razie rozwoju w pełnym znaczeniu tego słowa (Gelman, Gallistel, 1997). Osoby podzielające takie stanowisko przyznały, iż w trakcie

dojrzewania zachowanie dzieci podlega dość szczegółowym zmianom, jednak są to tylko zmiany pozorne. Nie zachodzą bowiem żadne głębokie przeobrażenia. Ich zdaniem dzieci przychodząc na świat, posiadają już większość zasadniczych uzdolnień w stanie nienaruszonym, a główne zadania dzieciństwa leżą w opanowaniu skutecznego sposobu zastosowania owych intelektualnych mechanizmów.

Inne stanowisko, które wywodzi się od idei propagowanych przez wielkiego rosyjskiego psychologa Lwa Wygotskiego, mówi o uwarunkowaniach kulturowych. Wygotski utrzymywał, że dzieci przychodzą na świat wyposażone w znaczne zdolności intelektualne, muszą jednak pogodzić się z wynalazkami i odkryciami wyrafinowanej kultury, w której żyją. Wiedza, jaką sobie przyswajają na temat tych kulturowych osiągnięć, przekształca ich procesy intelektualne. Tak więc już sama nauka czytania, liczenia, mierzenia oraz, by podać bardziej współczesny przykład, wykorzystania komputerów, stanowi swoiste osiągnięcie, które dodatkowo wywiera istotny wpływ na procesy intelektualne dziecka. Można powiedzieć, iż narzędzia kulturowe wchodzi w skład repertuaru pomieszczonego w świadomości rozwojowej (Wygotski, 1978, 1989).

Istnieje także trzeci rodzaj wnioskowania, który zawdzięczamy wybitnej twórczości Jeana Piageta. Głosił on, że dzieci po przyjściu na świat nie posiadają mechanizmów intelektualnych i zanim zmięrzą się z kulturą, w jakiej żyją oraz zrozumieją swoje otoczenie, muszą zdobyć drogą doświadczeń szereg osiągnięć rozumowych, które pozwolą im na logiczne postrzeganie rzeczywistości, uporządkowane zorganizowanie własnych myśli i praktycznych wyborów oraz – na końcu – odzwierciedlenie procesów intelektualnych. Zdaniem Piageta w rozwoju poznawczym dziecka decydujący jest okres kształtowania się predyspozycji osobowych do operacyjnego myślenia, który przypada około siódmego roku życia. Przekształca się wówczas całkowicie sposób rozumowania jednostki, która zaczyna posługiwać się logiką, jaka charakteryzuje ludzi dorosłych. Ocena, w jaki sposób interpretuje ona świat i czy posługuje się już poprawnością operacyjną, może mieć fundamentalne znaczenie diagnostyczne, między innymi w analizie przyczyn niepowodzeń szkolnych (Piaget, 1977, 1987; Piaget, Szemińska, 1941; Gruszczyk-Kolczyńska, 1992).

Zważywszy, że teoria Jeana Piageta mimo ostrych krytyk uchodzi za najlepiej empirycznie udokumentowaną strategię badań nad rozwojem inteligencji dzieci, kontynuowanie poszukiwań na jej podstawach rokuje rzetelność naukową w znacznie większym stopniu niż opieranie się na innych założeniach teoretycznych (Cohen, 1993). Upoważnia ona do postawienia zasadniczego twierdzenia, iż każdy człowiek podlega wpływom najbliższego otoczenia społecznego, które wykształca atrybuty sprawczą z wykorzystaniem świadomo-

mości rozumowej. W zależności od indywidualnego dynamizmu rozwojowego jednostki oraz jej profilu psychologicznego będzie ona podatna na sterowanie zewnętrzne z udziałem edukacji instytucjonalnej, bądź dokona wyboru na rzecz atrybucji wewnętrznej, odbierając bodźce uczące jako wyłącznie propozycję potencjalnego wyboru zachowań (Tyszkowa, 1985; Matczak, 1994). W tym ostatnim przypadku osoba, pozyskując umiejętności rozumowego oglądu rzeczywistości, koduje informacje w celu późniejszego ich wykorzystania i po etapie przetworzenia z udziałem całego aparatu zmysłowego oraz czynników określających jedność psychofizyczną człowieka, podejmuje sprawczość decyzyjną (Dodge, 1980; Dodge, Crick, 1996). W zależności od stopnia uczestnictwa, intuicji, instynktów, w tym instynktu samozachowawczego, popędów, zmysłowości psychoduchowej w aktach wymiany i katalaksji ze sferą świadomości intelektualnej osoba obiera wariant uczącego doświadczenia, wpisującego się w jej sferę wolności emocjonalnej. Właściwy rozwój osobowościowy, rozbudowana komunikacja społeczna oraz wtórne przystosowanie mogą mieć miejsce jedynie w sytuacji, gdy człowiek w procesie socjalizacji i edukacji wyzwala dynamizmy wewnętrznej równowagi psychofizycznej warunkującej jednocześnie osiągnięcie poziomu holizmu wspólnotowego. Jest to możliwe, gdy świadomość intelektualna zostanie wsparta ze strony świadomości psychoduchowej we wszystkich przypadkach kodowania, przetwarzania i wyboru rodzaju działania. Wówczas zjawisko rozbudowania obiektów poznawczych współtworzy u każdego człowieka sieć wartości dzięki: praktycznemu ich przyswojeniu pod wpływem otoczenia, samoistnemu ich określaniu w wyniku proaktywności własnej oraz nadawaniu emocjonalnego znaczenia faktom rzeczowo-osobowym dostarczanym przez akty indywidualnego rozumowania. Owa sieć wartości wyzwala zgodność ewaluatywną, polegającą na dobieraniu przez osobę cech budujących układ stabilny z udziałem ogniw materialno-duchowych, będących tymi wartościami. W następstwie powyższych procesów mechanizmy intelektualne nabierają nowego znaczenia, gdyż wraz ze świadomością psychoduchową i własnym doświadczeniem, kreują sieć operacyjną ukierunkowaną na rejestrowanie faktów i tworzenie zasad określających ład w umyśle, czyli zgodność deskryptywną. Jest to dynamiczny proces pozwalający jednostce oddzielić prawdę od fałszu.

