

Mateusz Melchior Mazurek
ORCID: 0000-0002-7662-1423
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Pedagogiczne implikacje antropologii teologicznej

The Pedagogical Implications of Theological Anthropology

ABSTRAKT

Autor stawia tezę, że teologiczne koncepcje człowieka, pomimo że niesprawdzalne empirycznie, mogą być inspirujące dla pedagogicznej teorii i praktyki. Wśród najważniejszych i najbardziej inspirujących twierdzeń teologicznych wyróżnia stworzenie ludzkiej duszy bezpośrednio przez Boga. Spojrzenie na człowieka jako istotę stworzoną przez Nieskończoną Miłość wskazuje, że relacje (miłość) stanowią najważniejszą sferę naszego życia. Taka perspektywa pozwala konstruować adekwatną hierarchię celów, zadań oraz narzędzi wychowawczych i edukacyjnych. Zdolność do tworzenia głębokich, trwałych relacji interpersonalnych powinna być traktowana jako najważniejszy cel wychowania. Nie powinno się też zapominać, że relacje międzysobowe są kluczowym czynnikiem (i najważniejszym narzędziem) całej edukacji. Przykładanie wielkiej wagi do technicznych warunków edukacji przy jednoczesnym lekceważeniu znacznie istotniejszych kwestii: osobowości nauczyciela/wychowawcy, może się okazać poważnym błędem.

SŁOWA KLUCZOWE

antropologia, rodzina, wychowanie, chrześcijaństwo, odpowiedzialność

KEYWORDS

anthropology, family, upbringing, Christianity, responsibility

SPI Vol. 23, 2020/1
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2020.1.001

Nadesłano: 31.12.2019
Zaakceptowano: 3.04.2020

ABSTRACT

The author claims that the theological conceptions of humans, even though they are empirically unverifiable (just as is the case with all theology), can be inspiring for pedagogical theory and practice. According to the author, among the most important and inspiring theological statements we can indicate the creation of the human soul directly by God.

Understanding and treating people as beings created by Infinite Love suggests that interpersonal relations (love) are the most important things in a human life. This perspective enables the construction of an appropriate hierarchy of aims, objectives and instruments in upbringing and education. The ability to create deep, lasting, interpersonal relationships should be treated as the most important aim of upbringing. One should never forget that interpersonal relationships are a crucial factor (we may even say the most important instrument) in education. Paying too much attention to technological conditions and information technology tools in education, while disregarding more important issues such as the personality of teacher/educator, would be a grave error.

Wstęp

Czy chrześcijaństwo ma nam jeszcze coś do powiedzenia? Czy ponowoczesne społeczeństwo może oczekiwać jakichś ożywczych impulsów płynących ze studiowania starych, świętych ksiąg? W przekonaniu piszącego te słowa – zdecydowanie tak. Co więcej, owe ożywcze impulsy mogą wykraczać daleko poza ściśle religijne sfery życia. Dla rozwoju naszej wiedzy, przede wszystkim o sobie samych (ze wszystkimi społecznymi zmianami będącymi konsekwencjami tego rozwoju), bardzo wartościowe może się okazać krytyczne spojrzenie z perspektywy uwzględniającej doświadczenia minionych pokoleń. Człowiek zawsze jest dzieckiem swojej epoki – w niezauważalny z reguły sposób jest przesiąknięty jej atmosferą kulturową, myśli jej kategoriami i w oczywisty sposób uznaje za prawdziwe rozpowszechnione w niej przekonania, a czasem przesady. Niezwykle trudno jest zauważyć błąd w przekonaniach, które uznajemy za oczywiste, a więc z reguły nawet ich nie tematyzujemy. Zjawisko to nasila się jeszcze bardziej wraz z upowszechnianiem się liniowego pojmowania rozwoju (Postman 2002; Sztompka 2012), czyli przekonania,

że terażniejszość jest niejako z definicji lepsza niż przeszłość (a przyszłość będzie jeszcze lepsza). W takiej sytuacji niezwykle cenne okazują się spojrzenia z zupełnie innych perspektyw. Źródłem takich ożywczych, krytycznych impulsów mogą być środowiska czy instytucje religijne – takie jak Kościół, który nie tylko czuje się depozytariuszem prawd objawionych (a więc w swoim zasadniczym rdzeniu ponadczasowych), ale dodatkowo ma za sobą bardzo długą tradycję, kumulującą doświadczenie wielu pokoleń, które przeżywały i w jakiś sposób przez swoje życie filtrowały owe objawione prawdy. Mamy tutaj niejednokrotnie do czynienia z radykalnie innym spojrzeniem, uwarunkowanym odmiennymi przedzałoženiami i rozwijanym w ramach innej aksjologii, a dodatkowo wzmocnione autorytetem religijnym. Autorytet ten (oczywiście dla przyjmujących go) może stanowić jednak przyczynę łatwego odrzucenia danych poglądów czy koncepcji, tylko dlatego, że są odmienne od współczesnych, choć z drugiej strony może również skłaniać do głębszego przemyślenia współczesnych koncepcji wychowawczych i krytycznego przyjrzenia się im (czasem aż do poziomu ich przedzałożeń).

Powyższe uwagi charakteryzują ogólne założenia tekstu i przekonania autora, zgadzającego się z Marianem Nowakiem, który twierdzi, że chrześcijaństwo ma ogromny potencjał inspirowania pedagogiki (Nowak 2001). Szczegółowym celem opracowania będzie pokazanie jednej z tez antropologii teologicznej i analiza jej pedagogicznych implikacji w kontekście współczesnych uwarunkowań i trendów wychowawczych. Z jednej strony stoi za tym przekonanie autora, że wywiedziona z Objawienia (a wielokrotnie przemyślana przez liczne pokolenia) koncepcja człowieka może być źródłem ożywczych impulsów dla pedagogicznej refleksji i praktyki, a z drugiej – przeświadczenie, że mogą to być treści inspirujące także dla ludzi, którzy nie podzielają wiary w Tróję Świętą czy w dwie natury Chrystusa. Przekonania te będą się odbijać na strukturze tekstu: punktem wyjścia będzie refleksja teologiczna, zarysowanie tezy antropologicznej, ale jej pedagogiczne implikacje będą analizowane w kluczu nauk społecznych i na tle współczesnych społeczno-kulturowych uwarunkowań wychowania.

Miłość jako ontologiczna podstawa ludzkiego bytu

W najbardziej ogólnym ujęciu rozważana tutaj teza brzmiałaby następująco: człowiek został stworzony przez Boga. Istotne wydaje się jednak doprecyzowanie: każdy człowiek został bezpośrednio stworzony przez Boga, w tym sensie, że w momencie poczęcia Bóg stwarza duszę konkretnego człowieka – co teologia określa mianem animacji bezpośredniej (Dogiel 1992). Z takiego ujęcia wypływają bardzo daleko idące konsekwencje, także pedagogiczne. Skoro każdy człowiek u początku swojego istnienia zetknął się z Nieskończoną Miłością, która powołała go do istnienia i która stanowi ontologiczną podstawę jego bytu, to trudno byłoby przyjąć, że ten fakt nie będzie wpływał na jego późniejsze funkcjonowanie. Bezpośrednie spotkanie z Bogiem musi w człowieku zostawić ślad, nawet jeżeli nie został on zapisany w jego świadomości (a nie mógł zostać, gdyż jego mózg jeszcze nawet nie zaczął się kształtować). Ten ślad tkwi głębiej, i z tego głębszego, niekoniecznie uświadomionego i racjonalnego poziomu oddziałuje na jego zachowania, choćby na zasadzie (często nieuświadomionej) tęsknoty.

René Habachi, libański myśliciel o egipskich korzeniach, rozważając kwestię ojcostwa, stwierdza, że jeżeli przyjmie się założenie, iż czyjeś pojawienie się na świecie było sprawą przypadku, to jego egzystencja jako człowieka będzie absurdalna. Inaczej jest przy założeniu, że jego zaistnienie było wynikiem wolnej, wypływającej z miłości decyzji rodziców. Tak więc geneza czyjegós istnienia od-ciska piętno na jego egzystencji (Habachi 1968). Rozważane na poziomie psychologicznym stwierdzenie, że okoliczności towarzyszące początkom życia człowieka wpływają na jego późniejszą egzystencję jest prawdziwe, ale dość banalne. Inspirujące w myśli Habachiego wydaje się rozpatrywanie tej kwestii na poziomie ontologicznym. Przy czym z punktu widzenia prezentowanego tutaj, jest ona jednostronna, gdyż rozpatruje tylko ludzką stronę powoływania człowieka do istnienia. W świetle koncepcji animacji bezpośredniej, oprócz ludzkich rodziców (których wkład jest niezaprzeczalny) trzeba brać pod uwagę jeszcze jeden czynnik: stwórcze działanie Boga, które nigdy nie jest przypadkowe i którego motywacją zawsze jest miłość. Natomiast działania rodziców mogą wynikać z całego wachlarza motywacji, niekiedy zasadniczo odmiennych od tej boskiej (która,

jak powiedziano, jest zawsze taka sama). W takiej sytuacji mamy do czynienia z pewnym dysonansem, rozdarciem już na poziomie ontologicznym, które – jak można się spodziewać – będzie się przejawiało też na poziomie egzystencjalnym (psychologicznym, emocjonalnym czy moralnym).

