



HEINAL OŚWIATOWY

NR 5/243
2025

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli
www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Filozofia codzienności

2025 rokiem ks. prof. J. Tischnera



Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Łukasz Cieślík

Piękno, prawda, dobro w ujęciu ks. prof. Józefa Tischnera 3

Kinga Kusiak-Witek

Wychowanie do wolności w twórczości księdza Józefa Tischnera..10

Ewelina Grądzka

Filozofować z dziećmi jak Sokrates na Agorze.....13

Akademia Myśli i Dialogu.....18

Z perspektywy doradcy

Anna Chabińska-Węgrecka, Jadwiga Chaim

„Każda chwila życia niesie ze sobą sens, który trzeba odkryć”19

Katarzyna Cieciora

Twórczość dziecięca kluczem do pełnego rozwoju dziecka22

Nauczanie i uczenie się

Danuta Sterna

O widocznym uczeniu się ponownie26

Edyta Stolińska

O wychowaniu do życia w rodzinie – słów kilka.....28

Neuroróżnorodność w domu i szkole

Bartłomiej Gołek

Wybrane zaburzenia integracji sensorycznej osób
z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – obronność dotykowa.....30

Informacje i komunikaty

Głos, który ktoś próbuje Ci odebrać. Kampania NASK
o dezinformacji32

I Ogólnopolski Konkurs Skrzypcowy im. Zenona Felińskiego34

Zaproszenie na XXXI Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej35

Miesięcznik „Hejnał Oświatowy” można otrzymać w siedzibach Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli: MCDN Ośrodek w Krakowie, ul. Garbarska 1; MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61; MCDN Ośrodek w Oświęcimiu, ul. M. Kolbego 8; MCDN Ośrodek w Tarnowie, ul. Nowy Świat 30.

Okładka: Ilustracja wygenerowana przez AI, oprac. J. Peter

Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślík (przewodniczący, dyrektor MCDN), dr Małgorzata Jaśko (wicedyrektor MCDN ds. pedagogicznych), Anna Samborska-Milewska (wicedyrektor MCDN ds. administracyjno-projektowych), dr Małgorzata Dutka-Mucha, Barbara Ledwoń, Ewa Sojat, Wojciech Papaj

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UKEN, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. UIK, dr Iwona Ocetkiewicz – UKEN, dr hab. Teresa Olearczyk prof. UAFM, prof. dr hab. Marian Śnieżyński

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJŁ, Joanna Peter, Magdalena Szarek (PBW w Krakowie), dr Maria Krystyna Szmigel (wicedyrektor OKE w Krakowie) Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: Jadwiga Chaim, dr Ilona Dudzik-Garstka, Andrzej Janczura, Mariola Kozak

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnał Oświatowy”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
http://hejnałoswiatowy.mcdn.edu.pl/

Opracowanie materiałów i korekta:

Zofia Wyżlińska

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl

Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Calibri; rozmiar czcionki 11; odstęp wiersza pojedynczy; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do redakcji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

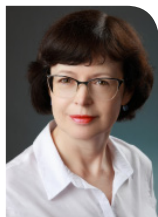
Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

Nakład: 1 000 egzemplarzy

Skład i druk: Agencja Wydawnicza ARGi,
www.argi.pl

ISSN 1233-7609

Od redakcji



Senat Rzeczypospolitej Polskiej, doceniając wybitne osiągnięcia ks. prof. Józefa Tischnera, jednego z najważniejszych polskich filozofów, duchownych i intelektualistów, ustanowił rok 2025 Rokiem ks. prof. Józefa Tischnera. W uchwale zwrócono uwagę, że J. Tischner w swoich dziełach podkreślał potrzebę odpowiedzialności społecznej, dialogu i współpracy, akcentując konieczność budowy społeczeństwa hołdującego wartościom etycznym. W tym numerze „Hejnału” zebraliśmy kilka inspirujących tekstów na temat bogatej twórczości ks. Józefa Tischnera.

Polecam artykuł, którego autorka polemizuje z powszechnym przekonaniem, że filozofia to odległy życiowo obszar dociekań akademików zza murów uczelni. Podkreśla, że filozofia, można powiedzieć u swoich korzeni, zrodziła się na rynku. Tu bowiem, na ateńskiej Agorze, prowadził swoje rozmowy filozoficzne ze spotkanymi obywatelami Aten jeden z najślawniejszych filozofów, czyli Sokrates. Dziś też filozofia nie zajmuje się już tylko akademicy, lecz powstał szeroki ruch filozofii praktycznej skierowanej do przeciętnego człowieka w celu rozwoju jego umiejętności: (auto)refleksji, (auto)krytycyzmu, kreatywności, otwartości na niejednoznaczności (ambiguity) oraz poszukiwania sensu życia i racjonalnych uzasadnień posiadanych wartości i przekonań. Co więcej, filozofia została skierowana także do dzieci, w których widzimy często urodzonych filozofów. Z pewnością dzieci mają większą łatwość w przyjmowaniu niejednoznaczności, są bardziej kreatywne i otwarte na krytykę.

Zachęcam do uważnego zapoznania się ze wszystkimi artykułami. Na koniec myśl ks. prof. Józefa Tischnera „Pierwszym warunkiem dialogu jest zdolność »wczuwania się« w punkt widzenia drugiego. Ale nie chodzi tylko o współczucie, lecz o coś jeszcze – o uznanie, że drugi ze swego punktu widzenia zawsze ma trochę racji” (*Etyka solidarności* oraz *Homo sovieticus*).

Daria Grodzka

redaktor naczelna miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Piękno, prawda, dobro w ujęciu ks. prof. Józefa Tischnera

dr Łukasz Cieślik

Trwające prace nad reformą edukacji zbiegły się z ustanowieniem przez Senat RP roku 2025 rokiem ks. prof. Józefa Tischnera. Ta istotna koincydencja powinna skłonić nas do refleksji nad miejscem wartości w polskim systemie edukacji w odniesieniu do myśli polskiego filozofa.

Już na wstępie możemy postawić pytanie, czy we współczesnym świecie jest jeszcze miejsce na wartości, na ich pielęgnowanie i, co najważniejsze, na spojrzenie na wartości jako kategorie, które nie dzielą, a łączą, które stają się spoiwem tkanki społecznej, wspólnoty szkolnej i przede wszystkim fundamentem holistycznego rozwoju człowieka.

Pewną odpowiedź na postawione pytanie odnajdujemy w lekturze dokumentów na poziomie europejskim, a istotną inspirację dla rozważań nad współczesnym modelem kształcenia, który będzie skutecznie odpowiadał na wyzwania przyszłości, może stanowić opracowanie *The Future of Education and Skills: Education 2030* (OECD 2018)¹. Zawarta w dokumencie refleksja nad kompetencjami przyszłości wyróżnia cztery kluczowe elementy. Dotychczasowy, dobrze znany alians triady kompetencyjnej – wiedzy, umiejętności i postaw – uzupełniają wartości. W ujęciu tym wartości są zasadnicze i umożliwią budowanie zrównoważonej przyszłości sprzyjającej włączeniu społecznemu i wykorzystaniu w mądry i odpowiedzialny sposób wszelkich zdobyczy cywilizacyjnych. To wartości leżą u podstaw systemu rozwijania i wykorzystania wiedzy oraz umiejętności, a także warunkują kształtowanie właściwych postaw.

Na poziomie krajowym, z końcem zeszłego roku, doczekaliśmy się opracowania *Profilu absolwenta 2.0*, który został poddany szerokim konsultacjom społecznym. Instytut Badań Edukacyjnych, prezentując wyniki konsultacji społecznych dokumentu opisującego kluczowe kompetencje, jakie powinien posiadać absolwent szkoły podstawowej, podkre-

śla, że opracowanie będzie stanowiło podstawę dla reformy edukacji. Jest to zatem pierwszy etap rekomendacji zmian w polskim systemie szkolnictwa.

Autorzy *Profilu absolwenta 2.0* podkreślają, że do tego, by przedszkola i szkoły mogły skutecznie realizować swoje zadania, konieczne jest opracowanie mapy pokazującej, jak osiągnąć ten cel, tak aby: uczniowie wiedzieli *po co się uczą*, ich rodzice wiedzieli *czego oczekiwać od szkoły*, nauczyciele mieli świadomość „w rozwoju jakich kompetencji powinni wspierać uczniów, jaka wiedza jest do tego potrzebna, jakie umiejętności, postawy, wartości są w tym kontekście kluczowe oraz w jaki sposób wzmacniać u młodych osób poczucie sprawczości”.

To właśnie potrzeba stworzenia takiej mapy drogowej stała się podstawą dla opracowania profilu absolwenta przedszkola i szkoły podstawowej, a następnie szkoły ponadpodstawowej. Przywołany dokument stanowi próbę ujęcia wizji edukacji, która promuje rozwój społeczności uczących się i nauczających, opartej na wartościach i stawiającej poszukiwanie sensu oraz celu życia człowieka w centrum. W dokumencie przygotowanym przez IBE czytamy, że podstawą wszelkich działań edukacyjnych, tak w środowisku domowym, jak i szkolnym, są wspólne dla narodu polskiego i ugruntowane w kulturze europejskiej wartości, które stanowią swoisty kompas wyznaczający etyczne i moralne ramy każdego działania. Wśród wartości uznanych za kluczowe dla rozwoju młodego człowieka i kształtujących jego moralny kompas znalazły się: wolność i odpowiedzialność, wspólnota i szacunek, sprawiedliwość i solidarność oraz prawda, dobro i piękno.

