

Andrzej Bałandynowicz

Ekspresja twórcza a rozwój człowieka w warunkach izolacji penitencjarnej

Creative expression and human development in conditions of penitentiary isolation

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 wniosko-
wania Jeana Piageta, zaprezentował warunki rozwoju osobowościowego jednostki oraz jej wtórnego przystosowania. To wszystko płynnie wpisuje się w socjalizację jednostki.

Słowa kluczowe: ekspresja twórcza, rozwój integralny, rozwój człowieka, socjalizacja.

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. It all fits seamlessly into the socialization of the individual.

Key words: creative expression, integral development, human development, socialization.

Wstęp

Niezmiernie ważnym warunkiem dobrze funkcjonującego systemu opieki i wychowania jest stworzenie spójnego systemu koordynującego prace wielu organizacji deklarujących chęć niesienia pomocy dziecku w rodzinie. Nawet najlepszy program terapeutyczny nie będzie skuteczny, jeżeli nie zostanie skoordynowany z systemem obejmującym problem całościowo. Fragmentaryczne podejście do problemu może złagodzić, czasem nawet wyeliminować tylko niektóre objawy, jednak nie usunie źródeł niepowodzeń wychowawczych. Dlatego należałoby stworzyć system resocjalizacyjny obejmujący nie tylko program terapeutyczny, lecz także oddziaływania profilaktyczne i opiekę po zakończeniu oddziaływań terapeutycznych. Tylko taki system, który traktuje problem całościowo oraz w którym następuje wymiana spostrzeżeń i doświadczeń, może być skuteczny w osiągnięciu nadrzędnego celu, jakim jest prawidłowa socjalizacja młodzieży¹. Aby socjalizacja wtórna, która u młodzieży odbywa się poza środowiskiem rodzinnym, stała się konstruktywnym procesem przeobrażeń osobowościowych, musi stać się częścią strategii wychowania i kształcenia. W systemowym ujęciu edukacji przez socjalizację rozumie się ogół oddziaływań nabywania pod wpływem otoczenia społecznego dyspozycji psychicznych czyniących jednostkę zdolną do życia w społeczeństwie cywilizowanym. Kształtuje osobowość człowieka i przystosowuje go do życia w zbiorowości, umożliwia porozumiewanie się i inteligentne działanie w jej ramach, uczy jak się zachować, aby osiągnąć cele życiowe². Generalnym celem postępowania pedagogicznego powinna być zakończona sukcesem socjalizacja nieletnich, która przyczynia się nie tylko do ich uspołecznienia i integracji ze wspólnotą, lecz także, na nieco ogólniejszym poziomie, do jednolitości norm i wartości koniecznych dla spójności całego społeczeństwa³.

Zamierzonym wynikiem wtórnej pracy jest zmiana postaw człowieka zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, eliminowanie nastawień przeciwstawnych do tych oczekiwań, wyrównanie opóźnień w rozwoju prospołecznej osobowości (głównie w zakresie rozwoju mechanizmów

¹ A. Bałandynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa. Konteksty antropologiczno-filozoficzne*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Wydanie 3, Warszawa 2019, s. 56.

² Ibidem, s. 80-81.

³ A. Bałandynowicz, *Podmiotowość osoby i dobro wspólne w procesie reintegracji społecznej a system probacji*, [w:] *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, red. W. Ambrozik, A. Kieszowska, Kraków 2012, s. 113.

kontroli wewnętrznej)⁴. Socjalizacja blisko powiązana jest z resocjalizacją np. skazanego.

Według Kazimierza Pierzchały „Resocjalizacja to nauka i praktyka społeczna, określająca zakres działań wychowawczych, opiekuńczych i terapeutycznych. Jest to proces zmierzający do wykształcenia u osób niedostosowanych społecznie zmian w obszarze samoświadomości, samowychowania, samopotwierdzenia i samorefleksyjności”⁵.

W ramy resocjalizacji, socjalizacji płynnie wpisuje się wtórny rozwój człowieka, a ekspresja twórcza w narzędzie resocjalizacji.