Edukacja ku integralnemu i wszechstronnemu rozwojowi jednostki sprawdza się zatem do ciągłego i systematycznego doświadczania dysonansu poznawczego jako napięcia pomiędzy postrzeganym stanem rzeczywistości a powinnościowym. Ów dysonans, zdefiniowany zgodnie z rozumieniem Leona Festingera, wskazuje na zdolność człowieka do samotworzenia na własne potrzeby sieci poznawczej ustrukturalizowanej jako kategoria złożona ze zbioru

wartości i sposobu wartościowania tego, co zachodzi (Reykowski, 1968). Zauważanie i rejestrowanie różnic w oglądzie rzeczywistości na poziomie świadomości intelektualnej w stosunku do sfery poznawczej z udziałem duchowości, wskazuje na potrzebę samookreślenia własnej tożsamości osobowej. Fakt ten staje się okolicznością konstytuującą poczucie kontroli wewnętrznej i zrównoważonej samooceny oraz kreowanie mechanizmów zabiegających o samorefleksyjność, samopotwierdzenie, a także gotowość do pogłębiania samowiedzy. Proces uczenia i socjalizacji przebiegający w wymiarach stwarzających warunki do poszerzania sfery holizmu osobowego, z jednoczesną akceptacją dobra wspólnego i uczestnictwa proaktywnego w kulturze, staje się realną propozycją kształtowania aktualnego człowieczeństwa (Szyszkowska, 1998).

Na poziomie międzynarodowym z inicjatywy UNESCO utworzono dwa raporty w celu określenia systemów edukacyjnych, stanowiących „przesłanie do narodów świata”, jako swoistą postać apelu o naprawę edukacji, a w związku z nią świata i całej cywilizacji ludzkiej. Raporty te łączy idea dialogu kultur, systemów wartości, praw człowieka, demokratyzacji społeczeństw i systemów edukacyjnych. Pierwszy z nich, Raport Edgara Faure’a, „Uczyć się, aby być” i drugi Jacquesa Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty Skarb” (Pólturzycki, 2008, s. 116; Solarczyk-Szwec, 1998, s. 126).

Raport Faure’a przyjmuje wyjściową tezę dla edukacji XXI wieku, a mianowicie wiarę w demokrację, „pojmowaną jako prawo każdego człowieka do pełnej realizacji własnych możliwości i do udziału w tworzeniu własnej przyszłości. A kluczem do tak pojętej demokracji jest oświata, która nie tylko będzie powszechnie dostępna, ale której idee i metody zostaną na nowo prze-myślane” (Wołoszyn, 2004, s. 169).

Drugi raport proponuje oparcie edukacji na czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się ze współzycia z innymi; uczyć się, aby być. Jak słusznie zauważa humanista Stefan Wołoszyn, „ciągle ludzkość [...] nie może wyzbyć się wszelakich uprzedzeń: rasowych, etnicznych, narodowościowych i ksenofobicznych” (Wołoszyn, 2004, s. 180). Stąd szczególnie ważny jest trzeci filar edukacji, wskazujący na potrzebę porozumienia między ludźmi różnych narodów, ras, kultur i przyswajania dymensji wzajemnego szacunku, dialogu oraz unikania przemocy i wojen.

Fundamentalnym zadaniem edukacji opartej na przywołanych dokumentach międzynarodowego porządku aksjonormatywnego w tym zakresie, staje się kwestia rozumienia świata i kierowania samorozwojem w stronę wtórnej integracji z nim. Konieczne zatem jest wyposażenie jednostki w autonomiczną zdolność do samopotwierdzenia i samorefleksyjności, aby mogła sterować

własnym życiem, do przesycenia jej wyższymi wartościami, szczególnie poszanowania człowieka, jego życia, zdrowia i wolności (Denek, 2001).