Autorzy podkreślają, że w środowisku szkoły i przedszkola to właśnie triada wartości: prawdy,

dobra i piękna stanowi filar transformującego doświadczenia edukacyjnego. To właśnie te wartości zachęcają uczniów nie tylko do zdobywania wiedzy, ale także do rozwijania silnego kompasu moralnego oraz doceniania bogactwa życia. Przenikają różne obszary kształcenia, wspierają rozwój poznawczy, społeczny i osobisty uczniów, rozwijają ich krytyczne myślenie, empatię, kompetencje współpracy i dbania o innych, a także myślenie kreatywne oraz refleksję. Wartości te, jak możemy dostrzec, stanowią zatem także fundament dla pozostałych wartości, które zostały wymienione w dokumencie.

Podkreślenie znaczenia wartości autotelicznych prawdy, dobra, piękna² przez autorów przytoczonego powyżej opracowania niech stanowi dla nas inspirację do pogłębienia refleksji nad ujęciem istoty tych kategorii, a także relacji, jaka między nimi zachodzi w refleksji filozoficznej ks. prof. Józefa Tischnera. Do ukazania istoty tego ujęcia niezbędne będzie przytoczenie i ukazanie znaczenia kilku pojęć kluczowych dla jego myśli, zwłaszcza w tym aspekcie, który dotyczy rozumienia natury człowieka i jego sytuacji w świecie, zwłaszcza w jego aksjologicznym wymiarze.

Myślenie według wartości

Tischner znaczną część swoich rozważań filozoficznych koncentruje właśnie wokół tematu wartości oraz sposobu doświadczania ich przez człowieka. To w odniesieniu do wartości pytanie o istotę człowieka, o to co najbardziej ludzkie, znajduje swoje dopełnienie. Sama zaś odpowiedź zyskuje wymiar nie tyle antropologiczny, co aksjologiczny. W ujęciu tym człowieka jako istotę biologiczną określa jego zwierzęca natura, jego istnienie jest w znacznej mierze określone zasadami świata naturalnego. Niemniej jednak, czymś specyficznym ludzkim, na co często w swoich rozważaniach zwracał uwagę krakowski filozof, jest to, że człowiek zdolny jest oddać życie za kogoś, poświęcić się czemuś lub komuś w imię wartości. Człowiek, będąc częścią świata naturalnego, równocześnie świat ten przekracza: „(...) bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość (...)”³ – pisał także Roman Ingarden inspirujący myślenie Tischnera.

„Ja” aksjologiczne

Jak zostanie to ukazane w dalszej części rozważań, możliwość odkrywania przez człowieka wartości, wejścia w ich horyzont i wzrostu oso-



bowego w ujęciu Tischnera zapośredniczona jest w spotkaniu, w relacji z innymi ludźmi. Jednak samo uczestnictwo w świecie wartości możliwe jest dzięki fundamentalnie aksjologicznej strukturze istoty ludzkiej. Dla ukazania istoty tej najgłębszej struktury bytu człowieka, myśliciel formułuje koncepcję „Ja aksjologicznego”. „Ja aksjologiczne” stanowi w ujęciu Tischnera rdzeń konstytuowania się podmiotowości człowieka⁴, jest ono nie tylko warunkiem możliwości odczuwania wszelkich wartości, które przejawiają się w świecie⁵, ale też podstawowym warunkiem wzbudzania świadomości i doświadczenia siebie samego oraz innych ludzi jako wartości.

Człowiek jako istota dramatyczna

Tischner życie człowieka określa mianem „wydarzenia”, które „dzieje się”, przeniknięte jest aktywnością oraz działaniem (to właśnie oznacza greckie słowo *drao* i polskie słowo dramat, wskazujące na dynamizm określający istnienie bytu ludzkiego. Człowiek budzi się i dojrzewa w czasie⁶. Być istotą dramatyczną to znaczy „(...) przeżywać dany czas, będąc otwartym na inne osoby i na ziemię jako scenę pod stopami”⁷ – pisze filozof. Człowiek, dokonując wyboru, może wypełnić czas swojego życia wartościami, zarówno dobrem, jak i złem: „Czas może zabijać i czas może budować. Od człowieka zależy, jak będzie przeżywał swój czas”⁸. Dramat zakłada wolność, a zatem możliwość tryumfu dobra nad złem. Dobro, które zaistniało wbrew złu, Tischner określa mianem „dobra heroicznego”. Dramat kryje w sobie jednak także zarodek tragiczności, zakłada możliwość tragedii. Tragedia w tych wypadkach kończy się zdarzeniem, w którym dobro, wydawać się może, ukazuje swą bezsiłę w dziejowym sporze ze złem⁹.

Scena dramatu

Zewnętrzną, materialną i przedmiotową rzeczywistość Tischner określa pojęciem „sceny dramatu”. Świat stanowi przestrzeń realizacji wolności, w której człowiek szuka sobie schronienia, pożywienia i w której ostatecznie znajduje miejsce swojego spoczynku. Ze „sceną dramatu” człowiek złączony jest nierozdzielnie poprzez swoją cielesność. Tischner wskazuje, że stosunek człowieka do „sceny dramatu” zawiera się w akcie „intencjonalnej obiektywizacji”, którego rezultatem jest „otwarcie intencjonalne” podmiotu. Dzięki temu aktowi człowiek czyni sobie ziemię poddaną, po-

przez kształtowanie opozycji podmiot-przedmiot oswaja rzeczywistość zewnętrzną, wychodząc od przeciwieństwa ustanawianego między sobą samym i światem¹⁰.

„Dla człowieka być na ziemi to gospodarować”¹¹. Człowiek w otwarciu intencjonalnym, pomimo oporu, jaki często rodzi konfrontacja z rzeczywistością, podporządkowuje sobie świat i rozszerza przestrzeń swojej wolności, swojego panowania. W ujęciu tym przestrzenią najbliższą, w której człowiek ustanawia swoje istnienie gospodarza, jest dom. Innym miejscem „gospodarowania” świata – „sceny dramatu”, jest warsztat pracy. Pracować znaczy „zakorzeniać się” na tym świecie. „Zakorzenie” to, w ujęciu filozofa, druga, obok „zadomowienia”, forma przywiązania do ziemi. Trzecim elementem stanowiącym owoc „gospodarowania”, o którym pisze Tischner, jest świątynia – miejsce spotkań człowieka z Bogiem, człowieka z człowiekiem. Jest jeszcze cmentarz jako miejsce ostatecznego spoczynku człowieka¹².

Dar spotkania

Świat człowieka stanowią jednak przede wszystkim inni ludzie. Doświadczenie drugiego człowieka w myśli Tischnera ma kluczowe znaczenie. Wszystkie inne doświadczenia, w tym doświadczenie świata rzeczy czy samego siebie, ma wobec niego znaczenie drugorzędne. To właśnie drugi człowiek jest w tym ujęciu źródłem najgłębszych pytań, jest początkiem myślenia, ukazuje inną możliwość sposobu przeżywania życia: „Nikt nie daje do myślenia tak jak drugi”¹³. Doświadczenie drugiego człowieka w spotkaniu jest czymś istotowo różnym od samej świadomości obecności innego, wyznacza istotowo odmienny typ relacji człowieka do tego, co zewnętrzne. Filozof określa go mianem „otwarcia dialogicznego”¹⁴.

W „otwarciu dialogicznym” drugi człowiek staje z roszczeniem, które budzi i rodzi zobowiązanie: „Inny człowiek jest obecny przy mnie, poprzez to, co trzeba abym dla niego uczynił (...) więź, która między nami powstaje jest więzią zobowiązania”¹⁵. Tischner podkreśla, że w „otwarciu dialogicznym” rysuje się możliwość bycia na sposób inny niż ten, który dyktuje intencjonalny stosunek do „sceny dramatu”. Drugi człowiek staje się kresem wolności, która gospodarowała i podporządkowała sobie świat, kwestionuje tę naturalną inklinację do umacniania własnej tożsamości kosztem tego, co zewnętrzne. Drugi człowiek swoją obecnością stawia wymaganie: „(...) nie czyn tego, co możesz

uczynić z każdym innym bytem – nie zادةpcz, nie podcinać, nie pożerać, nie płać odwetem”¹⁶.

To zakwestionowanie „Ja” przez innego, które dokonuje się w „otwarcu dialogicznym”, jest jednak nie tylko kresem „woli mocy” istotowo wpisanej w strukturę bytu, jakim jest człowiek, ale również początkiem solidarności międzyludzkiej. To ono staje się właściwym początkiem nowej, etycznej tożsamości człowieka, której istotą jest odpowiedzialność.

Co istotne, to właśnie drugi człowiek jest niezbędny do tego, by podmiot poznający mógł ukonstytuować wspólny, czyli naprawdę obiektywny świat: „Aby poznać to, co »obiektywne«, muszę porzucić własny punkt widzenia na daną rzecz, postawić siebie na twoim miejscu i skłonić cię, abyś i ty uczynił to samo”¹⁷. W spotkaniu między osobami nawiązuje się dialog, czego pierwszym i podstawowym efektem jest darowanie świata. Bez drugiego, bez jego słowa nie byłoby „mojego bycia-w świecie”¹⁸. Dla relacji interpersonalnej w ujęciu krakowskiego filozofa, najwyższą wartość i prawdę spotkania stanowi prawidłowość wzajemnego obdarowywania się spotykających się osób. We wzajemności „Ja” staje się tym, kim jest, dzięki „Ty”, a „Ty” staje się tym, kim jest dzięki „Ja”¹⁹. Wzajemność leży u podstaw związku międzyosobowego, w którym istoty ludzkie posiadają więcej niż w samotności.