Edukacja w kierunku wzrastania osobowego z udziałem treści kształcenia

We współczesnej cywilizacji należy preferować ideę społeczeństwa wychowującego w stronę integralnego, holistycznego i wtórnego przystosowania człowieka, która gwarantuje osiąganie stanu wielostronnego i permanentnego uczenia się jednostki i rozwijania jej talentów⁶. Z drugiej strony aktualnie pojawia się 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 wychowania⁷. Twierdził on, że „wszelkie wychowanie jest procesem wzrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku” i w szkole zgodnie z edukacją następuje „swoiste przedłużenie zarówno społeczeństwa, jak i rodziny”⁸. Według uczonego szkoła ma być terenem życia kolektywnego uczniów i powiązanego z nim doświadczenia związanego z ich rozumnością. Proces wychowania oparty o edukację skoncentrowany w systemie instytucjonalnym ma doskonalić wiedzę, kompetencje i umiejętności jednostki w tym okresie, a nie instrumentalizować ten czas

⁴ A. Baładynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa...*, op. cit., s. 576.

⁵ K. Pierzchała, *Wina – prawo – kara. Prawne i psychopedagogiczne aspekty resocjalizacji penitencjarnej* [Fault – law – penalty. Legal and psycho and pedagogical aspects of penitentiary rehabilitation], „Probacja” 2017, nr 2, s. 95.

⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 65.

⁷ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Ossolineum, Wrocław 1972, s. 150.

⁸ Ibidem, s. 10.

nauczania w stronę przygotowania jej do dorosłego życia. Szczególne 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 na podstawie 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 powinien 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 tych działań, czyli pokoju wewnętrznego. Przeciwstawia się instrumentalnemu i przedmiotowemu traktowaniu człowieka poprzez innego, dla którego nie jest on celem, a jedynie środkiem, nie stanowi zatem 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 z udziałem siły władzy, pozycji społecznej czy stanowiska dla własnych celów⁹.

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

⁹ A. Murzyn, *Pragmatyzm J. Deweya a samorządności demokracja*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 2, pod red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 75-83.

działaniu, oddała 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 upracticznią koncepcję wychowania i demokracji Deweya, gdyż – jak zasadnie zauważył Franciszek Bereźnicki – to nie treść kształcenia, lecz rozwój i świat wartości człowieka uznaje się za najważniejsze cele edukacji¹⁰. Ponadto uczoney przestrzega, iż filozofii nie można rozumieć jak Dewey, iż to „artykulacja różnych zagadnień praktycznych” i głosić pogląd o „teorii wychowania, pojętej jako świadome kierowanie codziennym działaniem”¹¹.

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. Najistotniejszą bowiem 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 wyższym ideałom i wartościom, gdyż to one sprzyjają kształtowaniu autentycznego sensu istnienia człowieka. Jak słusznie twierdzi pedagog kultury profesor Bogdan Nawroczyński, wykształcenie jest fuzją dwóch różnych porządków rzeczy – wartościowych wytworów ducha ludzkiego i wewnętrznego życia duchowego rozwijającej się osoby¹².

Zasadniczy błąd Deweya polegał na tym, iż cele wychowania wiązał wyłącznie z kategorią zasadniczą, jaką jest życie jednostki, i to jej powinny być podporządkowane działania edukacyjne. Odrzucał lub 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, lecz należy zauważyć, iż to koncepcja pajdocentryzmu jest o wiele doroślejsza, gdyż ukierunkowana na wartość życia człowieka, koresponduje z innymi autotelicznymi wartościami, powstając w łącznej symbiozie.

¹⁰ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 9-11.

¹¹ J. Dewey, op. cit., s. 456.

¹² B. Nawroczyński, *Życie duchowe: Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków – Warszawa 1947, s. 161.

Pomimo tych uwag krytycznych system wychowania i edukacji o znamionach porządku demokratycznego Deweya dał asumpt dla transformacji myśli antropologiczno-filozoficznych w obszarze stanowienia nowego modelu oświaty dla nowych pokoleń. Powinien 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 społecznego¹³.