Raport Jacquesa Delorsa formułuje podstawową tezę, że istotną cechą człowieka XXI wieku staje się solidarność międzyludzka i ogólnocywilizacyjna, oparta na znajomości kultur, tradycji, zrozumienia i poszanowania innych. Edukacja winna służyć całemu społeczeństwu w celu wykształcenia więzi osobowego współdziałania i współpracy na rzecz współobywateli oraz całego rodu ludzkiego.

Samoświadomość i samowiedza człowieka podglebieniem odkrywania sensu życia

W świetle przywołanych raportów odnoszących się do zarysowania ontologiczno-gnoseologicznej koncepcji edukacji należy stwierdzić, iż jedynie wymiar złożonych celów i zadań w odniesieniu do świata wartości może stanowić podglebie dla jej urzeczywistnienia. Patrzenie z udziałem paradygmatyczności; całości, a nie części; czasu, a nie miejsca; ideałów, a nie rzeczywistości; jedności, a nie konfliktów, pozwoli zakreślić pole proaktywnych działań w kierunku odrodzenia edukacji jako sprawczego procesu samookreślającego autentyczne człowieczeństwo. Nabywanie wiedzy, kompetencji i umiejętności na drodze uczenia, komunikacji i przystosowania, nie może przyczynić się do wszechstronnego rozwoju jednostki, jeżeli działania te ograniczą się do odwzorowywania istniejącej rzeczywistości. Wybory zachowań i urabianie postaw winny następować z aktywnym udziałem każdego człowieka, winny wyzwać dążność osiągnięcia celów i sensu jego bytowania. Zatem edukacja na przełomie wieków to odrzucanie działań afirmujących bodźce cywilizacyjno-kulturowe ze strony atrybucji zewnętrznej wspartej na formalnych autorytetach i normatywności nakazowo-zakazowej, a adaptowanie stanów powinnościowych, kreowanych mocą ocen, sądów, wyobrażeń jako doznań osobowych w odpowiedzi na postrzegane wartości podmiotowe, supraindywidualne i transkulturowe.

Wewnętrzną busołą, która w edukacji całościowej doprowadza jednostkę do przeżywania pełnej autonomiczności i podmiotowości, wskazując tym samym na jej niepowtarzalną i nieprzemijającą wartość, jest intuicja wsparta na własnym doświadczeniu. Dzięki temu zegarowi biologicznemu osoba wyzwała gotowość do kreowania teologii i eschatologii życia oraz samowiedzy aksjologicznej. W tym celu, zgodnie z zaleceniami przywoływanych apeli międzynarodowych o kształt edukacji, wyraźnie należy podkreślić potrzebę jej wielowymiarowości strukturalnej, dzięki której będzie możliwe osiągnięcie stanu esencjonalności osobowo-społecznej i integracji z całym rodem ludzkim.

Wychodząc naprzeciw tendencji edukacyjnej w stronę czynnego zaangażowania się osoby nad rzecz jej współtworzenia w celu osiągnięcia stanów transgresyjnych świadomości intelektualno-duchowej, należy zbudować konstrukt teoretyczno-prakseologiczny tychże przedsięwzięć. Sprowadza się on do konstatacji rzeczowo-osobowej uwzględniającej cztery wymiary oddziaływań sprawczych w obszarze edukacji, przyczyniającej się do werbalizowania celów i sensu życia każdej jednostki (Ziółkowski, 2002). Są nimi: sfera odnosząca się do wymiaru egzystencjalnego, integracyjnego, aksjologicznego i ekologicznego. W obszarze sfery egzystencjalnej dostrzec należy trzy wartości kategorialne jako byty istotowe: dymensje osobowościowe, syntonie społeczną i ekspresje twórcze. Są one dymensjami stałymi, niezmiennymi i koniecznymi dla zmotywowania pola oddziaływań egzystencjalnych (Dąbrowski, 1979). Z kolei każda właściwość definiująca ową sferę, przybiera zmienną treść w czasoprzestrzeni, tworząc tym samym zbiór różnorodnych okoliczności rodzajowych (Fidelus, 2012). I tak, dymensje osobowościowe sprowadzają się do kreowania dynamizmu życia, na który wpływ ma: samoświadomość, samowiedza, samopotwierdzenie i samorefleksyjność. Z kolei syntonie społeczna podlega wpływom czterech predyktorów substancjonalnych, którymi są: pełnione role i funkcje, identyfikacja z innymi, pozytywny interakcjonizm oraz wykształcenie ekstensywnej motywacji (Konopczyński, 2008; Stryker, Barke, 2000; Bandura, 2002). Natomiast miano kategorialne w postaci ekspresji twórczej stanowi sumę dwóch zmiennych rodzajowych: sukcesji indywidualnych oraz uczuć transpersonalnych (odwaga, sumienie, szlachetność, współczucie, cierpliwość, optymizm, spontaniczność) (Bateman, Crant, 1993; Niewiadomska, Chwaszcz, 2010).