Spotkanie z drugim człowiekiem, które niesie w sobie zakwestionowanie niczym nieograniczonej, rozszerzającej swoje panowanie nad światem wolności, jest momentem ustanowienia nowej tożsamości etycznej, czyli przejścia z koncentracji na zaspakajaniu egoistycznych potrzeb, na postawę zorientowaną na pragnienie wzrostu osobowego dzięki urzeczywistnianiu wartości piękna, prawdy i dobra w relacji z innymi.

Piękno jako symbol dobra

Dla Tischnera, odwołującego się do ujęcia platońskiego, metaforą piękna jest przede wszystkim światło. „Światło to malarski opis sensu”²⁰ – to światło symbolizuje sens. To dzięki światłu możliwe jest widzenie czegokolwiek. Światło, choć samo pozostaje niewidzialne, umożliwia widzenie, otwiera nowe perspektywy przed człowiekiem: „Piękno porywa człowieka i unosi w górę po niewidzialnych stopniach hierarchii wartości. Wzlecieć w górę znaczy nie tylko widzieć szerzej i głębiej, ale przede wszystkim widzieć to, co najważniejsze (...)”²¹.

Na plan pierwszy w prowadzonej przez Tischnera analizie wysuwa się piękno drugiego człowieka. Siła perswazji, z jaką się ono ukazuje „(...) nie daje się nawet porównać z siłą, z jaką narzucają się nam przedmioty i krajobrazy”²². Doświadczenie piękna, zwłaszcza piękna drugiego człowieka, krakowski filozof nazywa „wydarzeniem jakiegoś sensu”, w takim znaczeniu, jakie nadał mu Heidegger. Filozof podkreśla: „Słowo wydarzenie kojarzy się z darem. Tym, co w wydarzeniu jest darowane, jest nowe znaczenie, nowy ład otaczającego człowieka świata, nowy sens wypowiedzianych słów (...)”²³ i wskazuje, że doświadczenie piękna drugiego człowieka jest często właściwym wstępem dla spotkania osób: „Dopiero poczynając od doświadczenia piękna zaczyna się głębsze zainteresowanie całą faktycznością innego, tym choćby, jak się drugi nazywa, gdzie mieszka, co robi”²⁴. To właśnie dzięki doświadczeniu piękna dokonuje się ten zasadniczy zwrot człowieka z perspektywy skupienia na sobie samym, ku bogactwu i tajemnicy, których istnienie uświadamia inny człowiek.

W twórczości Kanta, do którego odnosi swoje rozważania krakowski filozof, odnajdujemy nader jednoznaczne stwierdzenie: „Piękno jest symbolem tego, co etycznie dobre”²⁵. Dlatego w duchu myśli filozofa z Królewca Tischner ujmuje kwestię zależności obszarów estetyki i etyki w taki sposób: „Piękno obiecuje dobro, a dobro jest dziełdziną etyki. Piękno nie znika, ale wciąż odsyła do dobra. Estetyka okazuje się wprowadzeniem do etyki. Rola piękna zostaje dopełniona. Sens przygody z pięknem polegałby na otwarciu przed człowiekiem bardziej zasadniczego horyzontu – horyzontu dobra i zła”²⁶.

Dla Tischnera piękno ukazane poprzez metaforę światła może jednak oślepić: „Ktokolwiek zbliży się do słońca, temu spłoną skrzydła”²⁷. W pięknie zawarta jest żywiołowość i dwuznaczność, wyraźnie obecna zwłaszcza w alienacji piękna względem prawdy i dobra, w prymacie piękna nad pozostałymi wartościami. Krakowski filozof zwraca uwagę, że kiedy piękno jako kategoria estetyczna zyskuje swoje samoistne i absolutne znaczenie, pozostałe wartości stają się jedynie instrumentem. W ujęciu tym, to co nie daje się utożsamić z pięknem, staje się złe i fałszywe. Co jednak najistotniejsze, w perspektywie tej „(...) wszelkie zło, które stwarza piękno, lub którego piękno potrzebuje, nie jest żadnym złem. Jest usprawiedliwione, skoro służy pięknemu”²⁸.

Prawda jako wartość podstawowa

Wartość prawdy ma szczególne znaczenie w myśli krakowskiego filozofa, to bowiem prawda jest warunkiem wolności – umożliwia zachowanie właściwego dystansu wobec konieczności. Jak pamiętamy, u Platona dobro stało najwyżej. Dla krakowskiego filozofa natomiast pierwsza jest prawda, „(...) piękno i dobro dopiero potem, przez bramę prawdy (...), nie wolno człowiekowi szukać (...) poza prawdą, natomiast wolno i trzeba pytać o to, czy piękno i dobro, które obiecują nam inni, jest naprawdę pięknem i naprawdę dobrem”²⁹.

Doniosłość prawdy w tym ujęciu polega na tym, że to ona integruje wszystkie aksjologiczne dążenia człowieka³⁰. Prawda poznania jest wartością szczególną. To prawda umożliwia realizację wszystkich innych wartości: „Jeżeli chcesz realizować w świecie jakiegokolwiek wartości (...) musisz znać prawdę o tym świecie i musisz znać prawdę o wartościach, które chcesz w świecie ucieleśniać. Prawdziwe poznanie świata jest warunkiem podstawowym moralnego działania w świecie”³¹ – pisze Tischner. W tym sensie, choć prawda nie jest wartością najwyższą, jest wartością podstawową, to znaczy taką, która otwiera drogę innym wartościom.

Prawda, podobnie jak piękno w aksjologii zarysowanej w „filozofii dramatu”, ma prowadzić do poznania i urzeczywistnienia dobra. Także w odniesieniu do prawdy kluczowe jest doświadczenie drugiego człowieka. To właśnie w tym doświadczeniu znajdują swój fundament podstawowe wartości³². Źródłowych doświadczeń prawdy należy szukać w spotkaniu z drugim człowiekiem: „prawda jest owocem wspólnych doświadczeń”³³ – pisze Tischner. Również przeżycie tego, kim jest człowiek, „prawda o człowieku”, jak ukazuje filozof, zapośredniczone jest w relacji z innymi.

Pragnienie dobra

Tischner w swoich rozważaniach dotyczących dobra, odnosząc się do analiz Charlesa Taylora, wskazuje, że tożsamość człowieka wiąże się ściśle ze świadomością dobra i zaznacza: „(...) człowiek szuka siebie tam, gdzie »czuje jakieś dobro«”³⁴. Człowiek, poszukując tego, co dla niego dobre, może błądzić w żywiole piękna, może ulegać złudzeniom czy zniewoleniu, niemniej jednak w człowieku obecna jest wyraźnie inklinacja do poszukiwania dobra, jego realizacji i dzielenia się nim.

O dobru Tischner pisze, że nie można powiedzieć, że jest, bo gdyby było, nie wzywałoby nas

do urzeczywistnienia. Nie można też powiedzieć, że go nie ma, bo gdyby całkiem nie było, nie byłoby też wezwania do jego realizacji³⁵. Niemniej jednak, tym ponad co niczego większego nie można pomyśleć, zdaniem krakowskiego filozofa, jest właśnie dobro³⁶. Dobro dla niego, choć jest niepojmowalne, niewidzialne, transcendujące rzeczywistość, wchodzi w przestrzeń spotkań, zawiązuje dramatyczne związki między ludźmi, „(...) budzi i drażni dobroć człowieka”³⁷, stając się podstawą doświadczenia wzajemności, zdolności do poświęceń i urzeczywistnienia ludzkiej wolności.

Jak podkreśla Tischner, rola człowieka w kontekście urzeczywistniania się dobra nie jest pasywna. Człowiek w filozofii dramatu to bowiem „(...) jedyna istota zdolna do zapośredniczenia Dobra swą dobrocią”³⁸. Poprzez wybór dobra tożsamość „Ja” nie jest już konstytuowana na zasadzie dążenia do pełni „bycia-dla-siebie”. W ujęciu Tischnera, pragnienie dobra wprowadza człowieka na poziom bezinteresowności.

Być dobrym, to znaczy czynić to, co dobre, ale też mieć świadomość, że żaden dobry uczynek nie jest w stanie ani wyrazić, ani nasycić pragnienia dobroci. To w tym sensie pragnienie jest przeciwieństwem oczekiwania pełni. Pełnia jest bowiem celem pożądania. Dla Tischnera, za Levinasem, życie na poziomie pożądań oczekuje wiecznego powrotu tego samego na poziomie pragnienia, jest natomiast otwarciem na to,



co inne, całkowicie inne. Tischner podkreśla: „Prawo bytu na tym polega, że co raz zaistniało, to walczy o przetrwanie; prawo dobroci zaś polega na tym, że jest gotowa »umrzeć za to, co niewidzialne«”³⁹. Człowiek w tym ujęciu jawi się jako istota, która nie tylko walczy o byt, ale która też zdolna jest poświęcić swój byt, w imię wyższej wartości.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy wskazać, że dramat człowieka rozgrywa się między dwiema skrajnościami wyboru: „bycia dla siebie” i „bycia dla innego” zapośredniczonego przez dobro. „Bycie dla siebie” oznacza zamknięcie się na innego, pogłębienie separacji i wycofanie, którego skutki są destruktywne dla życia osobowego i kształtowania się podmiotowości człowieka: „W pewnym momencie cofania moment »dla siebie« staje się momentem »przeciw sobie«”⁴⁰ – pisze Tischner.

