

PERSONALISTYCZNE INTEGRALNE wychowanie dzieci w wieku szkolnym

REDAKCJA NAUKOWA
Ewa Domagała-Zyśk

AUTORZY

Ewa Domagała-Zyśk, Kazimiera Krakowiak,
Dorota Kornas-Biela, Urszula Antończuk-Grab,
Aleksandra Borowicz, Ewa Grygierzec-Gruda, Urszula Kmita,
Renata Kołodziejczyk, Anna Lendzion, Paulina Marchlewska,
Monika Nowak, Anna Szudra-Barszcz

Wydawnictwo KUL
2025

Personalistyczne integralne wychowanie dzieci w wieku szkolnym
REDAKCJA NAUKOWA Ewa Domagała-Zyśk

RECENZENCI

dr hab. prof. ucz. Jarosław Horowski
– Uniwersytet Mikołaja Kopernika

dr hab. prof. ucz. Lucyna Dziaczkowska
– Uniwersytet Szczeciński

PROJEKT LAYOUTU Tomasz Smółka (*Episteme*)
SKŁAD I ŁAMANIE Wiaczesław Kryształ (*Episteme*)
PROJEKT OKŁADKI Aleksandra Mudry (*Episteme*)

GRAFIKA NA OKŁADCE Urszula Kmita

© COPYRIGHT BY Wydawnictwo KUL, Lublin 2025

ISBN 978-83-8288-194-3

DOI: 10.31743/kul.9788382881943

Wydawnictwo KUL

ul. Konstantynów 1H, 20-708 Lublin, tel. 81 454 56 78

e-mail: wydawnictwo@kul.pl, <https://wydawnictwo.kul.pl>

DRUK I OPRAWA Volumina.pl Sp. z o.o.

ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08

e-mail: druk@volumina.pl

Za wsparcie finansowe w wydaniu tej publikacji dziękujemy Kościołowi Katolickiemu Uniwersytetowi Lubelskiemu Jana Pawła II, Fundacji Pracownia św. Józefa przy Karmelitach Bosych w Lublinie oraz Fundacji Implikacje.



Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ PIERWSZY	
<i>Ewa Domagała-Zyśk</i>	
Personalistyczne wychowanie integralne w kontekście współczesnych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci	13
ROZDZIAŁ DRUGI	
<i>Kazimiera Krakowiak, Renata Kołodziejczyk</i>	
Wychowanie językowe dzieci w wieku szkolnym	45
ROZDZIAŁ TRZECI	
<i>Urszula Kmita</i>	
Jak przebiega i jak wspierać rozwój poznawczy dzieci w wieku szkolnym?	83

ROZDZIAŁ CZWARTY

Ewa Grygierzec-Gruda

Jak wspierać rozwój osobowy i rozwój
osobowości dziecka w wieku szkolnym? **99**

ROZDZIAŁ PIĄTY

*Urszula Antończuk-Grab, Paulina Marchlewska,
Anna Szudra-Barszcz*

Jak przebiega i jak wspierać rozwój społeczny
dzieci w wieku szkolnym? **117**

ROZDZIAŁ SZÓSTY

Dorota Kornas-Biela, Anna Lendzion

Rozwój moralny dzieci w wieku szkolnym –
jak przebiega i jak go wspierać? **147**

ROZDZIAŁ SIÓDMY

Monika Nowak

Wychowawcza rola wspólnego spędzania
czasu wolnego w rodzinie **179**

ROZDZIAŁ ÓSMY

Aleksandra Borowicz

Technologie w rozwoju i edukacji dzieci
w wieku szkolnym – nie zabraniać,
ale jak stosować? **225**

Biogramy Auterek **249**

1

ROZDZIAŁ PIERWSZY

Personalistyczne wychowanie integralne w kontekście współczesnych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci

Ewa Domagała-Zyśk

Abstrakt

Rozdział przedstawia koncepcję personalistycznego wychowania integralnego, opierającą się na modelu pedagogiki Stefana Kunowskiego, uzupełnionym o współczesne konteksty osobowe, społeczne i wychowawcze. Fundamentem tej koncepcji jest personalizm, w którym każda osoba traktowana jest jako posiadająca pełnię godności i praw, a jej rozwój dokonuje się poprzez relacje z innymi osobami. Model ten identyfikuje kluczowe siły wychowawcze: bios (potencjał biopsychiczny), etos (środowisko społeczne), agos (świadome działania wychowawcze) oraz los (wydarzenia życiowe). Uzupełniony został o dwa dodatkowe wymiary: logos (komunikacja i rozwój językowy) oraz technos (przestrzeń techniki i technologii). Każdej z tych sił wychowawczych agosu odpowiadają określone funkcje wychowawcze: sanare (troska o rozwój fizyczny i psychiczny), edocere (wspieranie rozwoju poznawczego), educere (rozwój społeczny), educare (wprowadzanie w kulturę), initiare (rozwój duchowy) oraz christianisare (wychowanie religijne). Szczególną uwagę poświęcono roli rodziców i wychowawców w realizacji tych funkcji oraz znaczeniu współczesnych wyzwań, takich jak wpływ technologii cyfrowych czy różnorodność środowisk wychowawczych. Koncepcja ta podkreśla konieczność całościowego ujęcia procesu wychowania, z uwzględnieniem wszystkich sfer rozwoju człowieka oraz

znaczenia relacji międzypsobowych w kształtowaniu dojrzałej osobowości.

Słowa kluczowe: personalizm, wychowanie integralne, godność osoby, dynamizmy wychowawcze, funkcje wychowawcze

Wstęp

Wspieranie rozwoju i wychowania młodego człowieka to zadanie wymagające odpowiedzialności. Jednym z jej wymiarów jest usytuowanie aktywności wychowawcy w określonej koncepcji antropologicznej, która wyznacza cele rozwojowe i wychowawcze, a następnie pomaga w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru adekwatnych działań. Żadna bowiem z rozmów czy czynności wychowawcy lub rodzica nie pozostaje bez znaczenia dla rozwoju dziecka. Jednocześnie dobór tych aktywności, tematy podejmowanych rozmów – nie mogą być przypadkowe i chaotyczne, ale powinny wynikać z wierności założeniom i zasadom, którymi kierują się rodzice i wychowawcy – i które chcą zaproponować dziecku.

Celem tego rozdziału jest przedstawienie koncepcji personalistycznego wychowania integralnego. Wyrasta ono z personalizmu, w którym każda osoba traktowana jest na każdym etapie swojego życia jako posiadająca pełnię godności i praw. W personalizmie widoczny jest jednak nie tylko rys afirmacji osoby – ale afirmacji relacji międzyludzkich, gdyż człowiek staje się w pełni osobą jedynie poprzez relację z innym człowiekiem. Zasadniczą kanwą przedstawionej koncepcji jest model pedagogiki Stefana Kunowskiego (1909–1977), uzupełniony jednak o nowe konteksty osobowe, społeczne i wychowawcze.