Jeśli jest tak, jak powiedziano powyżej, że każdy człowiek od początku nosi w sobie ślad Nieskończonej Miłości i tęsknotę za nią, to bardzo wiele (jeśli nie wszystkich) ludzkich zachowań można interpretować w kategoriach poszukiwania miłości. Czy poddają się takiej interpretacji na przykład zachowania agresywne członka osiedlowego gangu? Oczywiście! Ten młody, krótko ostrzyżony, ubrany w strój sportowy człowiek, na swoim własnym poziomie (poniżej poziomu racjonalnego) kalkuluje w następujący sposób: „Jeżeli ktoś się mnie boi, to jestem w jakiś sposób dla niego ważny i czuję się «trochę kochany»”. Ta kategoria „trochę kochany” jest istotna dla dalszych rozważań, dla których punktem wyjścia jest teza, że poszukiwanie miłości jest zasadniczym, najgłębszym motorem ludzkich działań. Ktoś inny może zamiast stroju sportowego ubierać garnitur i zdobywać coraz wyższe stanowiska, żeby mieć władzę nad innymi ludźmi i dzięki temu poczuć się ważny (trochę kochany), a jeszcze inny całą swoją energię poświęca na zarabianie pieniędzy, kalkulując (podświadomie), że gdy je zarobi, będzie z tego powodu podziwiany przez otoczenie – czyli poczuje się trochę kochany. Zachowania nieraz diametralnie różne można wyjaśnić tą samą potrzebą. To poszukiwanie przejawia się na miliardy bardzo indywidualnych sposobów, wśród których chyba najpowszechniejsze wydaje się właśnie gromadzenie zasobów – od wieków posiadające wymiar nie tylko użytecznościowy, ale i symboliczny (Baudrillard 2006). Dla niniejszych rozważań istotne jest, że to poszukiwanie może mieć różne natężenie (czasem może posiadać charakter rozpaczyliwy) i przybierać formy zdeformowane, czyli przejawiać się w różnych zachowaniach dewiacyjnych. Mamy wtedy do czynienia z poszukiwaniem jakichś namiastek. Istnieje całe spektrum rzeczywistości, w których człowiek poszukuje spełnienia swojej egzystencji (szczęścia), niemal nieskończona ilość strategii i metod tego poszukiwania. Odpowiedź, dlaczego ten konkretny człowiek wybiera akurat te, jest zawsze bardzo złożona. Wpływa na to cały szereg czynników społeczno-kulturowych i indywidualnych. Na bardzo ogólnym poziomie można stwierdzić, że im bardziej

niezaspokojona jest ta potrzeba, tym bardziej rozpaczliwe będzie poszukiwanie i z tym większym prawdopodobieństwem zwróci się ku poszukiwaniu namiastek, czyli będzie się przejawiać w zachowaniach dewiacyjnych. W wielu przypadkach wyjaśnieniem może być ontologiczny dysonans (wspomniany przy omawianiu myśli Habachiego), zwłaszcza, że bardzo często jest on wzmacniany przez późniejsze doświadczenia. Mówiąc krótko: człowiek, który u początku swego życia nie był chciany i kochany przez rodziców, także później bardzo często nie czuje się chciany i kochany. W takiej sytuacji prawdopodobnie nie będzie wierzył, że miłość w ogóle istnieje. Nie sprawi to, że w głębi serca przestanie za nią tęsknić, ale prawdopodobnie spowoduje, że będzie próbował w sposób dewiacyjny tę tęsknotę zaspokoić albo przynajmniej zagłuszyć.

„Sposób dewiacyjny” jest tutaj rozumiany szerzej niż w określeniu „zachowania dewiacyjne”. Owo rozpaczliwe poszukiwanie namiastek miłości obejmuje swoim zakresem całą dziedzinę zachowań dewiacyjnych i ryzykownych, ale jest pojęciem szerszym. Obejmuje też zachowania, które same w sobie są społecznie akceptowane albo nawet moralnie dobre, ale ze względu na niewłaściwą motywację przybierają charakter patologicznie intensywny. Przykładem może być praca zawodowa (działanie społecznie akceptowane i moralnie dobre) podejmowana z taką intensywnością, że okazuje się ona przeszkodą w realizacji innych wartości – np. niszczy życie rodzinne i zdrowie pracocholika. W świetle omawianej tu koncepcji antropologicznej wyjaśnieniem tej patologicznej intensywności byłaby pewna iluzja – najczęściej nie do końca uświadomione, złudne przekonanie, że sukces zawodowy i ekonomiczny mogą dać człowiekowi poczucie spełnienia, zaspokojenie jego najgłębszej potrzeby. Próba zaspokojenia potrzeby o charakterze duchowym przy użyciu materialnych dóbr skazana jest na niepowodzenie. Ale może to spowodować dwojaką reakcję: zmianę paradygmatu albo działanie według zasady „więcej tego samego”. Fakt, że zdobyte dobra materialne nie uczyniły mnie szczęśliwym, mogą zinterpretować jako dowód, że muszę zdobyć ich znacznie więcej.

Opisane powyżej dewiacyjne poszukiwanie miłości jest oczywiście bliskie znaczeniowo kategorii grzechu. Katechizm Kościoła Katolickiego jego skutki określa jako „nieuporządkowane przywiązanie do stworzeń” (KKK 1472). W Biblii hebrajskiej rzeczownik

ḥaṭṭā'ī (tłumaczony jako grzech) najczęściej występuje w znaczeniu „chybienie celu” (Kręcidło 2007). Oba te ujęcia, choć w różny sposób, akcentują ideę jakiegoś fundamentalnego błędu. W kategoriach egzystencjalnych można grzech określić jako poszukiwanie miłości zdeformowane w taki sposób, że człowiek szukając jej, w rzeczywistości oddala się od niej.

Zanim przejdziemy do omawiania szczegółowych implikacji pedagogicznych twierdzenia, że miłość jest ontologiczną podstawą ludzkiego bytu i główną ludzką potrzebą, warto się zatrzymać chwilę nad uzasadnieniem tej tezy. Także dlatego, że niniejszym rozważaniom przyświeca ambicja wychodzenia poza ramy konfesyjne. Twierdzenie o stworzeniu ludzkiej duszy przez Boga jest tak samo niedowiedlne, jak samo istnienie Boga, które musi być rzeczywistością empirycznie niedowiedlną (ani niefalsyfikowaną). Nie chodzi tylko o to, żeby zostawić przestrzeń dla wiary, ale też o to, że jeśli byłoby inaczej, trzeba by przyjąć, że Bóg jest bytem skończonym, a my stworzyliśmy adekwatne (czyli obejmujące Go całkowicie) naukowe instrumentarium. Nieskończoność Boga, sprawiająca że wymyka się On narzędziom poznawczym skonstruowanym przez skończony ludzki rozum, nie powstrzymała całego zastępu myślicieli (ze św. Tomaszem na czele) przed formułowaniem argumentów za istnieniem Boga. Ich wysiłek nie był bezsensowny, gdyż przy użyciu rozumu da się wskazać argumenty za tym, że twierdzenie, iż Bóg istnieje, jest bardziej prawdopodobne, lepiej uzasadnione niż twierdzenie przeciwne.

Analogicznie sytuacja wygląda w przypadku twierdzenia, że Miłość jest ontologiczną podstawą ludzkiego bytu.

Argumenty za koncepcją animacji bezpośredniej w odkryciach nauk szczegółowych

Poniższy fragment będzie próbą naszkicowania kilku przykładów z różnych nauk społecznych, które w rozumieniu piszącego te słowa zdają się potwierdzać koncepcję animacji bezpośredniej. Nie są to oczywiście dowody w sensie ścisłym. Raczej przykłady, które można interpretować w ten sposób: nie mamy pewności (w sensie empirycznych dowodów), że człowiek został stworzony przez Nieskończoną

Miłość, ale w wielu obszarach funkcjonuje tak, jakby rzeczywiście tak było.

Socjologia u swojego zarania przyniosła odkrycie zależności pomiędzy siłą więzi społecznych a liczbą samobójstw (Durkheim 2006). Oczywiście nie jest to jedyny czynnik, ale w skali makro okazuje się zasadniczy. Od badań Émile'a Durkheima minęło prawie półtora wieku i od tamtego czasu mogliśmy zaobserwować jeszcze jedną prawidłowość: liczba samobójstw rośnie wraz z rozwojem cywilizacyjnym danej społeczności (Zwoliński 2013). Okazuje się więc, że kiedy poprawiają się warunki życia, ale jednocześnie słabną więzi społeczne, odsetek ludzi ekstremalnie nieszczęśliwych rośnie. Z punktu widzenia prezentowanej tu antropologii wyjaśnienie wydaje się proste: człowiek czuje się szczęśliwy, czuje że jego życie ma sens wtedy, kiedy kocha i czuje się kochany. To jest nasza zasadnicza potrzeba.

Psychologia społeczna, czyli dziedzina zajmująca się badaniem wzajemnych wpływów międzyludzkich, już swoim istnieniem i każdym szczegółowym odkryciem potwierdza, że człowiek z natury jest istotą społeczną (Aronson 2002). Istnienie w nas szeregu mechanizmów sprawiających, że dostrajamy się do oczekiwań i zachowań otaczających nas ludzi można interpretować w ten sposób: człowiek spontanicznie poszukuje akceptacji i poczucia wspólnoty z innymi, gdyż dzięki temu czuje się trochę kochany.