Odpowiedzialność

Człowiek w rozważaniach prowadzonych przez krakowskiego filozofa to istota skierowana ku wartościom, która w poczuciu odpowiedzialności wyraża, w sposób najbardziej źródłowy, prawdę o sobie⁴¹. Odpowiedzialność wyznacza istotę człowieczeństwa: „(...) ona wyróżnia i wiąże człowieka ze światem, ona świadczy o jego wolności i skierowaniu ku wartościom (...) wyraża (...) najpełniej to szczególne zaufanie człowieka do własnego istnienia, które nie pozwala mu tracić »swego czasu«”⁴². To odpowiedzialność oczyszcza „Ja” z imperializmu oraz egoizmu i nie zna ograniczeń, jest odpowiedzialnością za wszystko i za wszystkich: „Albo odpowiada się za wszystko, albo za nic”⁴³ – pisze Tischner. Pragnienie znajdujące swoją podstawę w dobroci budzi w człowieku postawę bezinteresownej odpowiedzialności, gdy ten napotyka na swojej drodze drugiego człowieka, który domaga się pomocy.

Wolność

Autor *Myślenia według wartości* zwraca uwagę, że najistotniejszym warunkiem odpowiedzialności jest wolność⁴⁴. Odpowiedzialność dla Tischnera jest tam, gdzie jest wierność, a wierność jest tam, gdzie jest wolność. Odpowiedzialność jest odpowiedzialnością wobec kogoś – drugiego człowieka, narodu, społeczeństwa. Niemniej jednak, Tischner zwraca uwagę, że jeżeli dogłębnie chcemy przeżyć doświadczenie odpowiedzialności,

„(...) musimy zgodzić się na heroizm pozostawiania „sam na sam z wartościami”. Być prawdomównym dla samej prawdomówności, być sprawiedliwym dla samej sprawiedliwości, być wiernym dla samej wierności”⁴⁵.

Dlatego też, wolność w ujęciu Tischnera „(...) od samego początku jest czymś więcej niż tylko »formą« działania i czymś innym niż »siłą«, dzięki której człowiek jest w stanie przeciwstawić się innym siłom władającym nim”⁴⁶. W tym kontekście krakowski filozof zwraca uwagę, że chociaż żyjemy w świecie zdominowanym przez sieć związków przyczynowo-skutkowych, w pałęczyźnie systemu, praw przyrody i wszędzie odkrywamy determinizm, pojawia się człowiek „(...) w przypadku którego ta sama przyczyna w tych samych warunkach nie chce przynosić tych samych skutków. W obozie koncentracyjnym, w którym niemal wszyscy starali się ratować własne życie, znalazł się ktoś, kto życie oddał za innego”⁴⁷ – pisze krakowski filozof w odniesieniu do świadectwa dobra, które złożył św. Maksymilian Kolbe.

Wolność, w ujęciu krakowskiego filozofa, możliwa jest tylko dzięki drugiemu człowiekowi⁴⁸, ponieważ to dopiero spotkanie z drugim wyprowadza człowieka ze swawoli, „woli mocy”, dążenia do dominacji i czyni naprawdę wolnym⁴⁹. Wolność rysuje przestrzeń między ludźmi, jest najpierw i przede wszystkim kategorią dramatyczną i obraca się na poziomie dialogiczności⁵⁰. W samotności człowiek nie może być wolny, samotnie nie jest w stanie poznać tego, czym jest wolność, pokonać zniewolenia, wkroczyć na drogę prawdy, która daje możliwość wyzwolenia. Wolność przychodzi do człowieka przez drugiego, w bliskości bliźniego kwestionującej „Ja”. Wtedy i tylko wtedy, pisze Tischner, wolność „(...) odzyskuje swój nieredukowalny sens (...) – jako sposób istnienia Dobra”⁵¹.

Wezwanie do bycia świadkiem

Ukazując zarys refleksji nad wartościami piękna, prawdy i dobra w myśli Tischnera i podkreślając za autorami opracowania IBE ich znaczenie w edukacji, nie możemy pominąć aktualnego kontekstu społecznego. Żyjemy w świecie, który często staje w opozycji do ideału dobra heroicznego, piękna, które właściwie usytuowane w hierarchii prowadzi do etyki i prawdy, której poszukiwaniu powinna towarzyszyć pokora, dialog z innymi i otwartość na tajemnicę, która człowie-

ka przekracza. W zaprezentowanej refleksji aksjologicznej to jednak nie dominujące trendy, siła argumentów, perswazji czy przymusu stanowią podstawę budzenia wrażliwości aksjologicznej, lecz świadectwo i przykład inspirujący do własnych poszukiwań i wzrostu w świecie wartości.

Autorzy opracowania *Poza horyzont. Kurs na edukację* podkreślają, że rozwój człowieka, który jest zorientowany aksjologicznie, wymaga przejścia drogi od ich poszukiwania i odkrywania, doświadczania i przeżywania, rozumienia i porządkowania, przez ich wewnętrzną akceptację, uznanie za swoje, kierowanie się nimi w codziennym życiu, przyjmowanie za kryterium postępowania, aż do świadomego ich współtworzenia. Na tej drodze ważna jest pomoc drugiego człowieka, który jest na tyle wiarygodny, godny zaufania, czytelny w swojej bezinteresownej życzliwości, że może stać się przykładem, wzorem, stopniowo coraz bardziej świadomie uznawanym autorytetem, czasem – mistrzem⁵².

Na zakończenie warto przypomnieć, że aksjologiczny fundament edukacji nie powinien być sprowadzany do deklarowanego, zamkniętego katalogu wartości. Wartości spełniają swoją funkcję, kiedy stają się codziennym doświadczeniem i ujawniają się w ludzkiej wzajemności.

Słowa kluczowe: piękno, prawda, dobro, ks. prof. Józef Tischner.

Przypisy:

- ¹ *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD 2018.
- ² Wartości autoteliczne to wartości naczelne, zajmujące centralne miejsce w hierarchii wartości i mające fundamentalne znaczenie.
- ³ R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1973, s. 26, cyt. za: J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982, s. 41.
- ⁴ Por. J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000, s. 122.
- ⁵ Por. tenże, *Fenomenologia świadomości egotycznej*, [w:] tenże, *Studia z filozofii świadomości*, Kraków 2006, s. 412.
- ⁶ Por. tenże, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 328.
- ⁷ Tenże, *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*, [w:] tenże, *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004, s. 147.
- ⁸ Por. tenże, *Myślenie według wartości*, dz. cyt., s. 41.
- ⁹ Por. tenże, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998, s. 47–49.
- ¹⁰ Por. tamże, s. 6–10.
- ¹¹ Tamże, s. 174.
- ¹² Por. tamże, s. 181–186.
- ¹³ A. Karoń-Ostrowska, J. Tischner, *Spotkanie. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska*, Kraków 2008, s. 130.

- ¹⁴ Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 7.
- ¹⁵ Tamże s. 13.
- ¹⁶ Tamże, s. 24.
- ¹⁷ Tenże, *Spór o istnienie człowieka*, dz. cyt., s. 248.
- ¹⁸ Por. tamże, s. 176.
- ¹⁹ Por. tenże, *Filozofia człowieka*, Kraków 1986, s. 4.
- ²⁰ Tamże, s. 85.
- ²¹ Tamże, s. 87.
- ²² Tamże, s. 84.
- ²³ Tamże, s. 85.
- ²⁴ Tamże, s. 88.
- ²⁵ I. Kant, *Krytyka władzy sądu*, dz. cyt., s. 302, cyt. za J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 88.
- ²⁶ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 97.
- ²⁷ Tamże, s. 87.
- ²⁸ Tamże, s. 90.
- ²⁹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, dz. cyt., s. 342.
- ³⁰ Por. K. Tarnowski, *Myślenie według wartości Józefa Tischnera*, „Znak” nr 373/1985, s. 34.
- ³¹ J. Tischner, *Refleksje o etyce pracy*, „Znak” nr 2016 (6)/1972, s. 854.
- ³² Por. tenże, *Myślenie według wartości*, dz. cyt., s. 363.
- ³³ Tenże, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków 2005, s. 22.
- ³⁴ Tenże, *Spór o istnienie człowieka*, dz. cyt., s. 266.
- ³⁵ Por. tenże, *Spotkanie z myślą Levinasa*, [w:] *Myślenie w czasach wieloznaczności: Bauman, Tischner i inni*, red. H. Perkowska, Szczecin 1997, s. 7.
- ³⁶ Por. tenże, *Spór o istnienie człowieka*, dz. cyt., s. 270.
- ³⁷ Tenże, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 31.
- ³⁸ Tenże, *Spór o istnienie człowieka*, dz. cyt., s. 254.
- ³⁹ Tamże, s. 254.
- ⁴⁰ Tamże, s. 239.
- ⁴¹ Por. tenże, *Myślenie według wartości*, dz. cyt., s. 43.
- ⁴² Tamże, s. 43–44.
- ⁴³ Tenże, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 36.
- ⁴⁴ Por. tenże, *Myślenie według wartości*, dz. cyt., s. 43.
- ⁴⁵ Tamże, s. 44.
- ⁴⁶ Tamże, s. 328.
- ⁴⁷ Tamże, s. 321.
- ⁴⁸ Por. tenże, *Spowiedź rewolucjonisty. Czytając „Fenomenologię ducha” Hegla*, Kraków 1993, s. 31.
- ⁴⁹ Por. tenże, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 34.
- ⁵⁰ Por. tamże, s. 187.
- ⁵¹ Tamże, s. 293.
- ⁵² Por. J. Hausner (red.), *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, Kraków 2020, s. 46.