1. U źródeł wychowania – personalizm osoby i wspólnoty osób

Personalizm jest tą koncepcją antropologiczną, którą warto rozważyć jako podstawową w procesie wychowania. Personalizm zakłada, że każdy człowiek jest wartością samą w sobie – taką, która nie może być zredukowana, nie może być przez drugiego człowieka czy przez jakieś inne siły społeczne potraktowana jako środek do celu (Krąpiec 1979, Wojtyła 1982). W personalizmie przyjmuje się, że każdy człowiek posiada godność osobową, a naturę człowieka charakteryzują takie cechy jak poznanie, miłość, wolność, podmiotowość wobec praw, odrębność (zupełność) oraz godność (Kiereś 2009, 13). Każdy człowiek jest także postrzegany jako byt charakteryzujący się przygodnością oraz potencjalnością (Chudy 2006). Przygodność człowieka przejawia się w zmienności naszego istnienia – podczas gdy jednego dnia jesteśmy młodzi, silni i sprawni – innego dnia możemy być słabi i niepełnosprawni, ale różnice w tych zewnętrznych cechach nie niszczą w nas godności osobowej. Człowiek jest także bytem potencjalnym – ponieważ jest niejako samemu sobie „zadany”, jego prawem, ale zarazem zadaniem jest rozwijanie się, uczenie się, aktualizowanie swoich zdolności, urzeczywistnianie siebie jako osoby, stałe dążenie do dobra (Kiereś 2009, 13).

Każdy człowiek jest wartością samą w sobie – NIGDY nie może być przez drugiego człowieka czy przez jakieś inne siły społeczne potraktowany jako środek do celu (Krąpiec 1978, Wojtyła 1976)

Człowiek – osoba – potwierdza siebie jednak nie tylko poprzez akceptację określonych poglądów czy teorii, ale głównie poprzez działanie, decyzje i czyny: **Czyn stanowi szczególnie moment ujawnienia osoby. Pozwala nam najwłaściwiej wglądnąć w jej istotę i najpełniej ją zrozumieć. Doświadczamy tego, że człowiek jest osobą i jesteśmy o tym przekonani dlatego, że spełnia on czyn** (Wojtyła 2011, 20). Czyny są dowodem rozumności i praktycznej troski człowieka wobec innych, które czasem prowadzą do rezygnacji z jakiegoś dobra – na rzecz wsparcia innej osoby, wyboru ubóstwa (Horowski 2015), zamiast konsumpcji i realizacji własnych potrzeb czy wręcz zachcianek.

Pomocne w podejmowaniu przez dziecko aktywności służących rozwojowi osoby są działania wychowawcze rodziców i nauczycieli. Jak pisze Wojciech Chudy, człowiek jest osobą, ale zarazem zmienia się jako osoba: „wraz ze spełnianiem aktów moralnych dokonuje się w naszej strukturze osobowej spełnienie albo jego deformacja” (Chudy 2007, 20). Każdy czyn ma bowiem skutek przechodni – ponieważ działa na określoną osobę lub rzecz, ale też skutek nieprzechodni – bo oddziałuje na osobę spełniająca ten czyn (Wojtyła 2011). Oznacza to, że jeśli wykonam jakiś czyn przynoszący dobro, tego dobra może doświadczyć inna osoba, ale jednocześnie ja, jako wykonawca tego czynu, także staję się lepszy.

Człowiek jest osobą, ale zarazem zmienia się jako osoba (Chudy 2007)

Wsparciem w procesie spełniania się jako osoba służą działania wychowawcze rodziców i nauczycieli. O ile wychowawca może w jakimś zakresie zmusić dziecko do poznania określonych poglądów (np. nauczania się ich na pamięć

i wyrecytowania), o tyle proces podejmowania decyzji oraz działania – często poza zasięgiem wzroku wychowawcy i rodzica – jest autonomiczny i pozostaje w gestii wychowanka. Refleksje nad tym zagadnieniem prowadził m.in. Jacek Woroniecki, który w swojej „Etyce wychowawczej” pytał jak sprawić, żeby wychowanek „zechciał chcieć” (Woroniecki 2000, 20). Jedną z odpowiedzi na ten dylemat może być zapoznanie dzieci i młodzieży z postaciami, które podejmowały we własnym życiu decyzje i działania mogące inspirować, służące jako wzór czy model działania. Mogą to być postaci powszechnie znane (np. Adam Chmielowski czy Matka Teresa z Kalkuty jako osoby rezygnujące z rozwijania własnych talentów na rzecz służby najuboższym czy też bł. Carlo Acutis, który niezwykle umiejętnie wykorzystywał posiadane talenty dla przekazywania młodym ludziom treści Ewangelii), ale także postaci bliskie dziecku – np. członkowie jego rodziny, którzy mogą być wzorem postaw społecznych, altruistycznych – przynoszących nie tylko dobro innym, ale także satysfakcję i spełnienie osobie angażującej się w takie aktywności (Kukołowicz 2001).

Wychowanie zawsze jest relacją. Zazwyczaj bywa ono analizowane jako relacja dwupodmiotowa – wychowawcy i wychowanka (Gogacz 1985, Nowak 2001), co oznacza między innymi, że wychowywać nie może choćby najpiękniejsza teoria, ale wychowawcą zawsze jest drugi człowiek: „Mądrości i trafnych decyzji uczą nie teorie i podręczniki, lecz człowiek mądry, ukazujący w wiedzy to, co prawdziwe, a w celach, wartościach i ludziach to, co dobre” (Gogacz 1985, 18). Interesującą propozycją jest także rozumienie wychowania jako relacji trójpodmiotowej, w której wychowanek postrzegany jest jako swego rodzaju dwugłos między Ja (po)wołanym, Ja-wołającym i wychowawcą, określonym jako

Ty (Jeziorański 2022, 147). W modelu tym „Ja (po)wołane” to „wychowanek (osoba), tu i teraz obecna z wszystkimi kontekstami – biologicznymi, psychicznymi, kulturowymi, duchowymi, historycznymi i przyszłościowymi” (Jeziorański 2022, 155), natomiast „Ja wołające” to „zinterioryzowany w wychowanku normatywny obraz siebie” (Jeziorański 2022, 150) – swego rodzaju pragnienie wychowanka, stan, za którym tęskni, który chciałby osiągnąć. Przejście od jednego stanu do drugiego dokonuje się poprzez działania wychowawcy, który jednak może tylko dostarczyć pewnej „prowokacji wychowawczej” (Jeziorański 2022, 150), propozycji, która może, ale nie musi być przez wychowanka przyjęta.