Analiza transakcyjna opisuje szkolne interakcje jako system gier, w wyniku których uczeń otrzymuje „głaski” – nagrody i pochwały lub „kolczatki” – kary i upomnienia (Jagięła 2007). Obserwacje poczynione w trakcie nauczycielskiej praktyki piszącego te słowa wielokrotnie potwierdziły, że rzeczywiście uczniowie (zwłaszcza ci, którym rzadko udaje się otrzymać „głaski”) aktywnie zabiegają o „kolczatki”. Kara jest dla nich formą nagrody, bo kiedy są karani czy upominani, ktoś zwraca na nich uwagę – czują się dostrzeżeni, czyli trochę kochani.

Z badań dotyczących profilaktyki wynika bardzo jednoznacznie, że więzi rodzinne są najważniejszym czynnikiem profilaktycznym, najlepiej chroniącym przed całym spektrum zachowań ryzykownych (Wojcieszek 2019; Grzelak 2009, 2015). Była już o tym mowa – im bardziej człowiek czuje się kochany, tym mniej rozpaczliwie szuka namiastek szczęścia.

Animacja bezpośrednia a edukacja szkolna

Rozumienie człowieka jako istoty, dla której sprawą absolutnie fundamentalną są relacje interpersonalne mogłoby się przyczynić do odwrócenia (w moim rozumieniu we właściwą stronę) hierarchii celów edukacyjnych. Zadania nauczyciela i szkoły opisuje się w kategoriach działalności dydaktyczno-wychowawczej, przy czym w praktyce pierwszemu członowi tego wyrażenia przypisuje się nieporównywalnie większe znaczenie. Przyczyny takiego stanu rzeczy są złożone, jedną z nich jest fakt, że efekty pracy dydaktycznej są znacznie łatwiej mierzalne, w związku z czym to głównie z nich nauczyciele są rozliczani i na nich się skupiają. Skutkiem tego stanu rzeczy jest zaniedbywanie spraw najważniejszych z powodu inwestowania większości energii w sprawy drugorzędne. Zarówno z punktu widzenia indywidualnego, jak i społecznego znacznie ważniejsze jest to, jakim człowiekiem będzie w przyszłości nasz uczeń (a co za tym idzie, jakie relacje będzie tworzył), niż to, jaki zasób wiedzy i umiejętności posiada. Dla przykładu: jeśli wyposażymy go w solidne kompetencje informatyczne, ale będzie narkomanem – jaki pożytek dla niego i dla społeczeństwa z tych kompetencji? Co więcej, jeśli wyposażymy go w rozległą wiedzę z chemii i fizyki, a on będzie psychopatą, to dla społeczeństwa jego kompetencje mogą okazać się szkodliwe.

Warto się też zastanawiać, ile miejsca w samej działalności wychowawczej zajmuje rozwijanie tej absolutnie kluczowej kompetencji – umiejętności tworzenia głębokich więzi międzyludzkich. Nie chodzi tutaj o uczenie współpracy (o tej potrzebie rzeczywiście mówi się coraz więcej), tylko o coś znacznie głębszego. Współpraca, czyli wspólne działanie, aby osiągnąć jakiś praktyczny cel, jest oczywiście umiejętnością ważną i przydatną. Ale współpracować można (czasem trzeba) z ludźmi, z którymi nie łączą mnie żadne głębokie więzi (nie kocham ich ani oni mnie). Jeśli okazałoby się, że nasze młode pokolenie w dorosłym życiu będzie sprawnie współpracować, przyspieszając w ten sposób rozwój gospodarczy, ale jednocześnie będzie zbiorem wyalienowanych osób, które nikogo nie kochają, to uważam, że jako społeczeństwo poniesiemy porażkę. Odsetek samobójstw będzie jej miarą.

W kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa nie znajdziemy raczej zapisu: „rozwijanie umiejętności tworzenia głębokich

i trwałych relacji międzyludzkich”. Może to zresztą świadczyć o pokornej roztropności decydentów. Niestety, albo na szczęście, szkoła ma ograniczony wpływ na młodego człowieka. Nie jest w stanie ukształtować go dowolnie i w każdej dziedzinie. Można co prawda zaobserwować nawet dość powszechne przekonanie, że odpowiednio zorganizowana edukacja będzie lekiem na całe zło tego świata (Postman 2002), ale sądzę, że jest ono skrajnie naiwne. Szkoła nie jest jedynym, ani nawet nie najważniejszym środowiskiem wychowawczym. W dziedzinie, o której tutaj mowa, nieporównywalnie większą rolę do odegrania ma rodzina stanowiąca najbardziej naturalną przestrzeń, gdzie człowiek może doświadczać głębokich więzi z innymi i przez to uczyć się je tworzyć. Temat ten zostanie poruszony szerzej poniżej, gdyż dla klarowności wyводу wydaje się korzystne omówienie jeszcze jednej kwestii związanej ze szkołą.

Kolejną dziedziną, w której adekwatna antropologia może być pomocna i inspirująca w myśleniu o szkole jest sprawa poszczególnych narzędzi i ich znaczenia w działalności dydaktyczno-wychowawczej. W działalności wychowawczej kluczowym czynnikiem, można powiedzieć najważniejszym narzędziem, jest osobowość nauczyciela (Kupisiewicz 1994), a jej kształtowanie jest pierwszym zadaniem ukazywanym przez deontologię pedagogiczną (Tchorzewski 2016). Rzeczywiście, trudno oczekiwać, żeby np. niesamodzielnym nauczyciel kształtował samodzielnych uczniów (Śnieżyński 1995; Kawecki 2004). Nauczyciele – nawet jeśli myślą, że wyłącznie ucząją – zawsze wychowują, choć nie zawsze w sposób świadomy (Mastalski 2005). Co więcej, wiadomo nie od dziś, że osobowość nauczyciela rzutuje w znaczący sposób także na skuteczność jego pracy ściśle dydaktycznej (Okoń 1968; Kupisiewicz 1972; Márquez, Rossa 2019). Dzięki pogłębianiu wiedzy o ludzkim mózgu dowiadujemy się coraz więcej o znaczeniu czynników interpersonalnych w procesie uczenia się, o społecznym charakterze tego organu, a także o istnieniu i funkcjonowaniu modułów mózgu aktywowanych tylko w kontakcie z żywym człowiekiem (Márquez, Rossa 2019; Żylińska 2013). O pierwszorzędnym znaczeniu cech osobowościowych nauczyciela wiemy coraz więcej. Ale czy wyciągamy z tej wiedzy odpowiednie wnioski praktyczne? Czy w systemie przygotowania, a później selekcji do zawodu nauczyciela czynniki osobowościowe traktowane są priorytetowo? Chyba każdemu, kto zna rzeczywistość polskiego

szkolnictwa pytanie to wyda się retoryczne. Można się też zastanawiać, czy refleksja pedagogiczna poświęca tym zagadnieniom wystarczająco dużo uwagi.

Animacja bezpośrednia a wychowanie w rodzinie

Fundamentalne znaczenie rodziny w wychowaniu i jej zasadniczy wpływ na rozwój dziecka jest w psychologii i pedagogice sprawą dość oczywistą. Nowe gałęzie wiedzy o człowieku (np. neurobiologia interpersonalna) pozwalają nam pogłębiać rozumienie mechanizmów tego wpływu (Márquez, Rossa 2019). Warto zaznaczyć, że oprócz wszystkich psychologicznych czynników predestynujących rodzinę do roli podstawowego środowiska wychowawczego, z koncepcji animacji bezpośredniej wynika jeszcze jeden (można go nazwać ontologicznym): jest ona przestrzenią tego pierwszego spotkania z Miłością (która stworzyła człowieka). Zasadniczą tezę niniejszych rozważań można by streścić w ten sposób: miłość stanowi ontologiczną podstawę i najgłębszy sens ludzkiej egzystencji, a więc to miłość winna stanowić jednocześnie cel i metodę wychowania. Innymi słowy, wychowanie (jeśli ma być pomocą w rozwoju i urzeczywistnianiu pełni człowieczeństwa) powinno pomagać wychowankowi, poprzez doświadczenie bycia kochanym uczyć go kochać innych.