Rozwiązania instytucjonalne mogą pobierać formułę działań systemowych czy modelowych, pod warunkiem, iż są pochodne wartościom i określonym interakcjom wyrastającym na podglebiu aksjologicznym. Współzależność i wzajemne wynikanie owych dymensji, konstatujących 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 okoliczność czasu i miejsca, a tym samym kategoria sprawcza, jaką jest relatywizm, powinna 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, tj. 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 tych modalnych cech jest zaakceptowanie na poziomie jedności psychofizycznej jednostki i holizmu wielowymiarowego z otoczeniem społeczno-przyrodniczym, paradygmatyczności uznającej wyższość ideałów w stosunku do rzeczywistości, jedności w stosunku do konfliktu, czasu, a nie miejsca oraz całości, a nie części. Tak

¹³ S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t. I, pod red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 155-182.

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 meta-metodologicznych staje się jedynie atrapizacją przypisywanych 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 aksjo-normatywnym 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 z wykorzystywaniem 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 inteligencji¹⁴.

¹⁴ E. Nęcka, *Inteligencja i procesy poznawcze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994, s. 101-106.

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 intelektualnych¹⁵.

Literatura dotycząca rozwoju świadomości rozumowej dzieci wskazuje, że mamy do czynienia dzisiaj z trzema wyraźnie odmiennymi sposobami podejścia do tego zagadnienia¹⁶. Pierwsze podejście, ukształtowane stosunkowo niedawno, zaprzecza występowaniu znacznego rozwoju intelektualnego – w każdym razie rozwoju w pełnym znaczeniu tego słowa¹⁷. 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 zatem już sama nauka czytania, liczenia, mierzenia oraz – aby podać bardziej współczesny przykład – wykorzystania komputerów, stanowi swoiste osiągnięcie, które dodatkowo wywiera istotny wpływ na procesy intelektualne dziecka. Można powiedzieć, iż narzędzia kulturowe wchodzą w skład repertuaru pomieszczonego w świadomości rozwojowej¹⁸.

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 zmierzą się z kulturą,

¹⁵ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 61.

¹⁶ R. Fuller, *Pionierzy psychologii*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1991, s. 101-110.

¹⁷ R. Gelman, C.R. Gallistel, *The Child's Understanding of Number*, Harvard University Press, Cambridge 1997, s. 69.

¹⁸ L.S. Wygotski, *Mowa i myślenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989, s. 176; L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s. 65-79.

w jakiej żyją, oraz rozumieją swoje otoczenie, muszą zdobyć drogą doświadczeń szereg osiągnięć rozumowych, które pozwolą im na logiczne postrzeganie rzeczywistości, uporządkowane zorganizowanie własnych myśli i praktycznych wyborów oraz odzwierciedlenie procesów intelektualnych. Zdaniem Piageta w rozwoju poznawczym dziecka decydujący jest okres kształtowania się predyspozycji osobowych do operacyjnego myślenia, który przypada na około 7. rok 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 szkolnych¹⁹.

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 na podstawie innych założeń teoretycznych²⁰. Upoważnia ona do postawienia zasadniczego twierdzenia, iż każdy człowiek podlega wpływom najbliższego otoczenia społecznego, które wykształca atrybucję sprawczą zgodnie ze świadomością rozumową. 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 zachowań²¹. 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 decyzyjną²². W zależności od stopnia uczestnictwa, intuicji,

¹⁹ J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 31-46; J. Piaget, *Mowa i myślenie dzieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987, s. 21-36; J. Piaget, A. Szemińska, *La Genèse du nombre chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1941, s. 10-16; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 46-56.

²⁰ D. Cohen, *Piaget: Une remise en question*, Retz, Paris 1993, s. 70-89.

²¹ M. Tyszkowa, *Post i neo-piagetowska koncepcja rozwoju poznawczego, przestanki, główne tezy i inspiracje*, „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 2, s. 41-50; A. Matczak, *Diagnoza intelektu*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1994, s. 69-80.