Mądrości i trafnych decyzji uczyć nie teorie i podręczniki, lecz człowiek mądry, ukazujący w wiedzy to, co prawdziwe, a w celach, wartościach i ludziach to, co dobre (Gogacz 1985)

Postrzeganie wychowania jako procesu opartego na dialogu wychowawcy i wychowanka, poszanowaniu woli i rozeznania młodego człowieka, proponowaniu określonych postaw i wartości – poświadczanych życiem wychowawcy – prowadzi do podejmowania przez dziecko procesu samowychowania (Kukołowicz 1978, Chudy 2007). Samowychowanie jest **zdolnością do świadomego i wytrwałego kierowania własnym rozwojem przez podejmowanie konkretnych działań w perspektywie rozpoznanego i wybranego projektu własnego życia** (Chudy 2007, 27). Można powiedzieć, że podjęcie przez dziecko procesu samowychowania – „zarządzania własnym rozwojem”, na miarę wieku i możliwości dziecka – jest ważnym aspektem skuteczności podejmowanych działań wychowawczych. Nie należy jednak

rozumieć samowychowania jako działań podejmowanych po zakończeniu procesu wychowania. Teresa Kukołowicz (1978) dostrzega potencjał działań samowychowawczych także u najmłodszych dzieci, które mogą – na miarę swoich kompetencji wynikających z wieku i posiadanych umiejętności – podejmować odpowiedzialność za własne decyzje i zachowania.

Samowychowanie jest „zdolnością do świadomego i wytrwałego kierowania własnym rozwojem przez podejmowanie konkretnych działań w perspektywie rozpoznanego i wybranego projektu własnego życia” (Chudy 2007).

Często współcześnie sprowadza się myślenie personalistyczne wyłącznie do stwierdzenia o niepowtarzalności każdej osoby, jej godności i praw – oraz wskazania na konieczność afirmacji osoby oraz zachęcania jej do aktualizacji jej potencjału rozwojowego. Poprzestanie na takiej charakterystyce należy jednak uznać za uproszczenie¹. Personalizm zakłada, że człowiek jest osobą, ale to osobowe bycie musi potwierdzić poprzez czyny, których adresatem są inne osoby: **Człowiek chce być potwierdzony przez drugiego człowieka w swoim byciu i chce być obecny w byciu drugiego** (Buber 1992, 137). Gdy w swoich decyzjach wyraża szacunek wobec innego człowieka i troskę o jego dobro, ujawnia swoją naturę istoty rozumnej i wolnej. Jeżeli jednak ignoruje godność innego człowieka i traktuje go jak środek do osiągnięcia dóbr i przyjemności pożądanymi dzięki zmysłom, zaprzecza swojej osobowej naturze (Wojtyła 1986).

¹ Za liczne inspiracje wskazujące na wspólnotowy charakter wychowania personalistycznego dziękuję dr hab. Jarostawowi Horowskiemu prof. UMK, Recenzentowi tej publikacji

Człowiek nie istnieje więc jedynie dla własnego rozwoju, ale jest bytem otwartym na inne osoby i rozwijającym się dzięki relacjom z innymi (Gogacz 1997, Wojtyła 1982). Można powiedzieć, że potwierdzenie lub zaprzeczenie bycia osobą ma miejsce przede wszystkim w relacjach międzyludzkich, a konkretnie w decyzji budowania dojrzałych i odpowiedzialnych relacji (Valverde 1998). Istnienie osobowe to istnienie w świecie osób, a **podmiotowość [...] nie zamyka człowieka w sobie, nie czyni zeń nieprzenikliwej monady, ale wręcz przeciwnie – otwiera go ku innym na sposób właściwy osobie** (Wojtyła 1976, 35). Wychowanie personalistyczne ma zatem wyraźny rys społeczny i wspólnotowy – nigdy nie jest tylko samodoskonaleniem się człowieka dla niego samego, ale dokonuje się w społeczności innych osób, dla dobra zarówno danej osoby jak i dobra innych osób.

Wychowanie personalistyczne ma zatem wyraźny rys społeczny i wspólnotowy – nigdy nie jest tylko samodoskonaleniem się człowieka dla niego samego, ale dokonuje się w społeczności innych osób, dla dobra zarówno danej osoby jak i dobra innych osób.

Personalizm jest więc nurtem przeciwnym zarówno indywidualizmowi wychowawczemu jak i kolektywizmowi wychowawczemu (Kiereś 2009, 22). Indywidualizm jest nie tylko nadmierną koncentracją na sobie samym i rozwijaniu swoich potencjalności. Nie powinien być łączony z brakiem relacji międzyludzkich. Indywidualiści także budują relacje z innymi, ale są to relacje o charakterze instrumentalnym: drugi człowiek pozostaje w polu zainteresowań o tyle, o ile może być „przydatny” do osiągnięcia celów. Takie relacje

międzyosobowe mają charakter instrumentalny, uprzedmiotawiający drugiego człowieka (Valverde 1998). W nurtach kolektywistycznych (np. w marksizmie) niejednokrotnie mówi się także o dobru osób, dobru społeczności i to „dobro grupy” stawiane jest wyżej niż dobro pojedynczego człowieka. Takie pojmowanie „dobra osoby” jest zatem obarczone błędem, gdyż sprowadza dobro pojedynczej osoby do środka do zaspokajania celów i planów grupy, bez należytej troski o cele i plany każdej osoby. Kolektywizm zatem również uprzedmiotawia człowieka i poświęca jego dobro – na rzecz „dobra” nie do końca określonej „grupy społecznej”. W relacjach personalistycznych – przeciwnie do wspomnianych powyżej błędnych założeń indywidualizmu i kolektywizmu – relacje międzyludzkie i współpraca między osobami w dążeniu do dobra wspólnego łączy się z odpowiedzialnością za siebie nawzajem i szacunkiem do drugiego człowieka. Dla osób tworzących tę relację równie ważna jak dążenie do celu i jego osiągnięcie jest troska o drugą osobę, o jej prawdziwe dobro.

2. Personalistyczne wychowanie integralne

Przedstawione powyżej postrzeganie osoby ludzkiej stanowi podstawę dla wychowania personalistycznego, które może być też nazwane wychowaniem integralnym. Wyrasta ono właśnie z przekonania o potencjalnym charakterze osoby ludzkiej. Posiadany przez każdą osobę potencjał domaga się urzeczywistnienia – usprawniania w dobru. Usprawnianie (doskonalenie) to obejmuje każdą sferę życia człowieka, a więc zarówno zmysły, rozum jak i wolę. Proces wychowania nieodłącznie powiązany jest także z kształceniem: poszerzaniem zakresu wiedzy, coraz głębszym rozumieniem

doświadczenia własnego i innych osób, budowaniem mądrości życiowej oraz budowaniem piękna i harmonii (Krąpiec 1979, 142–199). Wychowanie jest także procesem doskonalenia w miłości, zgodnie z zasadą personalistyczną, w świetle której każda osoba jest takim dobrem, które może być jedynie celem działań – ale nigdy środkiem do celu (Wojtyła 1986). Doskonalenie w miłości jest zatem uczeniem się podejmowania działań nie tylko służącym własnemu rozwojowi, ale także prawdziwemu rozwojowi i dobru innych osób. Personalistyczne wychowanie integralne jest także wychowaniem w wolności – oraz ku wolności, odpowiedzialnemu podejmowaniu decyzji i ponoszeniu ich konsekwencji.