Druga sfera przywołanego modelu w przedmiocie wszechstronnego rozwoju jednostki i jej samospełniania się w doczesności, określona została jako integracyjna. Budują ją trzy centrowe dymensje: holizm osobowy, teleologia życia oraz eschatologia egzystencjalna. Holizm personalistyczny oznacza poszerzanie potrzeb na rzecz dochodzenia przez człowieka do stanu jedności psychofizycznej. W obszarze świata fizycznego są to potrzeby biologiczno-życiowe, generujące witalność i otwartość na sprawy ochrony środowiska naturalnego. Proaktywne i dynamiczne uczestnictwo osoby w świecie psychicznym wiąże się z rozbudową potrzeb emocjonalnych i manifestowaniem zachowań odpowiadających potrzebom w związku z empatią i prospołecznością. W odniesieniu zaś do przewartościowania jakościowego a nie ilościowego, świata dziejowego człowieka, należy przede wszystkim ustawicznie i w cyklu całościowym rozwijać własne zdolności i zainteresowania. Co się tyczy właściwości osobowej, mającej na celu uporządkowanie substancjonalności dotyczącej

świata społecznego, zapewnić należy warunki pozwalające uzewnętrznić przesłankę partycypacji wspólnotowej (potrzeba przeżywania grupy, identyfikacji z celami oraz wytworzenia ze społecznością więzi osobowo-kulturowej w miejsce relacyjności opartej na rzeczowości).

Kolejna modalna cecha obok holizmu osobowego, która winna być postrzegana jako dymensja obligatoryjna, sprowadza się do zabiegania każdego człowieka o realizację stanu teologii życia, bez której nie zaistnieje sfera jego wymiaru integracyjnego (Adamski, 2005; Bałandynowicz, 2011). Jest on sumą co najmniej czterech predyktorów rodzajowych: hierarchii potrzeb, obowiązku moralnego, relatywizmu oraz światopoglądu. One wszystkie są konieczne dla artykułowania przez jednostkę zadań i celów egzystencjalnych, podkreślających, iż to sama osoba staje się wartością samą w sobie, jest zdolna do integracji wtórnej i odkrywania swych doświadczeń jako uczących zdarzeń. Tym samym, dla poprawnej konstrukcji teologii życia, należy odrzucić potrzebę wzorowania się na autorytetach formalnych i zewnętrznych, a sięgać ku sobie z udziałem smakowania życia w codzienności na drodze samotworzenia się, uwzględniając drogowskazy nawiązujące do wartości autotelicznych, a nie heterotelicznych (Wojtyła, 1986; Styczeń, Merecki, 2010; Arystoteles, 2021). Bo-wiem jedynie wysokie wartości, a nie niskie, mogą stawać się wzorami kształtującymi wewnętrzną atrybutywność człowieka i tym samym wpływać na treść jego teleologii egzystencjalnej.

Finalną postać w sferze integracyjnej jednostki zajmuje kategoria ontologiczna, jaką jest eschatologia jej życia. To właśnie edukacja ma najwyższą misję do spełnienia, jeżeli stara się wpłynąć na wolne i niezależne wybory woli-wolnościowe człowieka, które winny osadzać życie na fundamencie jego sensu, uzasadnienia i twórczej jakości (Bronfenbrenner, 1977; Bałandynowicz, 2015). Owe dymensje rodzajowo-treściowe stanowią granice horyzontalne dla myślenia, mówienia i działania i nakazują osobie wspinać się na wyżyny życia dzięki uruchamianym procesom transgresji w stronę transcendencji.

Wszystkie sfery definiujące edukację w stronę celów, zadań i sensu życia jednostki plasują się na podobnym poziomie skuteczności, choć chciałbym zaznaczyć, iż wymiar aksjologiczny moim zdaniem odgrywa dominującą rolę. Na jego postać kategorialną składają się trzy właściwości życiowe: tożsamość osobowa, tożsamość społeczna i tożsamość kulturowa. Każda z nich podlega strukturalizacji, rządzącej się rodzajowymi dymensjami. I tak tożsamość osobowa odnosi się do: wolnej woli, wolności emocjonalnej, prawa do wyboru, odpowiedzialności oraz swobody zaciągania zobowiązań na rzecz innych osób (Wojtyła, 1994; Urban, 2007). Z kolei tożsamość społeczna jako byt istotowy, podlega dywersyfikacji treściowej przy współdziałaniu: uczciwości, pomocniczości

i skuteczności. Natomiast tożsamość kulturowa wiąże się z wykształceniem metapotrzeby akceptacji i zrozumienia każdego człowieka. Działalność w obszarze transkultury daje jednostce szanse na jej dowartościowanie i systematyczne podejmowanie prób przekraczania wszelkich granic i blokad rozwojowych. Bez czynnego i proaktywnego uczestnictwa na poziomie tożsamości kulturowej osoba nigdy nie osiąga wyżyn samorozwoju i samoregulacji. Warunkiem jest otwarta przestrzeń komunikacyjna, preferowanie dialogu motywacyjno-wspierającego oraz ciągle profilowanie osobowości na rzecz wtórnego integralnego rozwoju z jednoczesnym porzuceniem przyzwyczajień, wygody i konformizmu społecznego (Bałandynowicz, 2014).