²² K.A. Dodge, *Social Cognition and Children's Aggressive Behavior*, „Child Development” 1980, nr 51, s. 117-126; K.A. Dodge, N.R. Crick, *Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression*, „Child Development” 1996, nr 67, s. 993-1002.

instynktów, w tym instynktu samozachowawczego, popędów, zmysłowości psycho-duchowej 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 psycho-duchowej 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, a także samoistnemu ich określaniu w wyniku proaktywności własnej oraz nadawaniu emocjonalnego znaczenia faktom rzeczowo-osobowym dostarczonym przez akty indywidualnego rozumowania. Owa sieć wartości wyzwala zgodność ewaluatywną polegającą na dobieraniu przez osobę cech budujących układ stabilny z udziałem ogniów materialno-duchowych będących tymi wartościami. W następstwie powyższych procesów mechanizmy intelektualne nabierają nowego znaczenia, gdyż wraz ze świadomością psycho-duchową i własnym doświadczeniem kreują sieć operacyjną ukierunkowaną na rejestrowanie faktów i tworzenie zasad określających ład w umyśle, czyli zgodność deskryptywną. Jest to dynamiczny proces, który pozwala jednostce oddzielić prawdę od fałszu.

Edukacja ku integralnemu i wszechstronnemu rozwojowi jednostki sprowadza się zatem do ciągłego i systematycznego doświadczenia dysonansu poznawczego jako napięcia pomiędzy postrzeganym stanem rzeczywistości a powinnościowym. Ten 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 zachodzi²³. 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

²³ J. Reykowski, *Eksperymentalna psychologia emocji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1968, s. 101-112.

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 człowieczeństwa²⁴.

Na poziomie międzynarodowym z inicjatywy UNESCO utworzono dwa raporty w kwestii 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, to raport Edgara Faure’a, „Uczyć się, aby być” i drugi Jacquesa Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty Skarb”²⁵.

Raport Faure’a przyjmuje wyjściową tezę dla edukacji XXI wieku, a mianowicie wiarę w demokrację „pojmovaną 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, lecz której idee i metody zostaną na nowo przemyślane”²⁶.

Natomiast drugi raport proponuje oparcie edukacji na czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się ze współżycia 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”²⁷. Stąd szczególnej ważności nabiera 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 na podstawie przywołanych dokumentów międzynarodowego porządku aksjo-normatywnego w tym zakresie staje się kwestia rozumienia świata i kierowania samorozwojem w stronę

²⁴ M. Szyszkowska, *W poszukiwaniu sensu życia*, Wydawnictwo Książkowe Twój Styl, Warszawa 1998, s. 61-70.

²⁵ J. Pólturzycki, *Raport Edgara Faure’a „Uczyć się, aby być”*, [w:] *Modernizacja edukacji, Projekty Międzynarodowe*, pod red. Z. Kruszewski, NOVUM, Płock 2008, s. 116; H. Solarczyk-Szwec, *Raport Jacquesa Delorsa – „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”*, Warszawa 1998, s. 126.

²⁶ S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004, s. 169.

²⁷ *Ibidem*, s. 180.

wtórnej integracji z nim. Konieczne zatem jest wyposażenie jednostki w autonomiczną zdolność do samopotwierdzenia i samorefleksyjności, aby mogła sterować własnym życiem, do przesylenia jej wyższymi wartościami, szczególnie poszanowania człowieka, jego życia, zdrowia i wolności²⁸.

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 powinna 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 onkologiczno-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 określić pole proaktywnych działań w kierunku odrodzenia edukacji jako sprawczego procesu samookreślającego autentyczne człowieczeństwo. Zdobywanie 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 powinny następować z aktywnym udziałem każdego człowieka, powinny wyzalać dążność osiągnięcia celów i sensu jego bytowania. Edukacja zatem 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

²⁸ K. Denek, *Krajoznawstwo i turystyka dzieci i młodzieży – okazją do współdziałania, samorządności i demokracji*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 2, pod red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 27-31.

doznań osobowych w odpowiedzi na postrzegane wartości podmiotowe, supraindywidualne i transkulturowe.