Czy współczesna rodzina w zadowalającym stopniu wypełnia tę wychowawczą misję? Czy przykłada do niej właściwą wagę? Diagnoza jest niezwykle trudna. Pomijając nawet problemy z ustaleniem kryteriów (co uznać za zadowalający stopień?) i wskaźników, mówiąc o wychowaniu we współczesnej rodzinie mamy do czynienia z ogromną różnorodnością postaw. Badania Fundacji Mamy i Taty zidentyfikowały cztery zasadnicze typy rodzin. Jeden z nich stanowi „rodzina projektująca”, która kładzie duży nacisk na karierę dziecka i przenosi na grunt rodzinny system motywacyjny typowy dla korporacji, oparty na krótkoterminowych celach i nagrodach. Biegunowo odmienny typ stanowi rodzina (najczęściej wielodzietna), w której rodzice poprzez intensywny kontakt starają się wspierać dzieci i kompensować im niski status materialny (Woliński 2016). W wyniku segmentalizacji życia społecznego, przypominającego plaster miodu (Nowak-Dziemianowicz 2012), mamy do czynienia z coraz większą różnorodnością postaw. Dodatkowo możemy obserwować nie tylko

różne tempo przemian w różnych dziedzinach (Bell 1998), ale wręcz przeciwstawne trendy w różnych segmentach społeczeństwa. Mówiąc o współczesnej rodzinie, możemy bardzo często zaobserwować, że zasadniczym oczekiwaniem rodziców wobec dzieci jest, aby były jak najmniej absorbujące (Nowak-Dziemianowicz 2006). Z drugiej strony można też zauważyć zjawisko „mikrosterowania” – czyli takie postawy rodziców, którzy ogromnym nakładem czasu i energii starannie planują i kontrolują niemal każdy krok dziecka, najczęściej pod kątem rozwijania umiejętności postrzeganych jako pomocne w przyszłej karierze (Honoré 2011). Pomimo zasadniczej odmienności tych rodzicielskich postaw, można przypuszczać, że efekty wychowania w opisywanej tu dziedzinie (przygotowanie do miłości) nie będą zbyt dobre. Wszelkie uogólnienia w odniesieniu do tak złożonej dziedziny, jaką są relacje rodzinne, narażone są na ryzyko pominięcia istotnych zjawisk i trendów przeciwnych tym dominującym. Gdyby (pamiętając o powyższym) pokusić się o nakreślenie zasadniczej tendencji, raczej trudno byłoby mówić o optymizmie. Generalnie relacje instrumentalne wypierają te głęboko ludzkie – autoteliczne (Sztompka 2012) i nawet w przypadku związków intymnych więzi oparte na wierności i wdzięczności zastępuje kontrakt i wymiana (Woliński 2016). W porównaniu z poprzednimi pokoleniami dzisiejsze dzieci mają znacznie lepsze warunki materialne, ale gorsze warunki do uczenia się miłości.

Co możemy więc zrobić? Biorąc pod uwagę, że źródłem negatywnych zjawisk są potężne procesy społeczne (z rozwojem konsumpcjonizmu na czele), przeciwdziałanie im będzie niezwykle trudne. Co nie znaczy, że nie należy próbować. Taką, godną docenienia próbą, są kampanie społeczne promujące wartość rodzicielstwa i właściwe postawy. Również szkoły nie powinny ustawać w niezwykle trudnej działalności, jaką jest pedagogizacja rodziców i uwrażliwianie ich na znaczenie pielęgnowania relacji z dziećmi. Państwo – we właściwym sobie zakresie – powinno wzmacniać instytucję rodziny i dbać o jej trwałość. I wreszcie Kościół – realizując swoją zasadniczą misję, której elementem jest propagowanie hierarchii wartości stawiającej miłość ponad dobrami materialnymi czy sukcesem zawodowym – może odegrać tutaj niebagatelną rolę. Tak jak państwo ma narzędzia, żeby tworzyć odpowiednie warunki (można powiedzieć zewnętrzne) dla właściwego funkcjonowania rodzin, tak również Kościół ma własne

narzędzia (i zadanie) do kształtowania człowieka przede wszystkim od wewnątrz, tj. jego przekonań i postaw.

Jest to też wyzwanie dla teoretyków, i choć co prawda ich prace nie mają bezpośredniego przełożenia na postawy rodzicielskie, to jednak w dłuższej perspektywie refleksja naukowa wpływa na poglądy, a co za tym idzie na postawy mas. Jeśli zaprezentowane powyżej rozważania są właściwe, to miłość winna się stać kluczową kategorią dyskursu pedagogicznego. Być może udałoby się dzięki temu nieco odprofesjonalizować działalność wychowawczą. Taki postulat może się wydawać na pierwszy rzut oka absurdalny, ale nie chodzi tu o to, żeby wychowawcy zachowywali się mniej profesjonalnie, lecz o to, żeby wychowanie w mniejszym stopniu cedować na profesjonalistów. Mamy do czynienia ze zjawiskiem postrzegania wychowania jako domeny profesjonalistów i tendencją do przekazywania im wychowawczych zadań i odpowiedzialności (Woliński 2016). Wskazane wydaje się przeciwdziałanie takiemu zanikowi poczucia odpowiedzialności wychowawczej rodziców.

Zanik poczucia odpowiedzialności wychowawczej jest zjawiskiem, nad którym warto się chwilę zatrzymać. Ma ono wiele wymiarów. Po pierwsze, możemy obserwować narastającą niechęć w ogóle do jej podejmowania, co widać np. w zjawisku coraz mniejszej dietności. W konsumpcyjnej kulturze wiecznej zabawy próg dojrzałości, rozumianej jako przekroczenie odpowiedzialności indywidualnej i rozszerzenie jej na drugiego człowieka, jawi się wielu ludziom nie jako szansa rozwojowa niosąca możliwość dopełnienia własnego człowieczeństwa (Ablewicz 2003), ale raczej jako zagrożenie dla najwyższych wartości – beztroski i zabawy (Nowak-Dziemianowicz 2006). Filozofia indywidualizmu, w której naczelną wartością jest autonomia (Nowak-Dziemianowicz 2012), a zasadniczym zobowiązaniem zdanego wyłącznie na siebie człowieka jest troszczenie się głównie o siebie (Tchorzewski 2002), na pewno nie sprzyjają podejmowaniu odpowiedzialności za innych, czyli rodzicielstwu.

Powyzsze zjawiska wpływają także na ludzi, którzy już są rodzicami, osłabiając ich gotowość do podejmowania rodzicielskiej odpowiedzialności w sensie osłabiania ich zaangażowania. Kalkulacja (prawdopodobnie najczęściej nietematyzowana, a raczej podświadoma) może przebiegać w taki sposób: „Nie mogę już uniknąć zostania rodzicem i strat (w dziedzinie wygody i doświadczanych

przyjemności) oraz zobowiązań z tym związanych, ale zawsze mogą te straty zminimalizować, a zobowiązania uczynić mniej dotkliwymi. Mogę to zrobić w prosty i społecznie akceptowalny sposób – przekazując wychowanie mojego dziecka w ręce specjalistów. Zresztą to dla wszystkich – a przede wszystkim dla dziecka – będzie lepsze!”. Współczesny człowiek może w to szczerze wierzyć. Po pierwsze, w konsumpcyjnej aksjologii stawia się znak równości pomiędzy tym, co łatwe i przyjemne, a tym, co dobre i słuszne. Po drugie, wszechobecny przekaz kulturowy, w którym człowiek jest odpowiedzialny wyłącznie przed sobą i za siebie samego, a samorealizacja i samorozwój (rozpatrywany raczej w kategoriach zawodowych niż moralnych czy duchowych) jest nie tylko najwyższym prawem, ale wręcz obowiązkiem, może u człowieka obarczonego odpowiedzialnością za innych, zobowiązaniami pochłaniającymi czas i energię, a więc utrudniającymi wypełnienie tego najważniejszego zobowiązania (wobec siebie i własnej samorealizacji), powodować poczucie pewnego dyskomfortu, a nawet krzywdy. Rodzicielstwo z jego wymaganiami może więc być postrzegane jako sytuacja, której w imię odpowiedzialności (za siebie) należy unikać.

Przyczyny osłabiania rodzicielskiej odpowiedzialności mogą być jeszcze inne. Aksjonormatywny chaos, w którym żyjemy bez stałych punktów odniesienia, powoduje poczucie zagubienia także wśród rodziców. Paweł Woliński zjawisko przekazywania odpowiedzialności wychowawczej specjalistom omawia w kontekście badań, które pokazały, że blisko 40% rodziców deklaruje całkowitą rezygnację nawet z prób wychowywania swoich dzieci, a 30% jako przyczynę wskazuje właśnie poczucie zagubienia wyrażane stwierdzeniem: „Sam nie wiem jak żyć, więc jak miałbym wychowywać” (Woliński 2016). Na to ogólnospołeczne poczucie zagubienia nakłada się jeszcze poczucie specyficznie rodzicielskie. Wielu współczesnych rodziców nie tylko gubi się w płynnym świecie rozmytych wartości, ale dodatkowo czuje się zagubionych w kwestiach ściśle wychowawczych. Innymi słowy, czują, że nie wiedzą jak żyć, a jeszcze bardziej jak wychowywać. Z jednej strony wpływa na to (dotykające wszystkich wychowawców) przeciążenie normatywne, czyli na wiedzę zawierającą ogromny stopień i zakres wartościowania (Nowak-Dziemianowicz 2012). Rzeczywiście, można odnieść wrażenie, że współczesny wychowawca powinien być zawsze piękny, młody, uśmiechnięty i zrelaksowany, a do

tego mieć bardzo dużo czasu i niewyczerpane pokłady cierpliwości. Jeśli nie spełni któregoś z tych warunków, to spowoduje nieodwracalne szkody w psychice swego wychowanka. Skłonność do wychowywania dzieci osłabia dodatkowo skutecznie zaszczerpiona przez antypedagogów podejrzliwość co do zasadności jakichkolwiek wpływów ze strony dorosłych (Śliwerski 2004). Warto zauważyć, że antypedagogiczna antropologia, głosząca że dziecko, będące istotą cudowną i kompletną, samo najlepiej zna swoje potrzeby, w związku z czym nie istnieje żadna uprawniona odpowiedzialność za innych, bo jest ona zawsze krzywdzącą uzurpacją (Tchorzewski 2017) i świetnie współbrzmi z filozofią indywidualizmu. Współczesny rodzic słyszy więc z jednej strony, że jedyne zobowiązania, od których nie wolno się uchylić to te, jakie się ma wobec samego siebie; a z drugiej strony, że postrzeganie siebie jako osoby odpowiedzialnej (a więc też uprawnionej do decydowania) za dziecko stanowi zamach na jego (tj. dziecka) autonomię, godność i podstawowe prawa człowieka. Trudno się dziwić, że wielu rodziców stwierdza: „To ja jednak zrezygnuję”.