Dr Łukasz Cieślak – od 2019 r. dyrektor Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii współczesnej, certyfikowany trener biznesu. Autor publikacji z obszaru literatury, filozofii, kultury, ekonomii społecznej oraz rozwoju edukacji.



Fot. archiwum UMWM

Wychowanie do wolności w twórczości ks. Józefa Tischnera

dr Kinga Kusiak-Witek

Artykuł jest próbą prezentacji wybranych poglądów ks. Józefa Tischnera na temat wychowania człowieka. Przedstawia istotę ludzką w kontekście celu wychowania z uwzględnieniem Tischnerowskiej filozofii i praktyki. Wskazuje na istotne elementy pedagogiczne, szczególnie w rozumieniu wychowania dziecka pracującego nad sobą w nadziei na spotkanie dobra oraz odpowiedzialności za siebie.

Ksiądz Józef Tischner w swojej bogatej twórczości kreśli uniwersalne ujęcie wychowania człowieka. Świadomie nie omija związanych z tym procesem problemów. Prezentuje świat ludzkiej pracy i nadziei. Koncentruje się na dramacie spotkania z drugim człowiekiem i świecie ludzkich wartości. Głęboko omawia tematy skupione wokół wolności, miłości i, oczywiście, religii. Jego podstawowa koncepcja człowieka pokazuje praktyczną teorię wychowania. Autor sam określił wychowanie jako „pracę z człowiekiem i nad człowiekiem”.

Temat wychowania jest obecny już w pierwszym dziele Tischnera, pt. *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*. Znacznie szerzej wypowiada się w tej kwestii w innym utworze pt. *Etyka solidarności*. Tu poświęca cały rozdział wychowaniu (*Wychowanie*). Autor podkreśla znaczenie wychowania w kształtowaniu wolności człowieka. Tę problematykę porusza również w utworach *Świat ludzkiej nadziei* oraz

Myślenie według wartości – wskazuje, jak ważna w procesie edukacji jest rola nauczycieli.

Zagadnienie wychowania kontynuował ksiądz Józef Tischner w swojej działalności duszpasterskiej, kaznodziejskiej i rekolekcyjnej. Prymarne aksjomaty jego pedagogiki zawierają się w pytaniu: kim jest człowiek będący celem zabiegów wychowawczych? Duchowny zbudował koncepcję, która opisuje i wyjaśnia człowieka. Wskazuje, że człowiek ma prawo do posiadania nadziei – każdej nadziei. Takiej nadziei ludzkiej, która porządkuje jego własne życie. Człowiek w perspektywie ukazwanej przez Tischnera jest bytem zdolnym do nadziei wyższych niż ziemską. Każda istota ludzka ma prawo budować swoje życie, także w horyzoncie nadziei. Tischner w interesujący sposób pokazuje troskę o człowieka: „Rozpięta między dwoma przeciwieństwami: tym, co człowiekowi zagraża, i tym, co człowieka udoskonala i tworzy, między ludzką rozpaczą, która jest chorobą na śmierć, a prawdziwym genezis z Ducha,

w trakcie którego człowiek staje się tym, co ma wartość”¹.

Ksiądz profesor nakreśla trzy podstawowe elementy istnienia człowieka: jako istoty wolnej; jako osoby odpowiedzialnej; jako nabywanie wartości poprzez naśladowanie idealnego wzorca będącego drogą do ich urzeczywistnienia.

Pierwszy aksjomat pokazuje, że człowiek jest istotą wolną. Chodzi o wolność w skali aksjologicznej. Człowiek zmierza do osiągnięcia tej wartości: „Człowiek odnajduje swą wolność jako wolność zniewoloną. Jego życie upływa jako walka o wolność. Walka ta nie oznacza przyswojenia sobie wartości zewnętrznej, lecz stawanie się tym, czym człowiek naprawdę jest. Osiąganie wolności jest powrotem człowieka do samego siebie”². „Człowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boga. Bóg jest wolnością i Bóg jest miłością”³. „Takie pojmowanie wolności jest zaszczepienie w wychowawcy źródeł tożsamości z jednoczesnym uczeniem podejmowania wolnych i odpowiedzialnych wyborów”⁴. „Tak pojmowana wolność przez księdza Tischnera jest dla funkcjonowania człowieka najważniejsza”⁵. Owa wolność jest podstawową wartością egzystencji człowieka. Człowiek w swojej wolności dąży do postępowania odpowiedzialnego. „Czynem ludzkim jest tylko czyn wyphywający z wolności, i tylko za taki czyn ponosi człowiek pełną odpowiedzialność”⁶. Wolność człowieka identyfikowana jest z byciem dobrym dla innych.

Prawdziwa wolność nie pozbawia innych wolności, nie wywiera przymusu, a jedynie wzywa do odpowiedzialności. Bez odpowiedzialności wolność staje się swawolą, która nie tworzy, lecz niszczy. To wolność w sensie negatywnym, która jest „wolnością od... jako »ucieczka« od wolności”⁷.

Interesujący i sugestywny wykład tego problemu daje Tischner w tekście, który zachował się w jego komputerze, a ostatnio udostępniony został szerokiej publiczności⁸. Człowiek jest odpowiedzialny za swoje czyny w dążeniu do wolności. Człowiek pozbawiony odpowiedzialności, jak podkreśla Tischner – nie jest w stanie podjąć wyzwania, jakim jest pojawienie się w jego życiu drugiego człowieka. Skłonny będzie traktować go w kategoriach dzieła sztuki. To zaś zamknie go na najistotniejszą dla życia sprawę – na wymiar dobra, którego najwyższym spełnieniem jest miłość zdolna do ofiary.

Kolejnym pewnikiem w teorii wychowania Tischnera jest określenie człowieka jako osoby. „Człowiek jest osobą, to znaczy naturą indywidualizowaną. Nie ma i nie może być dwóch identycznych jednostek ludzkich, każda jest sobą,

żadna nie jest sobą i jednocześnie kimś innym i żadna nie może stać się kimś innym”⁹. Każdy człowiek własną drogą pokonuje problemy życiowe do celu życia z Bogiem. To ja sobą kieruję i jestem dla siebie ważny. Tylko ja, jako osoba, mam obowiązek postępowania zgodnie z prawdą i wartościami. Osoba, czyli „być dla siebie”. Proces wychowawczy pojmuję się jako „wyrobienie w wychowanku dobrych przyzwyczajęń”.

Następnym twierdzeniem jest nabywanie wartości poprzez naśladowanie idealnego wzorca jako drogi do ich urzeczywistnienia. W ujęciu chrześcijańskim „najlepszym wzorem jest Chrystus”. Człowiek właściwie wychowany, to ten, który jest przyzwyczajony do dobrego postępowania. Zachowanie człowieka często oddala go od wolności. Tischner powołuje się często na wzór św. Franciszka z Asyżu, który musiał kontratakować dobre przyzwyczajenia, by pójść drogą dla siebie najlepszą. Proces wychowawczy pojmuję się jako „wyrobienie w wychowanku dobrych przyzwyczajęń”.

Istotnym aksjomatem wychowania jest koncepcja wychowawcza, którą realizuje się w duchu warunkowej lojalności wobec autorytetu. Człowiek posłuszny, lojalny może być etyczny, a jednocześnie głęboko nieetyczny. Ksiądz profesor przestrzega przed zjawiskiem, jak to nazywa „białych plam” – pewne sprawy, normalnie istotne dla człowieka, zostają pominięte w wychowaniu jako nieważne. Jak zauważa Tischner: „Formacja w stronę chrześcijaństwa przekształca się w formację w stronę dewocji”¹⁰. Niebezpieczeństwo błędów wychowawczych powstaje w relacji między wychowaniem religijnym a przeżyciem religijnym. Ksiądz profesor powołuje się na badania Rudolfa Otto, który podkreślał wagę przeżyć religijnych – tylko one mogą skutkować aktem ofiary wobec Boga i tylko w nich Bóg może pokazać prawdziwe swoje oblicze. Może też religia zostać zredukowana do sentymentalizmu, co deformuje świat wartości.

Wychowawca jest wzorem do naśladowania, tylko pod warunkiem, kiedy pracuje nad sobą i doskonalą się. Wychowawca powinien kierować się trzema zasadami w wychowaniu, a mianowicie: zasadą nadziei, zasadą wierności, zasadą dialogiczności. Wychowawca to ten, komu wychowanek zaufał, powierzy się mu. Nie ma tu miejsca na dystans i udawanie. Tylko w takiej wspólnotce rodzi się nadzieja.