Wewnętrzna busola, 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 wyzwala 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 tych 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 jednostki²⁹. Są nimi: sfera odnosząca się do wymiaru egzystencjalnego, integracyjnego, aksjologicznego i ekologicznego. W obszarze sfery egzystencjalnej dostrzec należy trzy wartości kategoriałne jako byty istotowe: dymensje osobowościowe, syntonია społeczna i ekspresje twórcze. Są one dymensjami stałymi, niezmiennymi i koniecznymi dla zmotywowania pola oddziaływań egzystencjalnych³⁰. Z kolei każda właściwość definiująca tę sferę przybiera zmienną treść w czasoprzestrzeni, tworząc tym samym zbiór różnorodnych okoliczności rodzajowych³¹. Tak oto dymensje osobowościowe sprowadzają się do kreowania dynamizmu życia, na który wpływ ma samoświadomość, samowiedza, samopotwierdzenie i samo-refleksyjność. Z kolei syntonია społeczna podlega wpływom czterech predyktorów substancjonalnych: pełnione role i funkcje, identyfikacja z innymi, pozytywny interakcjonizm oraz wykształcenie ekstensywnej

²⁹ M. Ziółkowski, *Wartości*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, pod red. K. Frieske, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 293.

³⁰ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Naukowy, Warszawa 1979, s. 46.

³¹ A. Fidelus, *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012, s. 20.

motywacji³². Natomiast miano kategorialne w postaci ekspresji twórczej stanowi sumę dwóch zmiennych rodzajowych, tj. sukcesji indywidualnych oraz uczuć transpersonalnych (odwaga, sumienie, szlachetność, współczucie, cierpliwość, optymizm, spontaniczność)³³.

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 generować należy 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 całożyciowym 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 powinna być postrzegana jako dymensja obligatoryjna, sprowadza się do zabiegania każdego człowieka o realizację stanu teologii życia, bez której nie zaistnieje sfera jego wymiaru integracyjnego³⁴. Jest on sumą co najmniej czterech predyktorów rodzajowych: hierarchii potrzeb, obowiązku moralnego, relatywizmu oraz światopoglądu. 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

³² M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 80; S. Stryker, P. Barke, *The past, present and future of an identity theory*, „Social Psychology Quarterly” 2000, t. 63, nr 4, s. 284; A. Bandura, *Social foundations of thought and action*, [w:] *The Health Psychology Reader*, pod red. D. Marks, SAGE Publications, London 2002, s. 94.

³³ T. Bateman, J.M. Crant, *The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates*, „Journal of Organizational Behavior” 1993, nr 14, s. 103; I. Niewiadomska, J. Chwaszcz, *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 21.

³⁴ F. Adamski, *Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i zachowaniu*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 13; A. Bałandynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wydawnictwo LEX, Warszawa 2011, s. 282.

wtórnej i odkrywania swych doświadczeń jako uczących zdarzeń. Należy odrzucić tym samym dla poprawnej konstrukcji teologii życia 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 heterotelicznych³⁵. Jedyne wysokie wartości 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 wolitywno-wolnościowe człowieka, które powinny osadzać życie na fundamencie jego sensu, uzasadnienia i twórczej jakości³⁶. 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. Tak np. tożsamość osobowa odnosi się do: wolnej woli, wolności emocjonalnej, prawa do wyboru, odpowiedzialności oraz swobody zaciągania zobowiązań na rzecz innych osób³⁷. Z kolei tożsamość społeczna, jako byt istotowy, podlega dywersyfikacji treściowej z udziałem: 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

³⁵ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1986, s. 23; T. Styczeń, J. Merecki, *ABC etyki*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 33; Arystoteles, *Polityka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 1337a.

³⁶ U. Bronfenbrenner, *Toward an experimental ecology of human development*, „American Psychologist” 1977, nr 32(7), s. 513–531; A. Baładynowicz, *Probacyjna sprawiedliwość karząca*, Wydawnictwo Wolter Kluwer, Warszawa 2015, s. 331.

³⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 1994, s. 116; B. Urban, *Teoria resocjalizacji w strukturze nauk społecznych*, [w:] *Resocjalizacja*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, pod red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007, s. 17-30.

tożsamości kulturowej osoba nigdy nie osiąga wyżyn samorozwoju i samo-regulacji. Warunkiem jest otwarta przestrzeń komunikacyjna, preferowanie dialogu motywacyjno-wspierającego oraz ciągłe profilowanie osobowości na rzecz wtórnego integralnego rozwoju z jednoczesnym porzuceniem przyzwyczajzeń, wygody i konformizmu społecznego³⁸.