Skoro każdy człowiek posiada pewien potencjał rozwojowy oraz zadanie jego rozwijania, zatem potrzebne mu są także osoby i narzędzia, które ten rozwój wspierają. Takimi osobami są przede wszystkim rodzice i wychowawcy, którzy zarówno poprzez przykład własnego życia jak i świadome działania wychowawcze mogą wspierać integralny rozwój dziecka. Integralność podejmowanych przez nich działań wychowawczych przejawia się zatem (Opiela, Świdrak, Łobacz 2014, 10): w całościowym ujmowaniu rzeczywistości samej osoby ludzkiej, zarówno dziecka jak i jego wychowawcy, w uwzględnianiu wszelkich wymiarów relacji osobowych – indywidualnych, społecznych i wspólnotowych, w analizie relacji człowieka do świata zewnętrznego (natury, kultury, historii), w komplementarności ludzkich działań, które są nakierowane na dobro własne, dobro innych i dobro wspólnot, oraz w uwzględnianiu uwarunkowań zewnętrznych, takich jak czas, miejsce oraz rodzaj wspólnot i instytucji, w których dokonuje się wychowanie.

Pomocną kanwę dla ustaleń dotyczących integralnego wychowania personalistycznego stanowi teoria wychowania

przedstawiona przez Stefana Kunowskiego, pedagoga, który pracował w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w okresie powojennym. Jak pisze Lucyna Dziaczkowska (2018), koncepcja ta przedstawia bowiem pełny, niezredukowany obraz człowieka, odnoszący się do każdej sfery jego funkcjonowania, w tym także sfery doświadczeń o charakterze duchowym.

Kunowski wyróżnia cztery podstawowe czynniki wychowania i nazywa je: bios, etos, agos i los. Pod pojęciem biosu rozumie siły rozwojowe o charakterze biologicznym i psychicznym, które stanowią podstawę dla działań wychowawczych. Naturalne biologiczne siły dziecka wspierane są następnie poprzez działania wychowawcze rodziców i nauczycieli, określane jako agos oraz etos – społeczną siłę obyczajowości i moralności zbiorowej. Do przytoczonych powyżej trzech sił Kunowski dodaje czwartą – siłę losu – tych wydarzeń, które przynosi człowiekowi bieg życia. Dzisiaj ta koncepcja wychowania powinna być oczywiście odczytywana w świetle nowej, współczesnej wiedzy medycznej i psychologicznej, zwłaszcza w zakresie rozpoznania mechanizmów bio-psycho-społecznego rozwoju człowieka, wiedzy pedagogicznej, a nade wszystko w świetle osiągnięć antropologii personalistycznej. Niemniej jednak sam zrąb tej koncepcji wart jest poddania analizie i zastosowania w planowaniu działań edukacyjnych i wychowawczych (por. Chałas 2019, Jazukiewicz 2018, Dziaczkowska 2018).

2.1. Potencjał biopsychiczny i duchowy osoby

Za pierwszy z dynamizmów wychowawczych należy uznać wrodzone właściwości i cechy każdej osoby. W koncepcji Kunowskiego określone zostały one jako *bios* i oznaczają

to, co w człowieku biologiczne i psychiczne, a zatem te wszystkie cechy które związane są ze zdrowiem fizycznym i psychicznym – poczynawszy od czynników genetycznych, poprzez te związane z okresem prenatalnym, dzieciństwa, młodości i dorosłości. W każdym z tych okresów działają określone czynniki biologiczne – zarówno takie, które są niezależne od nas, ale też takie, które są efektem naszych wyborów czy wyborów naszych rodziców. Należą do nich na przykład te związane z odżywianiem, z ilością i jakością snu, ze stylem życia, sposobem spędzania wolnego czasu. Bios dziecka wiąże się bezpośrednio z wartościami, które w danej rodzinie są istotne lub mniej istotne, na przykład takimi, jak aktywny sposób spędzania wolnego czasu, udział w różnych zajęciach sportowych, wycieczkach, spędzanie czasu na łonie natury – bądź też unikanie takich aktywności.

Czynnikami, które mają związek z biologiczną sferą naszego życia, są także różnego rodzaju używki oraz zanieczyszczenia obecne w żywności czy w powietrzu. Niektóre z nich są powszechnie znane (alkohol, papierosy, papierosy elektroniczne, substancje psychoaktywne). W środowisku życia dziecka można dostrzec jednak także inne czynniki, które zakłócają jego prawidłowy rozwój biologiczny, np. spożywanie wysokokalorycznego, ale niezdrowego jedzenia, częste przebywanie w hałasie (poziom hałasu w szkole znacznie przekracza normy BHP, por. Augustyńska, Radosz 2009), niestosowanie zasad higieny pracy umysłowej (np. trwające wiele godzin dziennie zajęcia wymagające wysiłku intelektualnego), zbyt mała aktywność fizyczna na świeżym powietrzu, brak umiejętności radzenia sobie ze stresem i inne.

Stefan Kunowski jest oczywiście dzieckiem swoich czasów i analizując czynniki związane z biosem wskazuje na to, że wychowanie może być skuteczne i właściwe jedynie

wtedy, kiedy wychowanek to osoba o właściwie ukształtowanym biosie. Niezbędną podstawą wychowania jest zatem dobrze ukształtowana warstwa biologicznego i psychicznego funkcjonowania dziecka. Dzisiaj oczywiście mamy zupełnie inną niż 50 czy 60 lat temu wiedzę i wrażliwość dotyczącą wspierania dzieci i młodzieży z różnego rodzaju niepełnosprawnościami czy trudnościami rozwojowymi i edukacyjnymi. Mamy także przekonanie, że nawet wtedy, kiedy siły biologiczne dziecka nie są w pełni właściwie ukształtowane, jeżeli w życiu dziecka wydarzyła się jakaś sytuacja, która sprawiła, że jest to dziecko chore czy dziecko z niepełnosprawnością – także ono jest pełnoprawnym podmiotem wychowania.

Myśląc o wrodzonym potencjale dziecka nie można jednak koncentrować się jedynie na biopsychicznej warstwie funkcjonowania i zapominać o duchowej naturze człowieka, wyrażającej się w poznaniu intelektualnym i działaniu woli. To dzięki intelektowi człowiek może odkrywać to, co „niedostrzegalne dla zmysłów”, czyli na przykład godność innego człowieka. Może także dostrzec własną godność oraz stwierdzić, które czyny uwłaczają tej godności, a które są potwierdzeniem wyjątkowej natury. Może wreszcie przekraczać siebie – pomimo trudności natury biologicznej czy psychicznej – podejmować wysiłek rozwoju, aktywności i osiągania celów. Znakomitym przykładem takiej siły duchowej są biografie osób z niepełnosprawnościami, które rozwijają się, pokonują bariery i prezentują niejednokrotnie nie tylko niezwykły „hart ducha”, ale wybitną sprawność i wielkość duchową (por. Chudy 2006).

2.2. Socjalizacja – czy wprowadzenie we wspólnotę osób?

Naturalny potencjał dziecka zawsze rozwija się w społeczności – rodziny, szkoły, sąsiedztwa – i innych. Tę drugą „siłę wychowawczą” Kunowski określa jako *etos*, czyli środowisko życia dziecka. Nazywa on *etos* społeczną siłą obyczajowości i moralności zbiorowej. Dodaje, że tylko środowisko wolne od konfliktów i dysfunkcji może przekazać dziecku podstawowe zasady prawa naturalnego i moralności. Kunowski uznaje *etos* zakorzeniony w wartościach chrześcijańskich za najwłaściwsze środowisko sprzyjające dobremu wychowaniu dziecka.