Temat wychowania, jak już wspomniałam, znajdujemy w dziele *Etyka solidarności*. Odkrywamy tu ważne myśli pedagogiczne o pozytywnym zabarwieniu. Ksiądz profesor jasno precyzuje definicję wychowania:

„Wychowanie to praca z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania”.

Podkreśla ideę tego procesu: „Wychowanie stwarza między wychowawcą a wychowankiem – więź analogiczną do więzi ojcostwa”¹¹.

Nadzieja jest kluczowym pojęciem księdza Tischnera, który w *Etyce solidarności* pisał: „Praca wychowawcy jest przede wszystkim pracą nad nadzieją człowieka. Wychowanie jest pracą z człowiekiem i nad człowiekiem, nad jego duszą, zaś więź między wychowankiem a wychowawcą można porównać do więzi pomiędzy ojcem a synem. Ojciec jest powiernikiem dziecięcych nadziei, jego oparciem i mocą, którego fundamentem jest przekonanie, że dla wychowawcy uczeń jest wartością, jest kimś ważnym. Dlatego ten, kto przynosi człowiekowi nadzieję, jest duchowym ojcem człowieka”¹².

Józef Tischner ostrzega przed wychowawcą pozornym – ojcostwo musi angażować całkowitą odpowiedzialność wychowawcy. Jak zauważa: „Prawda o nadziei jest prosta: własną, osobistą nadzieję musi odnaleźć i uczynić własną sam wychowanek (...). W sprawach dla wychowanka najważniejszych, bo najbardziej osobistych, wychowanek musi mieć przestrzeń wolnego wyboru”¹³. Jeszcze raz powraca zatem wolność jako podstawowa zasada wychowawcza – wolność jest warunkiem także nadziei. Większość myśli filozoficznych daje podstawę, głoszoną przez Tischnera, do pedagogiki jako nauki o wychowaniu. Filozofia wychowania księdza profesora wnosi

cenny wkład w określenie podstaw, sensu oraz perspektyw rozwojowych pedagogiki. Jest obszarem interdyscyplinarnych analiz nad fenomenem wychowania oraz człowiekiem.

Słowa kluczowe: wychowanie, pedagogika, filozofia.

Przypisy:

- ¹ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2014, s. 202.
- ² Tenże, *Zarys filozofii człowieka: dla duszpasterzy i artystów*, Kraków 1991, s. 125.
- ³ Tenże, *Polski młyn*, Kraków 1991, s. 211; Tenże, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993, s. 166; S. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*, Sandomierz 2000, s. 52; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności*, Radom 2006, s. 156; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2008, s. 110.
- ⁴ Zob. P. Walczak, *O człowieku warto rozmawiać*, <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6322008pawel-walczako-czlowieku-warto-rozmawiac/> (dostęp: 16.03.2025).
- ⁵ J. Tischner mówił o tym w Katedrze Oliwskiej w Gdańsku: „Wolność nie jest w chrześcijaństwie wartością najwyższą, ale jest wartością podstawową, bez której nie można być sobą, nie można być pełnym człowiekiem. Wolność to podstawowa wartość naszego człowieczeństwa”, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/10/liberalna-filozofia-wychowania-ks-prof.html> (dostęp: 16.03.2025).
- ⁶ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2005, s. 24.
- ⁷ Tenże, *Nieszczęsny dar wolności*, dz. cyt., s. 99.
- ⁸ Zob. tenże, *Krótki przewodnik po życiu*, Kraków 2017, s. 95–103. W bardziej naukowej formie pisał o tym w: tenże, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2011, s. 139–147.
- ⁹ Tenże, *Myślenie według wartości*, dz. cyt., s. 24.
- ¹⁰ Tamże, s. 30.
- ¹¹ Tamże, s. 88.

¹² Zob. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/10/liberalna-filozofia-wychowania-ks-prof.html> (dostęp: 13.03.2025).

¹³ Tamże, s. 91.

Dr Kinga Kusiak-Witek – doradca metodyczny MCDN Ośrodek w Tarnowie, adiunkt i nauczyciel. Pracuje w Akademii Tarnowskiej, a także Szkole Podstawowej im. 100-lecia Ruchu Ludowego w Wierchosławicach.



Rok 2025

Rokiem ks. prof. Józefa Tischnera
Rokiem Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej
Rokiem Władysława Stanisława Reymonta
Rokiem Wojciecha Jerzego Hasa
Rokiem Edukacji Zdrowotnej i Profilaktyki



Filozofować z dziećmi jak Sokrates na Agorze

Ewelina Grądzka

Sokrates twierdził, że „bezmyślnym życiem żyć człowiekowi nie warto”. Dziś można by dodać, że sztuczna inteligencja może wykonać za nas wiele, ale nie przeżyje za nas mądrze życia.

Panuje powszechne przekonanie, że filozofia to odległy życiowo obszar dociekań akademików zza murów uczelni. Jednakże jest w tym zdaniu wiele mitów. Filozofia u swoich korzeni można powiedzieć, że zrodziła się na rynku. Tu bowiem, na ateńskiej Agorze, prowadził swoje rozmowy filozoficzne ze spotkanymi obywatelami Aten jeden z najślawniejszych filozofów, czyli Sokrates. Dziś też filozofią nie zajmują się już tylko akademicy, lecz powstał szeroki ruch filozofii praktycznej skierowanej do przeciętnego człowieka w celu rozwoju jego umiejętności: (auto)refleksji, (auto)krytycyzmu, kreatywności, otwartości na niejednoznaczności (ambiguity) oraz poszukiwania sensu życia i racjonalnych uzasadnień posiadanych wartości i przekonań. Co więcej, filozofia została skierowana także i do dzieci, w których widzimy urodzonych filozofów. Z pewnością dzieci mają większą łatwość w przyjmowaniu niejednoznaczności, są bardziej kreatywne i otwarte na krytykę. Filozofia była też przedmiotem nauczania w przedwojennym liceum w Polsce w wymiarze 3 godzin tygodniowo w klasie maturalnej. Jej program składał się z logiki i psychologii, tak by przygotować krytycznie i logicznie myślących obywateli do racjo-

nalnego i harmonijnego współżycia w nowo odrodzonym państwie i rodzącej się demokracji.

Metoda sokratyczna

O Sokratesie, filozofie skazanym na śmierć przez obywateli Aten za „psucie młodzieży” oraz „niewyznawanie bogów, których uznaje państwo” słyszała większość z nas. Kto jednak miał okazję i przyjemność przeczytać choć jeden z *Dialogów Platona*, a raczej z wczesnych dialogów Platona, tzw. dialogów sokratycznych? Warto spróbować i zajrzeć chociażby do *Eutyfrona*, *Charmenidesa*, *Gorgiasza* czy *Hippiasza Mniejszego*. Ciekawostką jest, że najpopularniejsze polskie tłumaczenie *Dialogów Platona* zawdzięczamy Władysławowi Witwickiemu, uczniowi Kazimierza Twardowskiego (jednego z naszych najwybitniejszych filozofów, twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej). Tenże, ponoć na prośbę Twardowskiego, „podał Polakom Platona” na początku XX w. Jak zaznaczono we wstępie współczesnego wydania tego tłumaczenia: „Przekłady Witwickiego nie były specjalistyczne – ściśle filologiczne czy filozoficzne. Były bogate literacko, plastyczne, obrazowe,

konkretne w rysunku postaci i sytuacji. Wiernie oddawały dramatyzm dialogów i Platońską ironię, Platońskie wyrafinowanie i poczucie humoru¹. Czerpmy zatem², bo tłumaczenia czekają na nas już od ponad stu lat.

W dialogach tych Platon pokazuje, jak filozofował Sokrates (przynajmniej tak się zakłada) i „dreńczył jak bąk” swoich rozmówców, wykazując, że nie rozumieją pojęć, którymi z taką ochotą i łatwością się posługują. W *Eutyfronie* rozmowa dotyczy pojęcia „pobożności”. Pojawia się tu też słynny dylemat Eutyfrona: „Czy bogowie lubią to, co zbożne, dlatego, że ono jest zbożne, czy też ono jest dlatego zbożne, że je bogowie lubią?”. W *Charmenidesie* poszukiwana jest definicja *sophrosyne*, czyli „rozwagi”. Warto tutaj zajrzeć do rozbudowanego przypisu Witwickiego, który dokonuje logicznej analizy prowadzonej argumentacji³. *Gorgiasz* natomiast jest pytaniem o retorykę. To polemika z sofistami, których Platon przedstawił jako osoby wypaczające sens retoryki. Nauczanie jej sprowadzało się do manipulowania ludem przez polityków. Jest to niewątpliwie temat aktualny. *Hippiasz Mniejszy* to także polemika z sofistą. Rozmowa dotyczy znanych powszechnie postaci literackich – Achillesa i Odyseusza i problemu „kłamstwa”. W tekście tym dużo jest też przekory Sokratesa.