Model onkologiczno-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 immoralnym³⁹. 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 hodowania 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 wertykalnego⁴⁰. Jedynie 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 przyczyniać się do istotnego wzmocnienia autentycznego człowieczeństwa w duchu samorealizacji i samospełnienia się⁴¹.

³⁸ A. Baładynowicz, *Paradygmat tożsamości podstawą kreowania wielopasmowego i zintegrowanego modelu trimentu autoresocjalizacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2014, tom XXXIII, s. 11-42.

³⁹ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, „Studia Philosophiae Christianae” 1981, nr 17(2), s. 196.

⁴⁰ W. Steffen, W. Broadgate, L. Deutsch, O. Gaffney, G. Ludwig, *The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration*, „The Anthropocene Review”, nr 2 (1)/2015, s. 82.

⁴¹ Ojciec św. Franciszek, *Encyklika Laudato Si'*. *W trosce o wspólny dom*, Edycja św. Pawła, Częstochowa 2015, s. 27.

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 zewnętrznego działań związanych ze wsparciem, zaufaniem, pomocą, komfortem społecznym rozumianym 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 odmiennność, 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 lub jednostronnie deklarowanych poglądów ideologicznych, to wówczas tracą prawdziwe prawo do pokoju wewnętrznego i wolności emocjonalnej. Redukcjonizm świata wewnętrznego jednostki staje się prostym następstwem uniemożliwiającym 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: autonomicznego człowieka, samodzielnego, aktywnego i twórczego na miarę swoich 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 ten model zabiegów edukacyjnych budzi odpowiedzialność za własny rozwój, minimalizuje obojętność, bierność czy formy zachowań reaktywnych⁴².

Warto zasygnalizować jeszcze jeden istotny aspekt oddziaływań edukacyjnych, tj. 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 przytoczyć genialną myśl Fiodora Dostojewskiego, który był przekonany, że „tajemnicą ludzkiego losu jest nie samo życie, lecz cel życia”⁴³. Cel bytowania człowieka powinien koncentrować się na własnych wolnych wyborach, z pełnym zachowaniem tożsamości osobowej, supraindywidualnej i transkulturowej. W tym zakresie pozyskiwanych właściwości człowiek powinien 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 powinnościovych 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. Wszystkie te wzorce mogą stanowić rusztowanie dla wznoszenia gmachu o konstrukcji holizmu wielowymiarowego pozwalającego osiągnąć

⁴² J. Kłosowski, *Prawo uczenia do sukcesu*, [w:] *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość*, pod red. J. Bińczycka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 123-130.

⁴³ F. Dostojewski, *Zbrodnia i kara*, Państwowy Instytut Wydawniczy 1978, s. 121.

działalność kulturotwórczą przesyconą ekspresyjnością doznań i odczuć ze strony świata przyrodniczego jednostki⁴⁴.

Pozytywna socjalizacja indywidualizmu osobniczego ma 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, aby 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: poznanie – dzięki któremu gromadzimy wiedzę jednostkową oraz o otaczającej rzeczywistości, emocje – które wpływają na zachowania i postawy, a także przeżycia wolitywne, 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 wyobraźnia⁴⁵. Pozwala myśleć o tym, co jest i jak powinno być. Dzięki zdolności do wiązania postrzeżeń w inny sposób niż w życiowym i praktycznym doświadczeniu, powstają ideały rozumiane jako stany postulowane, upragnione, wymarzone czy odczute. One właśnie skłaniają do przeciwstawiania się zastanemu porządkowi, do stawiania oporu i trwale ukierunkowują aktywność twórczą⁴⁶.

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, niezadowolenia, sprzeciwu w stosunku do zastanego świata. A świat ten – brutalny i nieprzyjazny człowiekowi – artyście redukuje bądź minimalizuje kreatywną aktywność, stara się przeszkodzić

⁴⁴ M. Szyszkowska, *Filozofia polityki, filozofia prawa, filozofia twórczości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 12.

⁴⁵ Cz. Znamierowski, *Prolegomena do nauki o państwie*, Wydawca Gustowski Zdzisław, Poznań 1947, s. 13-15.