Kolejną przyczyną osłabiania rodzicielskiej odpowiedzialności może być technicyzacja naszego życia. W coraz większym stopniu jesteśmy otoczeni przez urządzenia, których obsługa – szczególnie w przypadku awarii – wymaga pomocy specjalisty. Żeby zobrazować tę przemianę: mój ojciec naprawiał Poloneza przy użyciu prostych narzędzi. Ja nie podjąłbym się w swoim samochodzie usunięcia żadnej usterki bez pomocy specjalisty (uzbrojonego w fachową wiedzę i profesjonalne narzędzia). Technicyzacja powoduje, że coraz większą część naszego świata życia codziennego stanowią urządzenia techniczne – działające w sposób zalgorytmizowany, a w razie awarii wymagające interwencji specjalisty. Być może w pewien sposób przenosimy to codzienne doświadczenie na świat ludzki (w tym na wychowanie). Można spotkać w pedagogice takie traktowanie metod czy technik wychowania, jakby miały one stanowić algorytm niezawodnie prowadzący do osiągnięcia określonego celu (Tchorzewski 2016). W praktyce wychowawczej niestety też można zaobserwować tego typu myślenie: dziecko się „zepsuło”, nie działa prawidłowo – niech specjalista je „naprawi”. Tym specjalistą może być zawodowy wychowawca albo lekarz aplikujący odpowiednią pigułkę. Czyż rosnąca geometrycznie liczba recept na Ritalin – „magiczne pigułki”

zamieniające nadpobudliwe dzieci w „grzeczne aniołki” (Giddens 2012) nie jest wynikiem takiego myślenia?

Opisane powyżej myślenie zawiera fundamentalny błąd: dziecko nie jest urządzeniem, którego „obsługę” da się zalgorytmizować i (z korzyścią dla wszystkich) powierzyć specjalistom, ale człowiekiem, który przede wszystkim potrzebuje czuć się kochany.

Podsumowanie

Fundamentem każdej sensownej refleksji pedagogicznej jest – mniej lub bardziej dookreślona i jasno wyrażona – odpowiedź na pytanie: kim jest człowiek? Chrześcijańska antropologia postrzega człowieka jako istotę stworzoną z miłości i powołaną do miłości. Takie spojrzenie pozwala przywracać wychowaniu głęboko ludzki charakter.

Odzyskanie tego głęboko ludzkiego wymiaru nie tylko wychowania, ale i życia w ogóle – oznaczające przywrócenie człowiekowi prymatu nad rzeczą, a miłości prymatu nad wygodą czy przyjemnością – może stanowić remedium na wiele społecznych kryzysów. Kryzysów na tyle poważnych, że jeżeli jako społeczeństwo nie znajdziemy drogi wyjścia, to przyszłym pokoleniom dramatycznie będzie brakować środowisk, w których mogłyby się uczyć miłości. Zresztą prawdopodobnie dramatycznie będzie brakować następnych pokoleń.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Aronson E. (2002). *Człowiek istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baudrillard J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjnego mity i struktury*, przeł. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo „Sic!”.
- Bell D. (1998). *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przeł. S. Amsterdamski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dogiel G. (1992). *Antropologia filozoficzna*, Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
- Durkheim É. (2006). *Samobójstwo. Studium z socjologii*, przeł. K. Wakar, Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Giddens A. (2012). *Socjologia*. Wydanie nowe, przeł. O. Siara, A. Sulżycka, P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzelak S. (2009). *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce*, wyd. 2 rozszerzone, Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Grzelak S. (red.) (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, wyd. 2, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Habachi R. (1968). *U źródeł człowieczeństwa*, przeł. W. Sukiennicka, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Honoré C. (2011). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*, przeł. W. Mitura, Warszawa: Drzewo Babel.
- Jagięła J. (2007). *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Katechizm Kościoła Katolickiego* (1994). Poznań: Pallottinum.
- Kawecki I. (2004). *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kręcidło J. (2007). *Dlaczego Bóg uczynił Chrystusa grzechem (2 Kor 5,21)?*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, t. 60, nr 4, s. 273–286.
- Kupisiewicz C. (1972). *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, wyd. 5, Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz C. (1994). *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Márquez M.I., Rossa C. (2019). *Wychowanie interpersonalne*, „Paedagogia Christiana”, nr 1(43), s. 419–436.
- Mastalski J. (2005). *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Nowak M. (2001). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, wyd. 2, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń W. (1968). *Zarys dydaktyki ogólnej*, wyd. 3, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wojcieszek K. (2013). *Pedagogiczne implikacje grupowych interwencji krótkoterminowych*, Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Postman N. (2002). *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, przeł. L. Niedzielski, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Ryk A. (2012). *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

- Sztompka P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, wyd. 2, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski B. (2004). *Współczesne teorie i nurty wychowania*, wyd. 4, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śnieżyński M. (1995). *Nauczanie wychowujące*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Tchorzewski A.M. de (2002). *Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej*, [w:] A.M. de Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Bydgoszcz: Wers.
- Tchorzewski A.M. de (2016). *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków: Akademia Ignatianum; Wydawnictwo WAM.
- Tchorzewski A.M. de (2017). *Imperatyw pedagogiczny jako element strategii wychowawczej*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 20, nr 2, s. 61–84.
- Wojcieszek K. (2019). *Program profilaktyczny dla rodziców „Dżungla”. Struktura, zasady i możliwości zastosowania*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 22, nr 3, s. 39–50.
- Woliński P. (2016). *Abdykacja rodziców z funkcji wychowawczych*. Wykład wygłoszony podczas III Kongresu Życia i Rodziny 31.03.2016 r. w Warszawie, <https://www.youtube.com/watch?v=0mCXtQw2pA4>.
- Zwołośki A. (2013). *Samobójstwo jako problem osobisty i publiczny*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr Mateusz Melchior Mazurek
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: anawim.j@gmail.com

Mateusz Melchior Mazurek
ORCID: 0000-0002-7662-1423
Pedagogical University of Krakow

The Pedagogical Implications of Theological Anthropology

ABSTRACT

The author claims that the theological conceptions of humans, even though they are empirically unverifiable (as is the case with all theology), can be inspiring for pedagogical theory and practice. According to the author, one of the most important and inspiring theological statements is the creation of the human soul directly by God.

Understanding and treating people as directly created by Infinite Love suggests that interpersonal relationships (love) are the most important things in a human life. This perspective allows the author to construct an appropriate hierarchy of aims, objectives, and instruments in upbringing and education. The ability to create deep, lasting, interpersonal relationships should be treated as the most important aim of upbringing. One should never forget that interpersonal relationships are a crucial factor (we may even say the most important instrument) in education. Paying too much attention to technological determinants and information technology tools in education while disregarding more important issues such as the personality of the teacher/educator, would be a grave error.

KEYWORDS

anthropology, family,
upbringing, Christianity,
responsibility

SPI Vol. 23, 2020/1
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2020.1.001
Submitted: 31.12.2019
Accepted: 3.04.2020



Introduction

Does Christianity have anything else to tell us? Can postmodern society expect any refreshing impulses from studying old, holy books? In the author's opinion—yes, definitely. Moreover, this invigorating spirit can extend far beyond the strictly religious spheres of life. For the development of our knowledge, mainly knowledge about ourselves (with all the social changes that stem from this development), a critical look from a perspective that takes into account the experiences of past generations can be very valuable. A human being is always a child of his or her era: usually imperceptibly steeped in the cultural atmosphere and thinking along the lines of its categories, he or she naturally accepts its widespread beliefs—and sometimes superstitions—as true. It is extremely difficult to notice a mistake in our beliefs that we take for granted, so we usually do not even thematize them. This issue is even more pronounced with the spread of the linear understanding of progress (Postman, 2002; Sztompka, 2012), i.e., the belief that the present is better than the past by definition (and that the future will be even better). In such a situation, looking at things from a completely different standpoint is of great merit. Religious circles or institutions, such as the Church—which not only feels that it is a depositary of revealed truths (and thus, essentially, timeless truths), but also has a very long tradition, having accumulated the experience of many generations that have experienced and somehow filtered out these revealed truths through their lives—may be a source of such invigorating, critical impulses. These truths often offer a radically different view, conditioned by different presumptions derived from another axiology, and further fortified by religious authority. This authority (of course for those who accept it) may, however, make it easy to repudiate some views or concepts, only because they are dissimilar to contemporary ones, although, on the other hand, it may also prompt a deeper understanding of contemporary educational concepts and a critical look at them (or even at the assumptions underlying them).