Model ontologiczno-gnoseologiczny celów, zadań i sensu życia kreowany w procesie instytucjonalnej i powszechnej edukacji domyka sfera integracji ekologicznej. Nie jest ona złożona i właściwie nawiązuje do dwóch kategorii konstytutywnych w postaci ekologii życia i ekologii społecznej. Zasadniczą cechą sfery integracji ekologicznej jest doprowadzenie każdego człowieka, jako członka wspólnoty ogólnoludzkiej, do scalania potrzeb indywidualnych z dobrem wspólnym, rozumianym jako wartość uniwersalna o charakterze immoalnym (Gogacz, 1981). Zarówno w przestrzeni ekologii życia, jak i ekologii społecznej jednostka musi dokonywać swobodnych wyborów o charakterze autonomicznym, ukierunkowanych w stronę wysokich wartości, które określa się mianem autotelicznych, zrywając z praktyką hołdowania wartościom niskim, utylitarnym, użytecznym z pozycji dominującej i narzuconej całemu społeczeństwu moralności, przybierających określenie heterotelicznych. Warto podkreślić, iż na poziomie autotranscendencji jako demencji rodzajowej, wydzielić należy właściwości wzajemnie się uzupełniające i wzmacniające autentyczne człowieczeństwo w postaci podejścia horyzontalnego i wertykalnego (Steffen i in., 2015). Jedyną drogą poszerzonego spectrum okoliczności warunkujących samotworzenie człowieka poprzez wchodzenie w głąb samego siebie, osoba może autentycznie smakować życie, które dostarcza jej bodźców sprawczości i skuteczności. Przywołana autotranscendencja horyzontalna mierzy się z potrzebą przeżywania stanu partycypacji wspólnotowej i samowiedzy, dobrostanu zdrowia oraz generatywności. W odniesieniu zaś do filaru autotranscendencji wertykalnej, wskazać należy duchowość oraz religijność człowieka. Podkreślić wypada, zwłaszcza posiłkując się myśleniem ontologicznym, iż te dwie ostatnie dymensje nie wykluczają się, a wręcz przeciwnie, mogą przyczynić się do istotnego wzmocnienia autentycznego człowieczeństwa w duchu samo-realizacji i samospełnienia się (Ojciec św. Franciszek, 2005).

Oddziaływania edukacyjne sprzyjają tworzeniu twórczej jednostki, jeżeli pozwalają jej osiągnąć stan społecznej integralności ekologicznej. W tym

celu umyślnie i celowo należy dążyć do przeżywania wysokich wartości, pozostających w bezpośredniej współzależności ze sprawiedliwością oraz bezpieczeństwem jako fundamentalnymi dążeniami i potrzebami poznawczo-emocjonalnymi. Człowiek podatny na strawę z udziałem reaktywności wolitywno-uczuciowej dojrzewa do profilu psychologicznego, charakteryzującego się dynamizmem życia, pozwalającego na jego wtórną integrację.

Natomiast potrzeba bezpieczeństwa osoby wiąże się nieuchronnie z jej wyobrażeniami, ocenami i sądami w kwestii pozyskiwania możliwości odbioru z otoczenia zewnętrznych działań związanych ze wsparciem, zaufaniem, pomocą, komfortem społecznym rozumianymi jako doświadczanie ciepła bycia z innymi. Zauważyć należy jeszcze jeden istotny przymiot definiujący stan bezpieczeństwa personalistycznego, bez którego niemożliwe jest przeżywanie swojej autonomii i bycie wartością poza jakimikolwiek ograniczeniami. Ową dymensją jest pełna akceptacja i tolerancja na odmienność, inność i różnorodność, którą manifestuje w wyborach własnych każdy człowiek.

Reformowanie edukacji instytucjonalnej z pominięciem aksjologii nie jest zdolne formować twórczej osobowości, gdyż jedynie wysokie wartości mogą służyć samorozwojowi i ugruntowywać solidaryzm w całym społeczeństwie. Indywidualizm, na co wskazywał John Dewey, jest źródłem kolektywizmu ogólnoludzkiego. W sytuacji, gdy osoby nie będą się różnić, w wyniku aktualnych procesów: globalizacji, uniformizacji bądź konformizmu zachowań albo jednostronnie deklarowanych poglądów ideologicznych, to wówczas stracą prawdziwe prawo do pokoju wewnętrznego i wolności emocjonalnej. Redukcjonizm świata wewnętrznego jednostki staje się prostym następstwem unie możliwiających jej samorealizację i uzyskiwanie zadowolenia z sensu własnego życia.