⁴⁶ Cz. Znamierowski, *Oceny i normy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957, s. 544.

w realizacji pragnień i marzeń. Jednak człowiek odważny przemawia językiem wyobraźni, pielęgnuje wolność i prawo do wewnętrznego pokoju, prawo do przekraczania granic w rozwoju psycho-duchowym. Świadomie dokonuje wyborów, zgodnie z powołaniem i w wewnętrznej ze sobą zgodzie przekształca świat.

Istotą człowieczeństwa jest zdolność do osobistego tworzenia dzieł kultury, a zatem 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 wrażliwości emocjonalno-uczuciowej⁴⁷. Rozwój indywidualności, a nie gatunkowości konkretnego człowieka, i jego oddanie się jakiejś formie ekspresji twórczej, łączą się ze sobą nierozzerwalnie, 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 samorealizacji 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 ogólnoludzkiej⁴⁸.

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, lecz co może być poddawane wewnętrznej kontroli i co stanowi wartość najwyższą. W tym celu przemierza niejednokrotnie obszar fizycznej egzystencji podrzędnymi

⁴⁷ G.L. Seidler, *Droga do człowieczeństwa*, [w:] *Rozważania*, Seidler, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 21-27.

⁴⁸ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 73-79.

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 post-prawdę, mity i stereotypy na rzecz autentycznego człowieczeństwa⁴⁹.

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 powinny być cenione i poważane oraz powinny przybierać formułę wzorów i drogowskazów pozwalających realnie i materialnie dotykać sensu życia, gdy jednocześnie odznaczają się będą: ponadprzeciętną uczuciowością, wrażliwością proaktywną oraz wyobraźnią w stronę myślenia idealizacyjnego i perspektywy wartościowania ontologicznego⁵⁰.

Faktem niezaprzeczalnym jest okoliczność, iż dzieła kulturowe tworzą jednostki nieprzeciętne i to one stanowią potwierdzenie ludzkiej potrzeby stawiania oporu w stosunku do 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 tanim substytutom wysokich wartości. Integralny i wszechstronny rozwój człowieka w stronę jedni psycho-duchowej i holizmu społeczno-środowiskowego, warunkujący odkrywanie sensu ludzkiego bytowania – to wybór etycznych ram dla jego życia⁵¹.

⁴⁹ M. Szyszkowska, *Mój dziennik*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1987, s. 99-111.

⁵⁰ M. Szyszkowska, *Filozofia człowieka u podstaw systemów filozoficzno-prawnych*, [w:] *Filozofia prawa*, M. Szyszkowska, I.S. Grat, T. Kozłowski, A. Kryniecka-Piotrak, M. Mitera, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 147-152.

⁵¹ A. Nin, *Dziennik 1934-1939*, t. 2, Prószyński Media, Warszawa 1997, s. 399-406.

Bibliografia

- Adamski F., *Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i zachowaniu*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Arystoteles, *Polityka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Bałandynowicz A., *Paradygmat tożsamości podstawą kreowania wielopasmowego i zintegrowanego modelu tritmentu autoresocjalizacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, tom XXXIII, 2014.
- Bałandynowicz A., *Podmiotowość osoby i dobro wspólne w procesie reintegracji społecznej a system probacji*, [w:] *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, red. W. Ambrozik, A. Kieszkowska, Kraków 2012.
- Bałandynowicz A., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wydawnictwo LEX, Warszawa 2011.
- Bałandynowicz A., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa. Konteksty antropologiczno-filozoficzne*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Wydanie 3, Warszawa 2019.
- Bałandynowicz A., *Probacyjna sprawiedliwość karząca*, Wydawnictwo Wolter Kluwer, Warszawa 2015.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action*, [w:] *The Health Psychology Rader*, pod red. D. Marks, SAGE Publications, London 2002.
- Bateman T., Crant J.M., *The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates*, „Journal of Organizational Behavior” 1993, nr 14.
- Bereźnicki Fr., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Bronfenbrenner U., *Toward an experimental ecology of human development*, „American Psychologist” 1977, nr 32(7).
- Cohen D., *Piaget: Une remise en question*, Retz, Paris 1993.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Naukowy, Warszawa 1979.
- Denek K., *Krajoznawstwo i turystyka dzieci i młodzieży – okazją do współdziałania, samorządności i demokracji*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 2, pod red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Dodge K.A., Crick N.R., *Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression*, „Child Development” 1996, nr 67.
- Dodge K.A., *Social Cognition and Children’s Aggressive Behavior*, „Child Development” 1980, nr 51.
- Donaldson M., *Myślenie dzieci*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Dostojewski F., *Zbrodnia i kara*, Państwowy Instytut Wydawniczy 1978.