Dziś również warto sobie zadać pytanie, czy tak naprawdę wiemy, co to znaczy „wolność”, „sprawiedliwość”, „miłość”, „odwaga”, czy nawet „demokracja”. Jednakże, jak pokazuje historia, takie dociekania są niebezpieczne. Sokratesa doprowadziły do wyroku skazującego na śmierć. W czasach kultu samozadowolenia, powierzchowności i afirmacji postać Sokratesa może być kontrowersyjna. Nie pozwalał ludziom spoczywać na laurach i zadawała się pozorami wiedzy. „Bezmyślnym życiem żyć człowiekowi nie warto” – powiedział w trakcie swojego procesu sądowego. Osobiście uważam, że w momencie szerokiej dyskusji nad rolą i zagrożeniami ze strony sztucznej inteligencji to hasło Sokratesa nabiera nowego znaczenia. Pomijam już problem fake news, ale sam fakt, że człowiek jest zdolny do samodzielnego i krytycznego myślenia, refleksji nad swoim życiem i życiem zbiorowym jest czymś szczególnym. Sztuczna inteligencja może zrobić za nas wiele, ale nie przeżyje za nas mądrze życia.

W XX w. pojawił się wielki orędownik metody sokratycznej, neokantysta Leonard Nelson. W 1922 r. w Towarzystwie Pedagogicznym w Getyndze wygłosił słynny referat, którego

tekst opublikowano później w eseju *Metoda sokratyczna*. Uważał, jak Kant, że nie powinno się uczyć historii filozofii, tylko sztuki filozofowania. Uczestniczenie w wykładzie nie jest tak efektywne i nie kusi do myślenia. „Dopiero zmuszenie do wypowiedzenia się, wejście w krzyżowy ogień pytań i rozliczenie się z racji każdego stwierdzenia przemienia siłę owej pokusy w nieprzewidywany przymus. Ta sztuka przymuszenia do wolności stanowi pierwszą tajemnicę metody sokratycznej”⁴. Nelson stworzył metodę „dialogu sokratycznego”, w którym grupa dorosłych próbuje wspólnie rozwiązać wybrany problem na podstawie konkretnego doświadczenia uczestników rozmowy. Stała się ona bardzo popularna zwłaszcza w Niemczech⁵. Istnieją tam specjalne ośrodki do promocji tej metody, bogata literatura, wieloletnie doświadczenia jej praktykowania⁶.

Współcześnie metodą sokratyczną zainteresowali się już nawet terapeuci z nurtu terapii poznawczo-behawioralnej (CBT), używana jest też w mentoringu.

Propedeutyka filozofii w Polsce przedwojennej

Propedeutyka filozofii była największym darem filozofów dla polskiej kultury w dwudziestoleciu międzywojennym. Filozofowie ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej założonej przez Kazimierza Twardowskiego uważali, że: „wdrażając młodzież do samodzielnego i krytycznego myślenia, chroni ją tem samem nie tylko od bezdusznego dogmatyzmu, lecz także od hiperkrytycyzmu i destruktynego sceptycyzmu”⁷. Czyż nie są to bolączki współczesności?

Propedeutyka filozofii skierowana była do młodzieży z klasy maturalnej. Twardowski uważał, że: „Zetknięcie się młodzieży z propedeutyką filozoficzną ma dla jej rozwoju umysłowego znaczenie podobne, jakie miało zjawienie się w dziejach ludzkości filozofii dla rozwoju umysłowego całej ludzkości: jest to chwila rodzącej się naukowej samowiedzy, chwila zwrotu od świata zmysłowego, na którym dotąd myśl badawcza przeważnie się skupiała, ku własnemu duchowi i temu, co on działa i stwarza. Zwrot ten przygotowuje się oczywiście już poprzednio, ale tutaj nabiera charakteru w całej pełni świadomego i systematycznego”⁸. Salomon Igel, uczeń Twardowskiego, uważał natomiast, że: „Inteligentny młodzieniec staje się w okresie dojrzewania *animal metaphysicum* (...) a umysł jego zaprzętają zagadnienia

wieczności i nieskończoności, urodzenia, miłości i śmierci, zagadnienie przeznaczenia człowieka, cierpienia, zła i szczęścia, celowości ludzkich wysiłków i wszelkiego stworzenia”⁹.

Przedmiot propedeutyka filozofii był spadkiem po zaborze austriackim (choć nauczany był też w zaborze rosyjskim). Przedmiot pojawił się w programie nauczania Cesarstwa Austriackiego w 1849 r.¹⁰ Dziś najbardziej dla nas szokujący jest fakt, iż nauczano go w wymiarze czterech godzin tygodniowo (od 1908 r. zredukowano do trzech godzin)! Gdy Polska odzyskała niepodległość rozpoczęła się dyskusja¹¹ nad wizją systemu edukacji. W końcu w 1922 r. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego opublikowało program dla gimnazjum państwowego z programem nauczania propedeutyki filozofii w wymiarze trzech godzin tygodniowo! Coś niewyobrażalnego dziś, gdy przedmiot filozofia udało się jedynie wcisnąć w 2019 r. do programu jako fakultatywny w wymiarze jednej godziny w pierwszej klasie liceum i technikum¹².

Propedeutyka to dość rzadko obecnie używane określenie, może budzić niechęć i odstraszanie. Warto jednak zauważyć, że jest to słowo pochodzenia greckiego (gr. προπαιδευσις, *propaideusis*) oznaczające edukację wstępną. Obecnie modnym słowem jest wstęp. Mieliśmy zatem do czynienia ze „wstępem do filozofii”, a nie z samą filozofią. Co to oznacza? Otóż wydaje się, że intencją reformatorów było w pierwszej kolejności zapoznanie młodzieży z metodą używaną w filozofii, czyli z logiką i... psychologią. Dziś jest to dla nas zaskakujące, gdyż nie postrzegamy psychologii jako części filozofii. Jednakże, jeśli się przyjrzeć modnym hasłom, jak: walka z „biases” („uprzedzeniami myślowym”), „błędami poznawczymi”, czy też sukcesowi książki Daniela Kahnemana *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, wydaje się to bardziej zrozumiałe, gdyż są to hasła z zakresu psychologii poznawczej. Mają one wpływ na jakość myślenia. Natomiast zaskakujący jest fakt, że w Austrii do dziś zachował się taki przedmiot, pod zmienioną jednak nazwą „Psychologie und Philosophie” (PuP), czyli „Psychologia i Filozofia”. Naucza się go dwie godziny tygodniowo w siódmej klasie jako psychologii i w ósmej klasie jako filozofii. Austriackie uniwersytety oferują specjalne studia (licencjackie i magisterskie) dedykowane kształceniu nauczycieli tego przedmiotu¹³.

Kwestia nauczania logiki, obecnie marginalizowana nawet w dyskusjach nad reformą nauczania filozofii, była fundamentem programu od począt-

ku. W szkołach stoików, epikurejczyków, platoniców czy arystotelejskiej logika była priorytetowa. Postrzegano ją jako najbardziej obiektywną oraz jako *organum* filozofii, ponieważ dyscyplinuje umysł i jest doskonała do ćwiczeń. Twardowski twierdził, że jest ona fundamentem kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, miała stanowić naukę pomocniczą pedagogiki obok psychologii. Napisany przez niego już w 1901 r. podręcznik do kształcenia nauczycieli¹⁴ w dużej części stanowił wykład z logiki. Uważał bowiem, że jeżeli nauczyciel będzie potrafił myśleć logicznie, to tak też będzie nauczać dzieci.

Dziś znaczenie logiki powraca pod postacią nauki krytycznego myślenia rozumianego jako logika nieformalna lub sztuka argumentacji¹⁵. Program nauczania z 1922 r. (który obowiązywał przynajmniej do 1931 r., albo nawet 1937 r.) jako jeden z celów zakładał: „Uzupełnić wyćwiczenie uczniów w myśleniu jasnym, ścisłym rzeczowym i krytycznym, oraz w wyrażaniu się odpowiadającym tym wymaganiom”¹⁶. Warto dodać, że program ten przygotował właśnie Kazimierz Twardowski. Natomiast w zreformowanym programie nauczania z 1937 r., przygotowanym najprawdopodobniej przez Kazimierza Ajdukiewicza i Kazimierza Twardowskiego, zapisano: „Zaprawianie młodzieży do jasnego i ścisłego myślenia i do takiegoż wyrażania się, do poprawnego rozumowania oraz rzeczowego i krytycznego ujmowania zagadnień”¹⁷.

W programie z 1937 r. pojawia się też temat używania „dyskusji” jako jednej z metod nauczania: „Głównym zadaniem lekcji dyskusyjnych będzie przede wszystkim wdrożenie uczniów do jasnego formułowania myśli, poprawnego sposobu argumentowania, dyskusowania skoncentrowanego, a nie rozpraszającego się i gubiącego ustawicznie właściwy temat sporu, rzetelnej i uczciwej walki słownej. Starając się o to, by w lekcjach dyskusyjnych znalazła swój wyraz aktywność i samodzielność uczniów, dbać jednak będzie nauczyciel

Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025

Kierunek 2: Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej, kształtowania postaw społecznych i patriotycznych, odpowiedzialności za region i ojczyznę. Edukacja dla bezpieczeństwa i proobronna.

starannie o to, by dyskusje nie przeobrażały się w mędrkowanie; zastosuje więc formę dyskusyjną jedynie do takich tematów, do których rzeczowego roztrząsania uczniowie posiadają przygotowanie¹⁸. W dzisiejszym programie znacząco brakuje przestrzeni dla dyskusji, tak istotnego narzędzia komunikacji we współczesnym, coraz bardziej złożonym społeczeństwie i świecie.