Ekspresje twórcze drogą ku integralnemu rozwojowi człowieka

Edukacja musi pamiętać, iż jej modelowym wyzwaniem jest wpływ na kształtowanie człowieka: autonomicznego, samodzielnego, aktywnego i twórczego na miarę jego indywidualnych możliwości oraz poszukującego wartości dla własnego istnienia, twórczości i rozwoju. Tak zaprojektowany system pobudza jednostki do samoedukacji, podnosi na właściwy poziom ich samoocenę, przyczynia się do urabiania emocjonalnego zaangażowania, stymuluje zdolności i wiedzę na rzecz rozwiązywania trudnych problemów egzystencjalnych. Ponadto ów model zabiegów edukacyjnych budzi odpowiedzialność za własny rozwój, minimalizuje obojętność, bierność czy formy zachowań reaktywnych (Kłosowski, 1999).

Warto zasygnalizować jeszcze jeden istotny aspekt oddziaływań edukacyjnych: potrzebę nabywania przez osobę umiejętności i zdolności do komunikacji niewerbalnej, pozasłownej, które służą przekazywaniu informacji o emocjach i uczuciach jako kluczowych kwestiach w formowaniu wrażliwości i empatyczności człowieka. Pamiętać należy, iż ta sfera życia wewnętrznego przyczynia się do kształtowania hierarchiczności potrzeb, obowiązku moralnego, relatywizmu oraz odpowiedzialności za siebie i za dobro wspólne.

Celowe wydaje się w tym miejscu przytoczenie genialnej myśli Fiodora Dostojewskiego, który był przekonany, że „tajemnicą ludzkiego losu jest nie samo życie, lecz cel życia” (Dostojewski, 1978, s. 121). Cel bytowania człowieka winien koncentrować się na własnych wolnych wyborach, z pełnym zachowaniem tożsamości osobowej, supraindywidualnej i transkulturowej. W tym zakresie pozyskiwanych właściwości człowiek winien odrzucać wszelkie antywartości, paliatywy rzeczywistych idei i prospołecznych wyobrażeń. Wśród realnych cnót poczytne miejsce przyznać należałoby dobrostanowi zdrowia, godności, pokojowi wewnętrznemu i dbałości o naturalne środowisko przyrodnicze. Zbiór wartościotwórczych stanów powinnościowych należy dodatkowo uzupełnić ideą pokoju, wychowaniem w duchu pokoju oraz kształtowaniem świadomości ekologicznej.

Ażeby osiągnąć myślenie wsparte na paradygmatyczności czasu, a nie miejsca; ideałów, a nie rzeczywistości; całości, a nie części oraz jedności zamiast konfliktów, istnieje potrzeba określenia nowych wzorców socjalizacyjnych, opartych na filozofii człowieka, filozofii kultury, filozofii polityki oraz psychologii wszechstronnego rozwoju personalistycznego. One wszystkie mogą stanowić rusztowanie dla wznoszenia gmachu o konstrukcji holizmu wielowymiarowego, pozwalającego osiągnąć działalność kulturotwórczą, przesyconą ekspresyjnością doznań i odczuć ze strony świata przyrodniczego jednostki (Szyszkowska, 1993).

Pozytywna socjalizacja indywidualizmu osobniczego posiada w sobie moce sprawcze w kierunku kreowania autotelicznej potrzeby dochodzenia słuszności hubrystyczności i koherencji jako fuzji pomiędzy jakością psychiczną, holizmem społecznym oraz integralnością środowiskową z udziałem całego rodu ludzkiego. Ludzie rodzą się, by doświadczać w codzienności radości, szczęścia, zapobiegać i minimalizować przeżycia wewnętrzne, które są związane z bólem i cierpieniem, a nade wszystko odkrywać i tworzyć sens swojego istnienia. Każdy człowiek tworzy własną indywidualność psychiczną poprzez kształtowanie w sobie doznań i odczuć odpowiadających trzem sferom istnienia: poznania – dzięki któremu gromadzimy wiedzę jednostkową oraz o otaczającej rzeczywistości, emocji – które wpływają na zachowa-

nia i postawy, a także przeżyć wolitywnych, które odnoszą się do dobrowolnych aktów wyborów.

Jednostka rozbudowuje przeżycia poznawcze (wśród których spostrzeżenia, sądy i wyobrażenia są najważniejsze), stwarza samego siebie – wszechstronnie się rozwija, a także pozyskuje moc pokonywania negatywnych doświadczeń oraz przekształcania ich w pozytywne i proaktywne. O ile sądy i spostrzeżenia opisują rzeczywistość taką, jaką ona jest, to odmienny charakter ma wyobrażenia (Znamierowski, 1947). Pozwala myśleć o tym, co jest i jak powinno być. Dzięki zdolności do wiązania spostrzeżeń w inny sposób niż w życiowym i praktycznym doświadczeniu, powstają ideały rozumiane jako stany postulowane, upragnione, wymarzone czy odczuwane. One właśnie skłaniają do przeciwstawiania się zastanemu porządkowi, do stawiania oporu i trwale ukierunkowują aktywność twórczą (Znamierowski, 1957).