Kunowski twierdzi, że nie jest możliwe skuteczne wychowanie, jeśli nie uczestniczą w nim spójnie i zgodnie te siły społeczne, których zadaniem jest wspieranie rozwoju dziecka. Potwierdzają to także współczesne badania pedagogiczne i praktyka wychowania: współpraca środowiska domowego oraz instytucjonalnego (przedszkola, szkoły) tworzy bezpieczną przestrzeń rozwoju i rozkwitu dziecięcego potencjału. Wiemy jednak także, że coraz młodsze dzieci coraz częściej funkcjonują w różnorodnych środowiskach, w których respektowane są wykluczające się wartości, np. inne poglądy prezentują rodzice dziecka, a inne – jego nauczyciele w szkole. Dzieci współczesne spotykają się także z szeregiem różnorodnych postaw, wartości i poglądów w przestrzeni wirtualnej. Oznacza to, że postulat Kunowskiego dotyczący tworzenia wokół wychowanka spójnego środowiska wychowawczego jest coraz mniej realny do osiągnięcia we współczesnej praktyce wychowawczej. Jednocześnie nie wspominaną przez Kunowskiego, a niezmiernie istotną umiejętnością młodego człowieka i jego rodziców, powinna być zdolność do dokonywania wyborów, krytycznego oceniania różnych propozycji

wychowawczych i rozwojowych – i nieustannego poszukiwania takiego środowiska, którego wartości i normy są przez nich oceniane jako właściwe, sprzyjające rozwojowi dziecka.

Rodzicielskie i dziecięce decyzje dotyczące wyboru środowiska życia i edukacji (etosu) współcześnie dotyczą zarówno wyboru grup i osób, z którymi dziecko fizycznie spędza czas, ale także wyboru osób i grup dostępnych wirtualnie, które wyznaczają dziecku sposób postępowania, rekomendują określone postawy czy sposoby funkcjonowania. Dotyczy to przede wszystkim tzw. influencerów: celebrytów, którzy są dla dzieci i młodzieży wzorami do naśladowania. Bardzo często są to postaci nieznane rodzicom i nauczycielom, a będące dla dzieci wzorami zachowań i źródłem poglądów. Niezwykle istotne jest zatem, aby rodzice i nauczyciele znali środowiska – w tym środowiska wirtualne (strony internetowe, aplikacje, gry), w których ich dziecko spędza czas, zarówno czas uczenia się – jak też czas przeznaczony na odpoczynek.

Jednak siła grupy społecznej i kreującego ją etosu nie polega tylko na oddziaływaniu na wychowanka. Dziecko nie może być postrzegane jako „materiał urabialny” – plastelina, którą można dowolnie ukształtować pod wpływem presji społecznej. Wychowanek to ktoś, kto samodzielnie myśli, ocenia sytuacje i podejmuje decyzje, nawet jeżeli ze względu na swój młody wiek i zależność od innych boi się głośno mówić, z czym się zgadza, a z czym nie. Siła oddziaływania grupy nie polega na sprawowaniu kontroli nad wychowankiem, ale na stworzeniu przestrzeni, aby ten wychowanek zaczął „chcieć” (por. Woroniecki 2000). Wychowanie za pośrednictwem etosu to umożliwienie wychowankowi zaangażowania w życie wspólnoty, umożliwienie wzięcia odpowiedzialności za jakiś fragment dobra wspólnego i stworzenie szansy na „przekonanie się”, jak troska o innych zmienia go.

Wspomniany wcześniej Woroniecki (2000) podkreślał często, że rozwój człowieka dokonuje się w czynie, a więc młody człowiek powinien mieć możliwość „ćwiczenia się” w rezygnowaniu z drobnych przyjemności dla dobra innego człowieka, aby kiedyś stał się dojrzałym człowiekiem, zdolnym do poświęcenia własnego dobra dla dobra innych. Drobne przyjemności to chociażby gra komputerowa, z której można zrezygnować, aby wytłumaczyć koledze trudne zagadnienia np. z matematyki, lub spotkanie z przyjaciółmi, z którego można zrezygnować, aby spędzić czas z babcią czy dziadkiem.

2.3. Siła wychowania – zadania rodziców i nauczycieli

Trzecią siłą wychowania, którą wskazuje Stefan Kunowski jest siła agosu. Nazywa ją „siłą korygującego działania wychowawczego”, nastawionego w kierunku szlachetnych ideałów. Pojęciem tym opisuje świadome działania wychowawcze rodziców, wychowawców i instruktorów – osób dorosłych, które organizują dla dzieci i młodzieży edukację formalną oraz różnego rodzaju aktywności w czasie wolnym. W tej właśnie sile działania wychowawczego osób dorosłych Kunowski upatruje główną siłę zmieniającą dziecko, kształtującą jego życie: właściwe zadanie agosu stanowi pomoc wychowawczą w procesie całkowitego i wszechstronnego rozwoju człowieka, który przejawia coraz wyższe potrzeby, aby przez ich właściwe zaspokajanie wychowanek doskonalił się progresywnie, dochodząc do pełni swego człowieczeństwa i duchowości (Kunowski 2004, 227).

W koncepcji integralnego wychowania Stefana Kunowskiego opisane zostały też szczegółowo funkcje wychowania,

a więc niejako rejestr czy też zestaw działań pedagogów i rodziców – wychowawców młodego człowieka.

Pierwszą z tych funkcji jest funkcja sanare (łac. uzdrowić, przywracać do zdrowia, leczyć), oznaczająca troskę wychowawcy, rodzica czy nauczyciela o warstwę biologiczną i psychiczną dziecka – motywowanie do różnych aktywności, podtrzymywanie wrodzonej energii życiowej dziecka, wspieranie obecnej w każdym dziecku siły życiowej, która motywuje go do poznawania, rozwijania się, osiągania coraz to nowych i bardziej złożonych celów. W tym kontekście warto także wskazać na kształtowanie sprawności dokonywania dojrzałych wyborów wśród wielości dostępnych opcji, zwłaszcza w perspektywie całościowej. Pomocne w tym zakresie są kompetencje związane z kształtowaniem postawy umiarkowania oraz roztropności (Horowski 2013, 2018).