- Fidelus A., *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012.
- Fuller R., *Pionierzy psychologii*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1991.
- Gelman R., Gallistel C.R., *The Child's Understanding of Number*, Harvard University Press, Cambridge 1997.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje*, „Studia Philosophiae Christianae” 1981, nr 17(2).
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Kłósowski J., *Prawo uczenia do sukcesu*, [w:] *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość*, pod red. J. Bińczycka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Matczak A., *Diagnoza intelektu*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1994.
- Murzyn A., *Pragmatyzm J. Deweya a samorządności demokracja*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 2, pod red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe: Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków – Warszawa 1947.
- Nęcka E., *Inteligencja i procesy poznawcze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
- Niewiadomska I., Chwaszcz J., *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
- Nin A., *Dziennik 1934-1939*, t. 2, Prószyński Media, Warszawa 1997.
- Ojciec św. Franciszek, *Encyklika Laudato Si'. W trosce o wspólny dom*, Edycja św. Pawła, Częstochowa 2015.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dzieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Piaget J., *Psychologia i epistemologia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Piaget J., Szemińska A., *La Genèse du nombre chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1941.
- K. Pierzchała, *Wina – prawo – kara. Prawne i psychopedagogiczne aspekty resocjalizacji penitencjarnej* [*Fault – law – penalty. Legal and psycho and pedagogical aspects of penitentiary rehabilitation*], „Probacja” 2017, nr 2.
- Półturzycki J., *Raport Edgara Faure'a „Uczyć się, aby być”*, [w:] *Modernizacja edukacji, Projekty Międzynarodowe*, pod red. Z. Kruszewski, NOVUM, Płock 2008.

- Reykowski J., *Eksperymentalna psychologia emocji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1968.
- Seidler G.L., *Droga do człowieczeństwa*, [w:] *Rozważania*, Seidler, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Solarczyk-Szwec H., *Raport Jacquesa Delorsa – „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”*, Warszawa 1998.
- Steffen W., Broadgate W., Deutsch L., Gaffney O., Ludwig G., *The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration*, „The Anthropocene Review” 2015, nr 2 (1).
- Stryker S., Barke P., *The past, present and future of an identity theory*, „Social Psychology Quarterly” 2000, t. 63, nr 4.
- Styczeń T., Merecki J., *ABC etyki*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
- Szyszkowska M., *Filozofia człowieka u podstaw systemów filozoficzno-prawnych*, [w:] *Filozofia prawa*, M. Szyszkowska, I.S. Grat, T. Kozłowski, A. Kryniecka-Piotrak, M. Mitera, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.
- Szyszkowska M., *Filozofia polityki, filozofia prawa, filozofia twórczości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Szyszkowska M., *Mój dziennik*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1987.
- Szyszkowska M., *W poszukiwaniu sensu życia*, Wydawnictwo Książkowe Twój Styl, Warszawa 1998.
- Tyszkowa M., *Post i neo-piagetowska koncepcja rozwoju poznawczego, przesłanki, główne tezy i inspiracje*, „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 2.
- Urban B., *Teoria resocjalizacji w strukturze nauk społecznych*, [w:] *Resocjalizacja*, t.1, pod red. B. Urban, J.M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1986.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 1994.
- Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t. I, pod red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004.
- Wygotski L.S., *Mowa i myślenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Ziółkowski M., *Wartości*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, pod red. K. Frieske, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Znamierowski Cz., *Oceny i normy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957.
- Znamierowski Cz., *Prolegomena do nauki o państwie*, Wydawca Gustowski Zdzisław, Poznań 1947.