Artysta przemawia językiem wyobraźni: wytycza nowe cele, znajduje dla nich środki wyrazu. Jest źródłem życia i stoi na szczycie człowieczeństwa. Inspiruje do przebudowy świata według właściwych sobie, wyidealizowanych potrzeb. Ulepia rzeczywistość niezależnie od wiedzy i doświadczeń. Rdzeniem twórczości artystycznej jest okazywanie w sposób ekspresyjny buntu, niezadowolonia, sprzeciwu wobec zastanego świata. A świat ten – brutalny i nieprzyjazny człowiekowi-artystycie – redukuje bądź minimalizuje kreatywną aktywność, stara się przeszkodzić w realizacji pragnień i marzeń. Jednak człowiek odważny przemawia językiem wyobraźni, pielęgnuje wolność i prawo do wewnętrznego pokoju, prawo do przekraczania granic w rozwoju psychoduchowym. Świadomie dokonuje wyborów, zgodnie z powołaniem i w wewnętrznej ze sobą zgodzie przekształca świat.

Istotą człowieczeństwa jest zdolność do osobistego tworzenia dzieł kultury, a więc do tworzenia realności na rzecz ideałów. Każdy człowiek jest niepowtarzalny, posiada wyjątkową osobistą szlachetność. Przemyslenia, uczucia i doznania artysty na swój sposób przeżywającego otoczenie przyrodnicze, wyrastają z jego unikalnych cech intelektualnych oraz z wrażliwości emocjonalno-uczuciowej (Seidler, 2002). Rozwój indywidualności, a nie gatunkowości konkretnego człowieka i jego oddanie się jakiejś formie ekspresji twórczej, łączą się ze sobą nierozdzielnie, są nierozdzielne i stanowią jego istotę.

Artysta jest mocarzem, gdyż dysponując narzędziami do przekształcania rzeczywistości, posiada wewnętrzny dynamizm swobodnego wykraczania poza jej granice materialno-osobowe. Nadaje mu to szczególną pozycję na całym globie ziemskim i jest wyrazem jego niepowtarzalnej natury i przesądza o wyjątkowej cnocie. Jednostka podejmująca się samotworzenia w kierunku samo-realizacji i realnego dotykania sensu bytowania potęguje w sobie autentyzm

i dzięki tym procesom osiąga dojrzałość oraz staje się odpowiedzialna za życie swoje i innych we wspólnocie ogólnoludzkiej (Kant, 1984).

Podsumowanie

Człowiek będący twórcą samego siebie i osobą zdolną do integralnego rozwoju społeczno-środowiskowego odrzuca w całości determinizm na rzecz indeterminizmu, i w żaden sposób nie poddaje się obowiązującym normom i standardom postępowania. Można go porównać do pielgrzyma, który niezłomnie kroczy przed siebie ku temu, co na planecie Ziemi ostatecznie jako ideał jest nieosiągalne, ale co może być poddawane wewnętrznej kontroli, i co stanowi wartość najwyższą. W tym celu przemierza niejednokrotnie obszar fizycznej egzystencji, podręcznymi wiejskimi i polnymi drogami. To one wywołują potrzebę zachowywania ciągłego i jakościowego ruchu – wymiany. Jedynie identyfikacja z drogą, którą się kroczy i hołdowanie owemu dynamizmowi rozwojowemu, pozwala twórczej jednostce odrzucić wszelką postprawdę, mity i stereotypy na rzecz autentycznego człowieczeństwa (Szyszkowska, 1987).

Pozostawione przez człowieka ślady – wytwory kultury, pozwalają zachować o nim trwałą i nieprzemijającą pamięć. Dla każdej istoty żywej jest to jednocześnie szansa na przybranie postaci ponadczasowej i wiecznej. Aby scenariusz biologicznej egzystencji mógł trwać do końca, treści sztuki winny być cenione i poważane. Przybierać winny one formułę wzorów i drogowskazów, pozwalających realnie i materialnie dotykać sensu życia, gdy jednocześnie odznaczać się będą: ponadprzeciętną uczuciowością, wrażliwością proaktywną oraz wyobraźnią w stronę myślenia idealizacyjnego i perspektywy wartościowania ontologicznego (Szyszkowska, 2001).

Faktem niezaprzeczalnym jest okoliczność, iż dzieła kulturowe tworzą jednostki nieprzeciętne, i to one stanowią potwierdzenie człowieczej potrzeby stawiania oporu wobec brutalnego, towarowego i tandetnego świata. Raz jeszcze należy podkreślić, iż stwarzanie siebie w procesie twórczym poprzez pozostawione dzieła artystyczne jest najbardziej wyrazistą i otwartą formą samospełnienia się. Drogą ekspresji twórczych każdy człowiek może odrzucić świat ortodoksyjny, skomercjalizowany i hołdujący zamiennikom, paliatywom i takim substytutom wysokiej wartości. Integralny i wszechstronny rozwój człowieka w stronę jedni psychoduchowej i holizmu społeczno-środowiskowego, warunkujący odkrywanie sensu ludzkiego bytowania – to wybór etycznych ram dla jego życia (Nin, 1997).