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ SANARE

1. Tworzą środowiska, w którym dziecko czuje się bezpieczne emocjonalnie, kochane, akceptowane, wspierane, chronione i traktowane z szacunkiem;
2. Troszczą się o właściwą opiekę lekarską i profilaktykę leczniczą;
3. Troszczą się o higienę dnia codziennego dziecka – właściwą ilość i jakość snu, zdrowe i odpowiednio zbilansowane jakościowo i ilościowo pożywienie;
4. Troszczą się o to, by dziecko spędzało odpowiednią do wieku ilość czasu przed ekranami telefonów, telewizorów i tabletów. Przeciwdziałają przeciążeniom sensorycznym i nadmiernemu pobudzeniu psychoruchowemu;

5. Tworzą środowiska sprzyjające rozwojowi fizycznemu, poznawczemu i psychicznemu dzieci – miejsca, gdzie dzieci mogą być aktywne fizycznie i intelektualnie w atmosferze współpracy i radości, a nie tylko rywalizacji i nacisku na osiągnięcie wyników;
6. Rozpoznają i oceniają dodatkowe / specjalne potrzeby dzieci w zakresie rozwoju fizycznego, poznawczego i psychicznego. Rodzice i nauczyciele wspólnie wypracowują i wdrażają adekwatne programy wsparcia.

Drugą z funkcji wychowawcy jest funkcja **edocere** (łac. **uczyć, nauczać**) która odnosi się do konieczności wspierania rozwoju poznawczego dziecka i może być realizowana przede wszystkim wtedy, kiedy stawiamy dziecku odpowiednie do jego rozwoju i do jego wieku wyzwania poznawcze. Ta funkcja odnosi się także do tworzenia środowiska, w którym dziecko czuje się zaproszone i zmotywowane do rozwijania zdolności poznawczych. Proponowane aktywności powinny być przygotowane na miarę wieku i zdolności dziecka, zgodnie z zasadą respektowania jego indywidualnej strefy najbliższego rozwoju. Zadania zbyt łatwe – szybko stają się nudne, natomiast zadania zbyt trudne – zniechęcają i obniżają motywację do działania. Ważne jest także, aby rodzice i wychowawcy sami podejmowali wysiłek samorozwoju i uczenia się na różnych etapach życia, będąc sami przykładem i wzorem uczenia się.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ EDOCERE

1. Tworzą motywujące środowisko uczenia się, wyposażone w potrzebne do nauki materiały;
2. Zachęcają do podejmowania wysiłku intelektualnego i cenią proces zdobywania wiedzy i umiejętności;
3. Wspierają dziecko i są zainteresowani jego postępami;
4. Przekazują informację zwrotną, w której doceniają postępy dziecka i pomagają w wyznaczaniu kolejnych celów;
5. Pomagają emocjonalnie i intelektualnie w sytuacjach trudnych poznawczo;
6. Wspierają dziecko w autonomicznym, samodzielnym uczeniu się;
7. Dają przestrzeń do popełniania błędów, autorefleksji i szukania alternatywnych rozwiązań;
8. Wzmacniają w dziecku poczucie sprawczości i własnej wartości;
9. Wprowadzają w świat osiągnięć techniki i nowych technologii oraz uczą korzystania z nich adekwatnie do wieku.

Efektem adekwatnej edukacji jest m.in. mądrość życiowa, dojrzałość psychiczna, właściwy obraz siebie (por. Rusiecki 2006).

Trzecia z funkcji to funkcja **educere** (łac. **wydobywać, wychowywać**), która oznacza wspieranie dziecka w wychodzeniu (wydostawaniu się) z jego naturalnego egocentryzmu, indywidualizmu i wspieranie młodego człowieka w rozwoju społecznym: w dostrzeganiu znaczenia współpracy, wspólnoty, bycia z innymi, podejmowaniu działań na rzecz innych, budowania relacji i wspierania drugiego człowieka

(por. Horowski 2023). W tym kontekście ważne jest zwłaszcza podkreślanie znaczenia wspólnoty – rodzinnej, sąsiedzkiej czy narodowej, nie tylko jako przestrzeni dawania – ale także umiejętnego korzystania ze wsparcia w sytuacjach trudnych.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ EDUCERE

1. Świadomie budują środowiska rodzinne i szkolne jako miejsca kierujące się wartościami humanistycznymi i wynikającymi z nich normami moralnymi;
2. Budują kompetencje komunikacyjne, umiejętności porozumiewania się zarówno z rówieśnikami – jak też komunikowania się międzypokoleniowego;
3. Budują kompetencje społeczno-emocjonalne – kształtują postawy współpracy, wrażliwości na osoby potrzebujące wsparcia, zachęcają do podejmowania działań na rzecz innych osób.

W efekcie takich działań wychowanek staje się osobą o dojrzałym charakterze, otwartym i podejmującym działania społeczne, ceniącym zwyczaj, tradycje i szeroko rozumiane wartości kulturalne (por. Rusiecki 2006).

Kolejną funkcją jest funkcja **educare** (łac. **kształcić, wychowywać, edukować**), która dotyczy wspierania dziecka w zakresie jego udziału w kulturze, czyli wychodzenia ze środowiska rodzinnego, sąsiedzkiego i rozpoznawanie wartości ogólnoludzkich i cywilizacyjnych. Funkcja ta obejmuje także opiekę nad rozwojem duchowym wychowanek (por. Chałas 2019).

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ EDUCARE

1. Wprowadzają dziecko w społeczny świat pozarodzinny – świat wartości oraz historii narodu, ojczyzny i świata, w tym szczególnie doświadczeń społeczności lokalnej;
2. Znają wirtualne miejsca przebywania swoich dzieci, analogicznie do sytuacji, w której znają miejsca ich fizycznego przebywania. Znają także osoby, z którymi dzieci spotykają się w przestrzeni wirtualnej, podejmują z dziećmi rzeczową rozmowę o treściach i postawach, z którymi spotykają się w przestrzeni wirtualnej;
3. Kształtują w dziecku umiejętności podejmowania decyzji i dokonywania wyborów dotyczących środowisk fizycznych i wirtualnych, w których dziecko spędza czas;
4. Uczą dziecko podejmowania adekwatnych decyzji w obliczu działań niezgodnych z wartościami wyznawanymi przez rodziców i dziecko;
5. Wychowują w duchu patriotyzmu i szacunku dla kultury.

Efektom takich działań jest wrażliwość na wartości rodzinne i społeczne, urzeczywistnianie ich, postawa twórcza (por. Rusiecki 2006, Chałas 2019).

Funkcją wychowawcy jest także funkcja **initiare** (łac. **zainicjować, wprowadzić, wtajemniczać w coś**), która odnosi się do roli nauczyciela w zakresie wprowadzania młodego człowieka w „bycie człowiekiem” – towarzyszenia mu wtedy, kiedy interesują go problemy filozoficzne, teologiczne i duchowe; kiedy pyta o sens życia, o sens istnienia,

o sens doświadczania określonych trudności, braku sukcesów czy jakichś trudnych wydarzeń w swoim życiu. Jest to przekazywanie młodemu człowiekowi takich wartości, które często oznaczają przekraczanie swoich ograniczeń, podejmowanie określonych działań, które niekoniecznie służą biologicznemu wzrostowi czy psychicznemu dobrostanowi osoby – ale służą rozwojowi duchowemu.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ INITIARE

1. Wprowadzają dziecko w świat duchowych wartości, wspierają w pogłębianiu życia duchowego;
2. Umożliwiają spotkania z osobami, które urzeczywistniają te wartości;
3. Okazują wsparcie i zrozumienie w sytuacjach dla dziecka trudnych lub nowych, ale również w sytuacji buntu i poszukiwania samodzielnych rozwiązań;
4. Podejmują dialog w sytuacji wątpliwości, niewiedzy, pytań;
5. Zachęcają dziecko do aktywności własnej w grupach wspólnotowych i inicjatywach rówieśniczych.