These remarks correspond to the general assumptions of this text and the beliefs of the author, who agrees with Marian Nowak's claim that Christianity has great potential to inspire pedagogy (Nowak, 2001). The detailed aim of the article will be to show one of the

theses of theological anthropology and to analyze its pedagogical implications in the context of contemporary determinants and educational trends. It is the author's conviction that, on the one hand, the concept of man which is derived from the Revelation (and pondered over many times by many generations) can be a source of animating ideas for pedagogical thought and practice, and, on the other, that it can also be inspiring for people who do not share the faith in the Holy Trinity or the two natures of Christ. These beliefs will be reflected in the structure of the text: the starting point will be theological reflection and an outline of the anthropological thesis, but its pedagogical implications will be analyzed through the lens of the social sciences and the contemporary socio-cultural determining factors of education.

Love as an ontological basis of human existence

In the most general terms, the thesis considered here is that man was created by God. However, more precisely, one can say that each person was created directly by God, in the sense that at conception, God creates the soul of a specific person, which theology describes as direct animation (Dogiel, 1992). This approach has very far-reaching consequences, including for education. Since every person at the beginning of their life came into contact with Infinite Love, which called them into existence and which constitutes the ontological basis of their being, it would be difficult to assume that this would not affect them later in life. A direct encounter with God must leave a mark in a person, even if it was not recorded in their consciousness (and it could not have been, because the brain had not even started to form). This mark lies deeper, and from this deeper, not necessarily conscious or rational level, it influences a person's behavior, even by virtue of (often unconscious) longing.

René Habachi, a Lebanese thinker with Egyptian roots, when exploring the issue of paternity, stated that if we assumed someone's appearance in the world was a matter of chance, then their existence as a human being would be absurd. It is different when we posit that someone's birth was the result of a free, loving decision of the parents. Thus, the genesis of a person's life has an impact on their existence (Habachi, 1968). Considered at the psychological level,

the statement that the circumstances surrounding the beginning of a person's life affect their later existence is true, but quite banal. What inspires Habachi's thought is looking at this problem at the ontological level. Importantly, from the point of view presented here, it is a one-sided approach, because it only considers the human side of being brought to existence. Taking the view of direct animation, apart from human parents (whose contribution is undeniable), another factor must be taken into account: the creative action of God, which is never accidental and whose motivation is always love. However, the actions of parents may result from a whole range of motivations, sometimes fundamentally different from the divine one (which, as has been said, is always the same). In this situation, we are dealing with a certain dissonance, a rift at the ontological level, which—as one might expect—will also manifest itself on the existential level (psychological, emotional, or moral).

If it is true that every human being bears an imprint of Infinite Love and of longing for it, then a lot (if not all) of human behavior can be interpreted in terms of searching for love. For example, is the aggressive behavior of a gang member subject to this interpretation? Of course! This young man, with very short hair, dressed in sportswear, at his own level (below the rational level), likely reasons as follows: "If someone is afraid of me, it means I am somehow important to them and I feel 'a little loved.'" This category of "a little loved" is relevant for further discussion, for which the point of departure is the thesis that the search for love is the fundamental, deepest driver of human action. Someone else may wear a business suit instead of a tracksuit and reach higher and higher positions to gain power over other people and thus feel important (a little bit loved), while another person may devote all their energy to making money, reasoning (subconsciously) that when they earn money, they will be admired by the people around them—that is, they will feel a little loved. Behaviors which are sometimes diametrically different can be explained by the same need. This search for love manifests itself in billions of very individual ways, among which the most common one seems to be the accumulation of resources that has had a utilitarian as well as a symbolic dimension for centuries (Baudrillard, 2006).

For these considerations, it is important that this search may be more or less intense (sometimes it may be desperate) and may take

on distorted forms, i.e., reveal itself in various deviant behaviors. We are dealing with a search for substitutes. There is a whole spectrum of realities in which a human being seeks fulfillment of their existence (happiness), and an almost infinite number of strategies and methods of this search. The answer to why a particular person chooses these not others is always very complex. A whole range of socio-cultural and individual factors influences this. Very generally speaking, it can be said that the more unmet this need is, the more desperate the search will be and the more likely it will turn to looking for substitutes, i.e. it will manifest itself in deviant behavior. In many cases, ontological dissonance (mentioned earlier when discussing Habachi) can explain this, especially since it is often amplified by later experience. In short, a person who was not wanted and loved by their parents at the beginning of their life also very often does not feel wanted and loved later on. In such a situation, they probably will not believe that love exists at all. This will not cause this person to lose the longing in their heart, but it will probably cause them to deviantly try to satisfy this longing or at least drown it out.

“Deviance” is understood here more broadly than under the term “deviant behavior.” This desperate search for surrogates for love embraces the entire field of deviant and risky behavior, but is a broader concept. It also embraces behaviors which are socially acceptable or even morally good in themselves, but which become pathological because of unsuitable motivation. One example is professional work (a socially acceptable and morally good activity) carried out with such intensity that it turns into an obstacle in pursuing other values, i.e., it destroys the family life and the health of a workaholic. In light of the anthropological concept discussed here, what can explain this pathological intensity is the illusion, the false belief—usually not fully realized—that professional and economic success can bring a person a sense of accomplishment, and satisfy their deepest needs. An attempt to meet a spiritual need with material goods is destined to fail. This can cause a twofold reaction, though: either a paradigm shift or following the “more of the same” principle—the fact that the material goods I acquired did not make me happy can be interpreted as proof that I must obtain many more.

This deviant search for love is obviously close to the meaning of the category of sin. The Catechism of the Catholic Church defines its

effects as an “unhealthy attachment to creatures” (CCC, 1472). In the Hebrew Bible, the noun *ḥattā’ī* (translated as sin) most often occurs in the sense of “missing the target” (Kręcidło, 2007). Both of these approaches, though in different ways, accentuate the idea of a fundamental error. In existential terms, sin can be defined as the pursuit of love which is deformed in such a way that when searching for it, the person actually moves away from it.

Before proceeding to discuss the detailed pedagogical implications of the statement that love is the ontological basis of human existence and the main human need, it is worth stopping for a moment to justify this thesis, also because this discussion is guided by the ambition to go beyond the confessional framework. The claim that the human soul was created by God is just as unprovable as the very existence of God, which must be an empirically unprovable (or unfalsifiable) reality. The point is not only that we should leave space for faith, but also that if the opposite is true, that if we had to accept that God is a finite being, we have created an adequate (i.e., wholly encompassing him) intellectual apparatus. God’s infinity, thanks to which he eludes the cognitive tools constructed by finite human reason, did not stop a whole host of thinkers (including St. Thomas) from formulating arguments for the existence of God. Their efforts were not pointless, because the use of reason can produce arguments used to show that the claim that God exists is more likely and better justified than the opposite.

The situation is similar with the statement that love is the ontological basis of human existence.

Arguments for the concept of direct animation in the discoveries of specific sciences

The following section will be an attempt at sketching a few examples from various social sciences, which, in the author’s understanding, seem to confirm the concept of direct animation. Of course, this is not evidence *sensu stricto*. Rather, they will be examples that can be interpreted in this way: we are not certain (in the sense of empirical evidence) that a human being was created by Infinite Love, but he/she functions in many areas as if he/she was.

Sociology at its birth brought the discovery of the relationship between the strength of social ties and the number of suicides (Durkheim, 1897/2006). Of course, this is not the only factor, but it turns out to be a crucial one on the macro-scale. Almost a century and a half has passed since Émile Durkheim's research, and since then we have observed one more regularity: the number of suicides increases with the development of civilization in a given community (Zwoliński, 2013). Thus, it turns out that as living conditions improve but social ties simultaneously weaken, the percentage of gravely unhappy people rises. From the point of view of the anthropological theory which is discussed here, the explanation seems simple: a person feels happy, feels that their life makes sense, when they love and feel loved. This is our rudimentary need.

Social psychology, i.e., the science that deals with the study of mutual interpersonal influences, already confirms with its existence and with every discovery that man is a social being by nature (Aronson, 2002). The many mechanisms that tune us in to the expectations and behaviors of the people around us can be interpreted in the following way: a human being spontaneously seeks acceptance and a sense of community with others, because thanks to this they feel a little loved.

Transactional analysis describes school interactions as a game system, resulting in a "carrot"—prizes and praise—or a "stick"—punishment and reprimands—for the student (Jagięła, 2007). My observations as a teacher have repeatedly confirmed that, indeed, students (especially those who rarely receive "carrots") actively seek "sticks." Punishment is a form of reward for them, because when they are punished or reprimanded, someone pays attention to them, they feel noticed, i.e., a little bit loved.

Research on prevention shows very clearly that family ties are the most important preventative factor which best protects a child against the entire spectrum of risky behavior (Wojcieszek, 2019; Grzelak, 2009, 2015). This has already been mentioned: the more a person feels loved, the less desperately they look for a substitute for happiness.