Bibliografia

- Adamski F. (2005). Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i zachowaniu. W: F. Adamski, *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Arystoteles (2021). *Polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałandynowicz A. (2011). *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo LEX.
- Bałandynowicz A. (2014). Paradygmat tożsamości podstawą kreowania wielopasmowego i zintegrowanego modelu tritmentu autoresocjalizacji. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 33.
- Bałandynowicz A. (2015). *Probacyjna sprawiedliwość karząca*. Warszawa: Wydawnictwo Wolter Kluwer.
- Bandura A. (2002). Social foundations of thought and action. W: D. Marks (red.). *The Health Psychology Reader*. London: SAGE Publications.
- Bateman T., Crant J. M. (1993). The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14.
- Bereźnicki F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bronfenbrenner U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7).
- Cohen D. (1993). *Piaget: Une remise en question*. Paris: Retz.
- Dąbrowski K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Naukowy.
- Denek K. (2001). Krajoznawstwo i turystyka dzieci i młodzieży – okazją do współdziałania, samorządności i demokracji. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dewey J. (1972). *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wrocław: Ossolineum.
- Dodge K.A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development*, 51.
- Dodge K.A., Crick N.R. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67.
- Donaldson M. (1986). *Myślenie dzieci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dostojewski F. (1978). *Zbrodnia i kara*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fidelus A. (2012). *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Fuller R. (1991). *Pionierzy psychologii*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Gelman R., Gallistel C. R. (1997). *The Child's Understanding of Number*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gogacz M. (1981). Człowiek i jego relacje. *Studia Philosophiae Christianae*, 17(2).
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kant I. (1984). *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kłosowski J. (1999). Prawo uczenia do sukcesu. W: J. Bińczycka (red.), *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konopczyński M. (2008). *Twórcza resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matczak A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Murzyn A. (2001). Pragmatyzm J. Deweya a samorządności demokracja. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nawroczyński B. (1947). *Życie duchowe: Zarys filozofii kultury*. Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka.
- Nęcka E. (1994). *Inteligencja i procesy poznawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niewiadomska I., Chwaszcz J. (2010). *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nin A. (1997). *Dziennik 1934–1939*, t. 2. Warszawa: Prószyński Media.
- Ojciec św. Franciszek (2015). *Encyklika Laudato Si’. W trosce o wspólny dom*. Częstochowa: Edycja św. Pawła.
- Okoń W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piaget J. (1977). *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget J. (1987). *Mowa i myślenie dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget J., Szemińska A. (1941). *La Genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Półturzycki J. (2008). Raport Edgara Faure’a „Uczyć się, aby być”. W: Z. Kruszewski (red.), *Modernizacja edukacji, Projekty Międzynarodowe*. Płock: NOVUM.
- Reykowski J. (1968). *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Seidler G. L. (2002). *Droga do człowieczeństwa*. W: G. L. Seidler, *Rozważania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Solarczyk-Szwec H. (1998). *Raport Jacquesa Delorsa – „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”*. Warszawa.
- Steffen W., Broadgate W., Deutsch L., Gaffney O., Ludwig G. (2015). The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. *The Anthropocene Review*, 2(1).
- Stryker S., Barke P. (2000). The past, present and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63, 4.
- Styczeń T., Merecki J. (2010). *ABC etyki*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szyszkowska M. (1993). *Filozofia polityki, filozofia prawa, filozofia twórczości*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szyszkowska M. (1987). *Mój dziennik*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- Szyszkowska M. (1998). *W poszukiwaniu sensu życia*. Warszawa: Twój Styl.
- Szyszkowska M. (2001). Filozofia człowieka u podstaw systemów filozoficzno-prawnych. W: M. Szyszkowska, I.S. Grat, T. Kozłowski, A. Kryniecka-Piotrak, M. Mitera, *Filozofia prawa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1985). Post i neo-piagetowska koncepcja rozwoju poznawczego, przesłanki, główne tezy i inspiracje. *Psychologia Wychowawcza*, 2.
- Urban B. (2007). Teoria resocjalizacji w strukturze nauk społecznych. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojtyła K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wojtyła K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Wołoszyn S. (2003). Oświata i wychowanie w XX wieku. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wołoszyn S. (2004). Oświata i wychowanie w XX wieku. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski L. S. (1978). *Narzędzie i znak rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski L.S. (1989). *Mowa i myślenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ziółkowski M. (2002). Wartości. W: K. Frieske (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Znamierowski C. (1957). *Oceny i normy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znamierowski C. (1947). *Prolegomena do nauki o państwie*. Poznań: Wydawca Gustowski Zdzisław.