Wychowawca chrześcijański nie zatrzymuje się na funkcji initiare. Rolą chrześcijańskiego wychowawcy jest również towarzyszenie dziecku wtedy, kiedy pyta o życie duchowe, o istnienie Boga i możliwość poznania Go. Ta funkcja to funkcja **christianisare** (łac. **chrystianizować, wprowadzać w chrześcijaństwo**). Jej celem jest doprowadzenie wychowanka, poprzez różnorodne działania, do spotkania

z Jezusem Chrystusem jako Osobą; jako Kimś, kto nadaje życiu ostateczny sens i jest celem życia.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ CHRISTIANISARE

1. Wprowadzają dziecko w życie sakramentalne;
2. Uczą nawiązywania osobowej relacji z Bogiem;
3. Przekazują wiedzę na tematy związane z wiarą chrześcijańską;
4. Uczestniczą wspólnie w życiu Kościoła;
5. Są przykładem stałego formowania się chrześcijańskiego.

Funkcja christianisare może być postrzegana jako element funkcji initiare, ale także – i tak jest postrzegana ta funkcja przez Stefana Kunowskiego – jako funkcja integrująca wszystkie wcześniejsze.

2.4. LOS – jak współcześnie rozumieć i wspierać dziecko we współpracy z LOSEM?

Jako czwartą siłę wychowania Kunowski wymienia los – najtrudniejszą do precyzyjnego określenia. Oznacza tym słowem to wszystko, co przynosi bieg życia – to, co w życiu jest nieuchronne, incydentalne, ale też to, co pojawia się na skutek wolnego działania człowieka.

W procesie wychowania zazwyczaj te losowe aspekty funkcjonowania ucznia nie są dostrzegalne, jeśli okoliczności życia dziecka są sprzyjające: jest dzieckiem zdrowym, wychowuje się w kochającej rodzinie i uczy w szkole, która

dba o jego wszechstronny rozwój. Czynniki życiowe, losowe stają się natomiast często dominującymi, kiedy oznaczają pojawienie się trudności – związanych z niepełnosprawnością, chorobą, śmiercią czy odejściem bliskich osób, trudną sytuacją materialną rodziny. Los dziecka zmienia się także w związku z krajowymi i ogólnoswiatowymi katastrofami, takimi jak pandemia, wojna czy katastrofy naturalne.

Najczęściej rodzice i nauczyciele nie są w stanie uchronić dziecko przed takimi zdarzeniami losowymi, natomiast mogą znacząco pomóc mu w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. W tym celu konieczne jest wzmacnianie własnych zasobów rezyliencji – umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych – oraz budowanie rezyliencji u dzieci. Budowanie takich umiejętności dokonywać się powinno nie tylko wtedy, kiedy w życiu dziecka zaistnieje jakieś trudne doświadczenie życiowe. Kompetencje radzenia sobie, dzielności i odpowiedzialności wobec losu – mogą i powinny być kształtowane uprzednio, także wtedy, kiedy nie dzieją się w życiu dziecka zdarzenia trudne. Takie działania wychowawcze pozwalają jednak na gromadzenie zasobów, które mogą zostać wykorzystane w chwili życiowej próby.

Wspieranie dziecka w radzeniu sobie z wyzwaniami życiowymi w rodzinach i instytucjach chrześcijańskich jest związane ściśle z postrzeganiem własnego życia w perspektywie chrystocentrycznej. Osobowa relacja z Bogiem oraz postrzeganie swojego życia w perspektywie chrześcijańskiej może stać się dla dziecka źródłem siły i pozwolić na poradzenie sobie z wyzwaniami. Dużym wsparciem mogą służyć także przykłady osób, które prezentują lub prezentowały wobec wyzwania losu wynikające z ich głębokiej wiary postawy dzielności, autentyczności i zaangażowania.

JAK UCZYĆ DZIECKO WSPÓŁPRACY Z LOSEM?

1. Kształtowanie postawy wdzięczności za posiadane cechy, zdolności i talenty;
2. Kształtowanie postawy dzielenia się posiadanymi zasobami z osobami potrzebującymi wsparcia
3. Kształtowanie rezyliencji – umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
4. Pobudzanie do działań na rzecz osób, które przeżywają trudne doświadczenia losowe.

Nowe wymiary wychowania

Jak wspomniano na początku tego rozdziału – teoria integralnego rozwoju Stefana Kunowskiego jest przez nas traktowana jako podstawowe, ale niejedyne źródło dla określenia współczesnego modelu wychowania integralnego. Po analizie zjawisk rozwoju, wychowania i kształcenia widoczna staje się konieczność uzupełnienia tego modelu o dwa kolejne wymiary: **logos** (łac. **słowo, komunikowanie się**) oraz **technos** (łac. **technika, technologia**).

3.1. Wychowanie językowe i komunikacja wspólnotowa²

Wychowanie językowe stanowi fundamentalny i spajający wszystkie składniki element integralnego wychowania człowieka. Jego istotą jest tworzenie warunków sprzyjających

² Dziękuję Pani Profesor Kazimierze Krakowiak za inspirację do przygotowania tej części rozdziału. Obszar LOGOS – komunikacji językowej i wychowania językowego opisany jest szerzej w rozdziale 2 niniejszej publikacji.

przyswajaniu języka i uczeniu się przez dziecko mowy oraz troska o pomyślny rozwój jego umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi i ze sobą samym w mowie wewnętrznej (Krakowiak 2012). Wychowanie językowe może także być rozumiane jako tworzenie warunków umożliwiających rozwój zdolności bycia/istnienia człowieka wśród ludzi na sposób ludzki, to znaczy oparty na wymianie znaczeń oraz na współistnieniu umysłowym i duchowym. Św. Jan Paweł II określił rolę języka w następujący sposób: **Za jego pomocą człowiek wypowiada prawdę o świecie i o sobie samym, i pozwala innym mieć udział w owocach swoich poszukiwań w różnych dziedzinach** (Jan Paweł II 2005, 81).

Świat przedstawiony w języku może zamykać nas w ciasnej klatce pojęć kodu ograniczonego, ale może także otwierać przed nami perspektywy poznawcze na rzeczywistość niedostępną dla zmysłów i na sens naszego istnienia oraz sens istnienia świata, który w tradycji chrześcijańskiej jest ujmowany w kategoriach figuratywnych i symbolicznych. Dlatego warto włączyć do modelu integralnego wychowania człowieka kategorię logosu i analizować funkcje tej kategorii jako *communicare*.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ COMMUNICARE

- 1.** Nawiązują komunikację z dzieckiem od pierwszych chwil jego istnienia;
- 2.** Wspierają dziecko w komunikowaniu się z innymi osobami i przez to budowanie wspólnoty z innymi osobami;
- 3.** Pogłębiają rozwój językowy dziecka, co pozwala na rozwijanie kultury i cywilizacji.