Direct animation and school education

Understanding a person as a being for whom interpersonal relationships are absolutely fundamental could contribute to a reversal (in my view, in the right direction) of the hierarchy of educational goals. The tasks of the teacher and school are defined in terms of didactic and educational activities, while in practice, the former is assigned incomparably greater importance. The reasons for this are complex, for example, the results of didactic work are much more easily measurable, so teachers are mainly held accountable for them and focus on them. This leads to neglect of the most important matters because the majority of one's energy is invested in secondary matters. From both an individual and a societal point of view, it is much more important what kind of person our student will be in the future (and hence what relationships they will establish) than what kind of knowledge and skills they will possess. For example, if we equip a person with solid IT skills but they become a drug addict, what is the use for them and society? Furthermore, if we provide someone with extensive knowledge of chemistry and physics and they become a psychopath, then their abilities may be harmful to society.

It is also worth wondering how much space in the educational process is devoted to cultivating this absolutely key skill: the ability to create deep interpersonal bonds. This is not about learning to work together (which is currently being discussed more and more), but about something much deeper. Collaboration, i.e., joint effort to achieve a practical goal, is obviously an important and useful ability, but I can collaborate (sometimes I have to) with people with whom I have no deep bonds (I do not love them nor do they love me). If this leads to a young generation who will cooperate efficiently as adults, thus accelerating economic development, but at the same time they become a collection of alienated people who do not love anyone, I believe that we will fail as a society. The suicide rate will be the measure of this society.

The state guidelines for the implementation of educational policy do not instruct educators to “develop the ability to create deep and lasting interpersonal relationships.” This may, however, testify to the humble prudence of the decision-makers. Unfortunately, or fortunately, schools have limited influence on young people. They are

not able to shape a student's growth freely and in every field. Some express the quite common belief that a properly planned education will be the cure for all the evil of this world (Postman, 2002), but I think this is extremely naïve. School is not the only—or even not the most important—educational setting. In the area referred to here, the family has an incomparably greater role to fulfil, since it is the most natural space where a person can experience deep ties with others and thus learn to create them. This topic will be discussed in more detail below, because for the clarity of the argument, it seems beneficial to discuss one more issue related to school.

Another area in which adequate anthropology can be helpful and inspirational in thinking about school is the issue of specific tools and their importance in didactic and educational activities. In education, the crucial factor—one can say the most important tool—is the teacher's personality (Kupisiewicz, 1994), and forming this is the first task indicated by pedagogical deontology (Tchorzewski, 2016). Indeed, it is hard to expect that a dependent teacher should shape independent personalities of students (Śnieżyński, 1995; Kawecki, 2004). Teachers, even if they think that they only teach, always raise children, although not always consciously (Mastalski, 2005). Moreover, it has been known for a long time that a teacher's personality also significantly influences the effectiveness of their purely didactic work (Okoń, 1968; Kupisiewicz, 1972; Márquez & Rossa, 2019). With the advances in the knowledge of the human brain, we learn more and more about the significance of interpersonal factors in the learning process, about the social nature of the brain, and about the existence and functioning of brain modules which become activated only in contact with another person (Márquez & Rossa, 2019; Żylińska, 2013). We are discovering more and more about the paramount importance of a teacher's personality traits, but do we draw relevant, practical conclusions from this knowledge? Are personality factors made a priority in the system of preparing and then selecting candidates for the teaching profession? To everyone who knows the reality of Polish education, this question will probably seem only rhetorical. One may also wonder whether pedagogical theory pays enough attention to these issues.

Direct animation and family upbringing

The utmost importance of the family in education and its fundamental impact on a child's development is quite obvious in psychology and pedagogy. New branches of human knowledge (e.g., interpersonal neuroscience) broaden our understanding of the mechanisms of this influence (Márquez & Rossa, 2019). It is worth noting that in addition to all psychological factors that predestine the family to the role of the primary educational setting, another factor (which can be called ontological) originates from the concept of direct animation: it is the space of this first encounter with love (which created man). The main thesis of these considerations could be summarized as follows: love is the ontological basis and the deepest meaning of human existence, so it is love that should be both the goal and the method of education. In other words, upbringing (if it is to aid the development and achievement of the fullness of humanity) should help the student and teach them to love others through the experience of being loved.

Does the modern family adequately fulfill this educational mission? Does it pay proper attention to it? The diagnosis is extremely difficult. Even overlooking the problems of establishing the criteria and indicators (what is an adequate degree?), in analyzing upbringing in a modern family, we come across a huge variety of attitudes. The research of the Mom and Dad Foundation [*Fundacja Mamy i Taty*] has identified four basic types of families. One is the “designing family,” which places great emphasis on the child's future career and transfers a typically corporate incentive system based on short-term goals and awards to the family. The polar opposite is a family (usually with many children), in which parents try to support children and compensate for their low material status (Woliński, 2016). As a result of the segmentation of social life which resembles a honeycomb (Nowak-Dziemianowicz, 2012), we are dealing with an increasing variety of approaches. In addition, we can observe not only different rates of change in different areas (Bell, 1998), but even opposing trends in different segments of society. Speaking about the modern family, we can very often notice that the parents' basic expectation towards children is that they should be as little absorbing as possible (Nowak-Dziemianowicz, 2006). On the other hand, one can also notice the phenomenon of “micro-control,” that is, the attitudes

of parents who, using vast resources of time and energy, carefully plan and control almost every step of the child's life, most often focusing on developing skills which they perceive as being helpful in a future career (Honoré, 2011). Despite the fundamental differences between these parental attitudes, it can be assumed that the effects of upbringing in preparation for love will not be very good. All generalizations referring to such a complex issue as family relationships run the risk of exclusion of significant issues and trends which contradict the dominant ones. If we were tempted to delineate the basic tendency (remembering the above), it would be rather pessimistic. In general, instrumental relationships are displacing those deeply human, autotelic ones (Sztompka, 2012); even in the case of intimate relationships, contract and exchange are replacing ties based on loyalty and gratitude (Woliński, 2016). Compared to previous generations, today's children are much better off, but have worse conditions for learning to love.

So what can we do? Considering that these harmful trends come from powerful social processes (such as the development of consumerism), counteracting them will be extremely difficult, which does not mean that we should not try. Social campaigns promoting the value of parenthood and appropriate attitudes are such a commendable effort. Also, schools should continue the extremely difficult mission of pedagogizing parents and sensitizing them to the importance of cultivating relationships with their children. The state—to the appropriate extent—should strengthen the institution of the family and ensure its durability. Finally, the Church, by carrying out its fundamental mission—an element of which is to promote a hierarchy of values that places love above material goods or professional success—can play a significant role. Just as the state has the tools to create suitable conditions (one can say external conditions) for the proper functioning of families, so the Church has its own tools (and task) for shaping a human being primarily from within, i.e., their beliefs and attitudes.

It is also a challenge for theoreticians, and although their theories do not have a direct impact on parental attitudes, in the long run, scholarly reflection affects the views and, in consequence, the attitudes of the masses. If the views presented above are correct, then love should become a key category in educational discourse. Perhaps,

thanks to this, it will be possible to slightly de-professionalize educational activities. Such a postulate may seem absurd at first glance, but the point is not educators behaving less professionally, but to put children's education on the shoulder of professionals to a lesser extent. We can witness education being treated as the domain of specialists and the tendency to assign educational tasks and responsibilities to them (Woliński, 2016). It seems advisable to counteract this disappearance of parents' sense of educational responsibility.

The disappearance of the sense of educational responsibility is worth considering for a moment. It has many dimensions. First of all, we can observe a growing reluctance to undertake such efforts at all, which can be seen, for example, in the decreasing birth rates. In the consumer culture of eternal fun, to many people the threshold of maturity—which ought to be understood as transcending responsibility for oneself and extending it to other people—appears not as an opportunity for development and actualization of their humanity (Ablewicz, 2003), but rather as a threat to their highest values, such as being carefree and having fun (Nowak-Dziemianowicz, 2006). The philosophy of individualism, in which autonomy is the prime value (Nowak-Dziemianowicz, 2012) and the primary commitment of a self-reliant person is to look after themselves mainly (Tchorzewski, 2002), is certainly not conducive to taking responsibility for others, i.e., parenthood.

These processes also affect people who are already parents and sap their willingness to take parental responsibility, in the sense that they weaken their involvement. The reasoning (probably most often not conscious, but rather subconscious) may go as follows: "I can no longer avoid becoming a parent and the losses (in terms of convenience and pleasures) and obligations associated with it, but I can always minimize these losses and make the commitments less acute. I can do this in a simple and socially acceptable way, by handing over my child's upbringing to experts. Anyway, it will be better for everyone—especially for my child!" The modern man may honestly believe this. First of all, in consumer-centered axiology, what is easy and pleasant is equated with what is good and right. Secondly, the ubiquitous cultural message in which a person is responsible only to themselves and for themselves, and self-fulfillment and self-development (considered in professional rather than moral or spiritual terms) is not

only the highest right, but even a duty. It may cause some discomfort or even harm in a person burdened with responsibility for others and commitments which consume time and energy, and thus hindering the fulfillment of the most important commitment (towards oneself and one's own self-fulfillment). Parenting and its requirements can therefore be seen as a situation that should be avoided in the name of responsibility (for oneself).

The causes of dwindling parental responsibility may also be different. The axionormative chaos in which we live, without fixed points of reference, also causes confusion in parents. Paweł Woliński discusses the issue of transferring educational responsibility to specialists, citing research wherein nearly 40% of parents declared that they completely abandoned any attempts to raise their children, and 30% indicated that the reason for this was the feeling of being lost, expressed by the statement, "I don't know how to live myself, so how can I bring up a child" (Woliński, 2016). This social sense of being lost is also overlapped by the specific sense of being a parent. Many modern parents not only get lost in the fluid world of fuzzy values, but they also feel lost on strictly educational issues. In other words, they feel they do not know how to live, even less how to raise their children. This can influence the normative overload (affecting all educators), i.e., knowledge which contains a huge degree and scope of valence (Nowak-Dziemianowicz, 2012). Indeed, one can get the impression that a modern educator should always be beautiful, young, smiling, and relaxed, and should have a lot of time and inexhaustible patience. If they fail to meet any of these conditions, they cause irreparable damage to the students' psyche. The disposition for raising children is further weakened by the suspicion, which was successfully instilled by anti-educators, as to the legitimacy of any influence on the part of adults (Śliwowski, 2004). It is worth noting that anti-pedagogical anthropology—claiming that a child is a wonderful and complete being who knows their own needs best, and therefore there is no legitimate responsibility for others—is always a harmful usurpation (Tchorzewski, 2017) and harmonizes well with the philosophy of individualism. Therefore, a modern parent hears, on the one hand, that the only commitments one cannot shirk are those which one has towards oneself, and on the other hand, that perceiving oneself as a person who is responsible (and therefore also authorized to decide)

for a child constitutes an attack on the child's autonomy, dignity, and fundamental human rights. It is not surprising that many parents proclaim, "I give up, then."

The technologization of our lives can be another reason for the weakening of parental responsibility. We are increasingly surrounded by devices which—especially in the event of a failure—require specialized care. To illustrate this change: my father repaired his Polonez using simple tools. I would not attempt to repair any failure on my car without the help of an expert (armed with professional knowledge and professional tools). Due to this technologization, an increasing part of our everyday life consists of technical devices which operate based on algorithmic principles, and which require the intervention of a specialist when they break. Perhaps, in a way we are transferring this everyday experience to the human world (including upbringing). In pedagogy, you can find such treatment of upbringing methods or techniques as if they were to constitute an algorithm reliably leading to the achievement of a specific goal (Tchorzewski, 2016). In educational practice, unfortunately, you can also see this type of thinking: the child is "broken," is not functioning properly, so let a specialist "fix" them. This expert may be a professional educator or a doctor applying the appropriate pill. Is the exponentially growing number of prescriptions for Ritalin—the "magic pills" turning hyperactive children into "good little angels" (Giddens, 2012)—not the result of such thinking?

This thinking contains a fundamental error: the child is not a device whose "operation" can be algorithmized and (for the benefit of all) entrusted to specialists, but a person who first of all needs to feel loved.

Conclusion

The foundation of every sensible pedagogical reflection is—a more or less specific and clearly expressed—answer to the question of who a human being is. Christian anthropology sees humans as being created out of love and called to love. This view allows us to restore the deeply human character of education.

Retrieving this profoundly human dimension not only of child upbringing, but also of life in general—meaning restoring the

primacy of mankind over a thing and the primacy of love over comfort or pleasure—can be a remedy for many social crises. These crises are so severe that if we, as a society, do not find a way out, future generations will desperately lack environments where they can learn to love. In any case, future generations will probably be acutely missing.

References

- Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej* [Theoretical and methodological foundations of anthropological education: Study of the educational situation]. Krakow: Jagiellonian University Publishing House.
- Aronson, E. (2002). *The Social Animal* (J. Radzicki, Trans.). Warsaw: PWN Scientific Publishing House.
- Baudrillard, J. (2006). *The consumer society: Myths and structures* (S. Królak, Trans.). Warsaw: "Sic!" Publishing House.
- Bell, D. (1998). *The cultural contradictions of capitalism* (S. Amsterdamski, Trans.). Warsaw: PWN Scientific Publishing House.
- Catechism of the Catholic Church*. (1994). Poznań: Pallottinum.
- Dogiel, G. (1992). *Antropologia filozoficzna* [Philosophical anthropology]. Krakow: Institute of Theology of Missionary Priests.
- Durkheim, É. (2006). *Suicide: A study in sociology* (K. Wakar, Trans.). Warsaw: Oficyna Naukowa. (Original work published 1897)
- Giddens, A. (2012). *Sociology* (O. Siara, A. Sulżycka, & P. Tomanek, Trans., 6th ed.) Warsaw: PWN Scientific Publishing House.
- Grzelak, S. (2009). *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce* [Prevention of risky sexual behavior of young people: Current state of research in the world and in Poland] (2nd ed.). Krakow: Rubikon Publishing House.
- Grzelak, S. (Ed.). (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych* [A handbook of effective prevention: A guide for local government officials and practitioners based on the results of scientific research] (2nd ed.). Warsaw: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Habachi, R. (1968). *At the source of humanity* (W. Sukiennicka, Trans.). Warsaw: Pax Publishing Institute.
- Honoré, C. (2011). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!* [Under pressure: Let's leave children in peace] (W. Mitura, Trans.). Warsaw: Drzewo Babel.
- Jagięła, J. (2007). *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły* [Narcissistic school: On the psychological reality of schools]. Krakow: Rubikon Publishing House.

- Kawecki, I. (2004). *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)* [A teacher's practical knowledge (an ethnographic study)]. Krakow: "Impuls" Publishing House.
- Kręciło, J. (2007). Dlaczego Bóg uczynił Chrystusa grzechem (2 Kor 5,21)? [Why did God make Christ a sin (2 Corinthians 5:21)?]. *Ruch Biblijny i Liturgiczny* [Biblical and Liturgical Movement], 60(4), 273–286.
- Kupisiewicz, C. (1972). *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze* [Didactic failures: Causes and some remedies] (5th ed.). Warsaw: PWN.
- Kupisiewicz, C. (1994). *Podstawy dydaktyki ogólnej* [Basics of general didactics]. Warsaw: "BGW" Polish Publishing House.
- Márquez M.I., & Rossa, C. (2019). Wychowanie interpersonalne [Interpersonal education]. *Paedagogia Christiana*, 1(43), 419–436.
- Mastalski, J. (2005). *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie* [School interactions which interfere with successful upbringing]. Krakow: PAT Scientific Publishing House.
- Nowak, M. (2001). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej* [Basics of open pedagogy: A dynamic approach within Christian inspiration]. Lublin: Editorial office of the KUL Publishing House.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń* [Family experiences in narratives: Interpretations of meanings] (2nd ed.). Wrocław: Scientific Publisher of the Lower Silesian School of Higher Education TWP in Wrocław.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności* [Education and upbringing in the discourse of science and everyday life]. Krakow: "Impuls" Publishing House.
- Okoń, W. (1968). *Zarys dydaktyki ogólnej* [Outline of general didactics] (3rd ed.). Warsaw: State Schools Publishing House.
- Postman, N. (2002). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business* (L. Niedzielski, Trans.). Warsaw: Literary Publishing House Muza S. A.
- Ryk, A. (2012). *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych* [In search of the pedagogical arché: An outline of pedagogical systems]. Krakow: UP Scientific Publishing House.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa* [Sociology: An analysis of society] (2nd ed.). Krakow: Znak Publishing House.
- Śliwerski, B. (2004). *Współczesne teorie i nurty wychowania* [Contemporary theories and trends in education] (4th ed.). Krakow: "Impuls" Publishing House.
- Śnieżyński, M. (1995). *Nauczanie wychowujące* [The teaching that educates]. Krakow: PAT Scientific Publishing House.
- Tchorzewski, A.M. de. (2002). Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej [Education against the background of various

- concepts of social reality]. In A.M. de Tchorzewski (Ed.), *Contemporary educational contexts: The questions and discussions*. Bydgoszcz: Vs.
- Tchorzewski, A.M. de. (2016). *Wstęp do teorii wychowania [Introduction to the theory of education]*. Krakow: Jesuit University Ignatianum, WAM publisher.
- Tchorzewski, A.M. de. (2017). Imperatyw pedagogiczny jako element strategii wychowawczej [Pedagogical imperative as an element of educational strategy]. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(2), 61–84.
- Wojcieszek, K. (2013). *Pedagogiczne implikacje grupowych interwencji krótkoterminowych [Pedagogical implications of short-term group interventions]*. Krakow: Rubikon Publishing House.
- Wojcieszek, K. (2019). Program profilaktyczny dla rodziców „Dżungla”. Struktura, zasady i możliwości zastosowania [“Jungle” prevention program for parents: Structure, rules, and possibilities of application.] *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(3), 39–50.
- Woliński, P. (2016). Abdykacja rodziców z funkcji wychowawczych [Abdication of parents from educational functions; Lecture delivered during the 3rd Congress of Life and Family on 31 March 2016 in Warsaw]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=0mCXtQw2pA4>
- Zwoliński, A. (2013). *Samobójstwo jako problem osobisty i publiczny [Suicide as a personal and public problem]*. Krakow: WAM Publishing House.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi [Neurodidactics: Brain-friendly teaching and learning]*. Toruń: UMK Scientific Publishing House.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Mateusz Melchior Mazurek, MA
 Pedagogical University of Krakow
 Faculty of Social Sciences
 Institute of Educational Sciences
 e-mail: anawim.j@gmail.com