3.2. Technos – jak rozumieć współcześnie?

Kolejnym wymiarem wychowania jest rozwijająca się niesłychanie dynamicznie przestrzeń techniki i technologii (technos). Wydaje się jednak, że nie powinna być ona traktowana jako kolejna warstwa wychowania integralnego – ale jako rzeczywistość przenikająca każdą z poprzednio wskazanych warstw. Zdobywcze technologii mogą bowiem współcześnie wspierać nasze zdrowie (np. jako protezy poprawiające sprawności motoryczne czy pracę narządów zmysłów) – ale także szkodzić prawidłowemu rozwojowi dzieci i młodzieży, zwłaszcza w sytuacji nadmiernego, wielogodzinnego korzystania z urządzeń elektronicznych i programów niedostawianych do wieku dziecka. Technologia wspiera także edukację dzieci i młodzieży, pozwala na dostęp do wiedzy wcześniej niemożliwej do zdobycia. Dzięki internetowi możliwe staje się poznanie osób i zjawisk, z którymi nie możemy spotkać się w realnym, fizycznym świecie. Możemy także codziennie korzystać z osiągnięć nauki i techniki, które usprawniają pracę człowieka, a także cieszyć się wytworami kultury – muzyką, literaturą, dziełami wizualnymi – w zakresie wcześniej niespotykanym.

Jednocześnie nadmierne i bezrefleksyjne korzystanie z technologii dehumanizuje ludzkie relacje, uprzedmiotawia proces uczenia się, nie przyczynia się do pogłębiania wiedzy człowieczej i wzrostu cywilizacji. Technologia jest także narzędziem przynoszącym liczne szkody: zaburza nawiązywanie i podtrzymywanie relacji międzyludzkich, anonimizuje i zwielokrotnia agresję, niszczy poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny podejmowane w przestrzeni wirtualnej. Zmienia także naturę procesów poznania zmysłowego, uczenia się, zapamiętywania, uwagi oraz

rozwiązywania problemów. Wraz z udostępnieniem narzędzi sztucznej inteligencji – rodzą się także kolejne pytania o związek między umiejętnościami korzystania z nowych rozwiązań technologicznych – a naturą procesów uczenia się i wychowania.

Podsumowanie

Wskazane powyżej siły czy dynamizmy wychowania budują wychowanie, które możemy określić jako wychowanie integralne – całościowe, czyli obejmujące kształtowanie każdego obszaru życia młodego człowieka w pełnym poszanowaniu dla jego ludzkiej godności. Niedostrzeżenie czy zlekceważenie któregoś z tych obszarów sprawia, że wychowanie staje się jedynie pozorem wychowania czy też – jak mówi Stefan Kunowski – staje się pseudo-wychowaniem, które nasycone jest licznymi błędami wychowawczymi i które zaburza linię rozwojową wychowanka.

Uwzględnianie w procesie wychowania tych właśnie dynamizmów – logosu, biosu, agosu, etosu, losu oraz technosu, a także świadomość wychowawców w zakresie pełnionych przez nich funkcji wychowawczych, odnoszących się do wspierania poszczególnych sfer rozwojowych, wyznaczają działania wychowawcze, które powinniśmy podejmować jako rodzice i wychowawcy.

Zostały one przedstawione na poniższym modelu, a omówione zostaną szczegółowo w kolejnych rozdziałach tej książki.



Rycina 1. Wymiary personalistycznego wychowania integralnego.
Dziękuję mgr Urszuli Kmicie za przygotowanie grafiki modelu

Bibliografia

- Augustyńska, D., & Radosz J. (2009). Hałas w szkołach – przegląd badań. *Bezpieczeństwo Pracy – Nauka i Praktyka*, 9, 16–19.
- Buber, M. (1992). *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*. IW PAX.
- Chałas, K. (2019). Rola dorosłych /wychowawców w rozwijaniu inteligencji moralnej dzieci i młodzieży. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*, 4, 53–66.
- Chrost, S. (2015). Pedagogiczne implikacje humanizmu personalistycznego Wincentego Granata. *Paedagogia Christiana*, 1(35), 181–199.
- Chudy, W. (2007). Podstawy filozoficzne pedagogii samowychowania. *Roczniki Nauk Społecznych*, 35(2), 19–30.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Towarzystwo Naukowe KUL.

- Domagała-Zyśk, E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. TN KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). Integral development of students with special educational needs in inclusive education from a personalistic perspective. *Paedagogia Christiana*, 2(42), 181–194.
- Dziaczkowska, L. (2018a). Analysis of selected approaches to integral pedagogy in Polish pedagogical thought. *Paedagogia Christiana*, 2(42), 33–51.
- Dziaczkowska, L. (2018b). Podstawy współczesnej pedagogiki Stefana Kunowskiego jako przykład kreowania pedagogiki ogólnej. *Forum Pedagogiczne*, 1, 59–69.
- Gogacz, M. (1985). *Człowiek i jego relacje*. Wydawnictwo ATK.
- Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Horowski J. (2023). *Relacje społeczne młodzieży*. W: M. Szast (red.), *Współczesne Problemy Wychowania* (t. 5, s. 227–240). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Horowski J. (2018). Umiarkowanie jako cel wychowania: o zapoznanej cnocie z perspektywy pedagogicznej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika*, 2, 13–40.
- Horowski J. (2013). *Roztropność: cnota w pedagogice zapoznania*. W: I. Jazukiewicz & E. Rojewska (red.), *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu* (s. 110–135). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Jan Paweł II. (2005). *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Znak.
- Jazukiewicz, I. (2018). Aktualność założeń warstwicowej teorii wychowania Stefana Kunowskiego. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 40–54.
- Kiereś, B. (2009). *O personalizizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*.

- Kiereś, B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Wydawnictwo KUL.
- Kiereś, B. (2018). Personalizm w pedagogice. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 2, 271–281.
- Krąpiec, M.A. (1979). *Ja-Człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. TN KUL.
- Krąpiec, M.A. (2008). *O człowieku*. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kukołowicz, T. (1978). *Pomagamy w samowychowaniu*. Nasza Księgarnia.
- Kukołowicz, T. (2001). *Rodzina wychowuje*. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nowak, M. (2001). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. RW KUL.
- Opiela, M., Świdrak, E., & Łobacz, M. (2014). *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej*. Wydawnictwo KUL.
- Rusiecki, M. (2006). Religijność a dojrzałość osobowa człowieka. W T. Gumuła & T. Dyrda (Red.), *Kształcenie kandydatów na nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna*. Impuls.
- Valverde, C. (1998). *Antropologia filozoficzna*. Pallotinum.
- Wojtyła, K. (1982). *Elementarz etyczny*.
- Wojtyła, K. (1986a). *Miłość i odpowiedzialność*. TN KUL.
- Wojtyła, K. (1986b). *Osoba a miłość*. Instytut Wydawniczy Daimonion.
- Wojtyła, K. (2011). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (wyd. 3). TN KUL.
- Woroniecki, J. (2000). *Katolicka etyka wychowawcza* (Tom 1). Wydawnictwo KUL.