W dyskusji nad nauczaniem filozofii w szkole powracał też temat nauczyciela. O pewnym talencie nauczycielskim pisał Twardowski, który przez swoich uczniów postrzegany był jako mędrzec na wzór antycznych postaci jak Sokrates. Dla niego nauczyciel powinien reprezentować postawę i myśleniem ideały, które stara się przekazać swoim uczniom. Uczy myśleć samodzielnie, rzetelnie i krytycznie, nie narzucając swoich poglądów.

Filozofia dla dzieci

Jak już wspomnieliśmy na początku, postrzegamy dziś dzieci jako urodzonych filozofów, gdyż potrafią zaskakiwać swoją kreatywnością. Przykłady można mnożyć. Ostatnio poprosiłam dzieci na jednych z zajęć z filozofowania, by ulepiły szczęście z modeliny. W pewnym momencie siedmioletni Adaś, pokazując kartę papieru z wylepioną na niej uśmiechniętą buzią, powiedział: „Proszę Pani, ale najpierw trzeba się zastanowić, co to w ogóle jest szczęście!”. Na innym spotkaniu, poświęconym problematyce edukacji globalnej i różnorodności na świecie ośmioletni Filip zapytał: „Proszę Pani, a kto w ogóle wymyślił świat?” Kiedy indziej siedmioletni Wojtek pod koniec maturalnej sesji z filozofowania, gdy miałam poczucie, że z tych zajęć nic nie wyszło, wykrzyknął: „Już kończymy? Ale my przecież dopiero zaczęliśmy schodzić głębiej!”. W środowisku praktyków filozofowania z dziećmi nazywamy to „one-liner” – błyskotliwa jednozdaniowa myśl, która nagle „wypada z systemu”, czyli umysłu dziecka. Jaki jest status poznawczy takiej wypowiedzi? O to toczy się dyskusja. Nasza praca polega na rozwijaniu myślenia filozoficznego.

Minęło jednak dużo czasu, zanim dzieci stały się odbiorcą edukacji filozoficznej. Filozofia dla dzieci (P4C) została zainicjowana na ogromną skalę w latach 70. XX w. w USA przez Matthew Lipmana¹⁹ w ścisłej współpracy z Ann Margaret Sharp, której znaczenie w tym temacie było dotąd deprecjonowane. Dziś, podkreślając jej rolę w tworzeniu metody, mówi się o podejściu Lipman-Sharp²⁰. Jednocześnie w wielu miejscach

na świecie doszło w tym czasie do podobnego „przebudzenia”, zwłaszcza w Holandii²¹, i szybko uformowała się międzynarodowa społeczność praktyków i teoretyków p4wc²². Obecnie mamy do czynienia z bogactwem metod i podejść, reprezentowanych przez różne międzynarodowe organizacje, jak europejska SOPHIA – European Foundation for the Advancement of Philosophy for Children²³ albo International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)²⁴.

W centrum zainteresowania pozostają jednak dzieci, z którymi pracuje się już od najmłodszych lat, najczęściej, gdy są już w stanie mówić. I podobnie jak Sokrates docieka się, jakie znaczenie mają pojęcia, takie jak: „przyjaźń”, „szczęście”, „wolność”, „sprawiedliwość”²⁵. Ważnym elementem jest praca grupowa, w tzw. „wspólnocie dociekającej”. Istotne jest, by dzieci wymieniały między sobą pomysły, przemyślenia, by budowały swoje wypowiedzi na wypowiedziach pozostałych uczestników. Rolą nauczyciela jest raczej stymulowanie dyskusji (poprzez np. opowieść, fragment z filmu, obraz) i jej facylitowanie, czyli dopytywanie, uściślanie, wskazywanie na błędy w myśleniu, motywowanie do wypowiedzi nieśmiałych uczestników, pilnowanie, by wszyscy mieli okazję się wypowiedzieć i traktowali się z szacunkiem. Prowadzący posiada coś, co nazwałabym „autorytetem sokratycznym”. Dzieci same starają się wytworzyć zawartość merytoryczną, mierzyć się z tymi trudnymi zagadnieniami, jednakże prowadzący czuwa nad rzetelnością procesu myślowego i tym, by zachowane zostały zasady kultury.

W podejściu Lipman-Sharp²⁶ pojawiają się trzy filary, na których ma się opierać wspólnota dociekająca, mianowicie na krytycznym, kreatywnym i troskliwym myśleniu²⁷. W metodzie tej należało używać specjalnie stworzonych do pracy w klasie podręczników, jak *Iza*²⁸ czy *Marek*²⁹ oraz zestawu ćwiczeń dodatkowych³⁰. Sesja zaczynała się od przeczytania fragmentu z podręcznika, a następnie dzieci proponowały pytania do tekstu. W kolejnym kroku dzieci poprzez głosowanie wybierały, o którym pytaniu chciałyby porozmawiać i przechodzono do dyskusji. Dziś wielu praktyków posługuje się innym rodzajem stymulusa (jak opowieść, fragment z filmu, obraz) i pomija etap zadawania pytań przez dzieci, gdyż zajmuje to dużo czasu i na początku stanowi dla nich duże wyzwanie. Lepiej rozpocząć od pytania ze strony prowadzącego i pozwolić toczyć się dociekaniami, aż dzieci same naturalnie, jak w przytoczonych wcześniej przykładach, wytworzą pytania filozoficzne.

Słowa kluczowe: filozofia, filozofować z dziećmi.

Przypisy:

- ¹ Platon, *Dialogi*, t. 1, tłum. W. Witwicki, Kęty 2021. Druk Biblioteka Europejska, s. 3.
- ² Np. *Eutyfron* jest też w otwartym dostępie np. na stronie Wolne Lektury: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-eutyfron/>, tak jak *Charmides* <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-charmides/> oraz *Gorgiasz* <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-gorgiasz/> i *Hippiasz Mniejszy* <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-hippiasz-mniejszy.html> (dostęp: 29.04.2025).
- ³ Platon, dz.cyt., s. 55.
- ⁴ L. Nelson, *O sztuce filozofowania*, tłum. T. Kononowicz i P. Waszchenko, Kraków 1994, s. 177.
- ⁵ Zob. <https://www.philosophisch-politische-akademie.de/> (dostęp: 29.04.2025).
- ⁶ Więcej na ten temat zob. P. Walczak, *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” nr 3/2012, t. 83, s. 365–379.
- ⁷ S. Igel, *Filozofia w liceum ogólnokształcącym*, „Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” nr 2–3/1935, s. 91.
- ⁸ K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, „Ruch Filozoficzny” nr 1/1919, t. 5, s. 1.
- ⁹ S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, [w:] S. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania. Nauczanie*, Warszawa 1935, t. 2, s. 9. Jest to najobszerniejsze opracowanie problematyki propedeutyki filozofii, jakie powstało w dwudziestoleciu międzywojennym.
- ¹⁰ Potem były podejmowane kolejne próby jego reformowania w 1859 r., 1884 r. oraz 1900 r. i 1908 r.
- ¹¹ W dyskusji udział wzięli wybitni naukowcy i praktycy, jak: Kazimierz Twardowski, Kazimierz Sośnicki, Stanisław Ossowski, Izydora Dąmbska, Bohdan Zawadzki, Salomon Igel, Ignacy Halpern (later Myślicki), Regina Rajchman-Ettingerowa, Helena Lelesz (Leleszówna), Bolesław Gawecki czy Bohdan Kieszkowski. Obecnie brakuje tak pogłębionej dyskusji przeprowadzonej przez profesorów uniwersyteckich.
- ¹² W 2024 r. wprowadzono zmiany do podstawy programowej. Zob. <https://filozofuj.eu/podstawa-programowa-z-filozofii/> (dostęp: 29.04.2025).
- ¹³ Zob. np. Uniwersytet Wiedeński: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/psychologie-und-philosophie-unterrichtsfach/>; Uniwersytet w Salzburgu: <https://www.plus.ac.at/studium/studienangebot/lehramtsstudien/psychologie-und-philosophie/>; Uniwersytet w Graz: <https://www.uni-graz.at/de/studium/unterrichtsfacher/uf-psychologie-philosophie/> (dostęp: 29.04.2025).
- ¹⁴ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901.
- ¹⁵ Zob. prowadzony przez dr. Jakuba Prusia z Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie vlog: *Logika codzienna*, <https://www.youtube.com/channel/UCsuePZqGsfSY-UU7IF4lqfKg> (dostęp: 29.04.2025).
- ¹⁶ MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego: wydział humanistyczny*, skł. gł. w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szkół Wyższych 1922, s. 96, <https://polona.pl/preview/c5737d15-2dae-4c03-849c-8fce2cd3d846> (dostęp: 29.04.2025).
- ¹⁷ MWRiOP, *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Propedeutyka filozofii*, Lwów 1937, s. 3.
- ¹⁸ Tamże, s. 16.
- ¹⁹ Więcej na ten temat zob. E. Grądzka, *Czy filozofia jest dla dzieci?*, „Hejnał Oświatowy” nr 3/221/2023, s. 13–17.
- ²⁰ Więcej na temat roli Sharp zob. M. Gregory i M. Laverdy (red.), *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: philosophy, childhood and education*, Routledge, New York 2018.
- ²¹ Zob. Centrum Kinderfilosofie, <https://kinderfilosofie.nl/> (dostęp: 29.04.2025).
- ²² Jest to skrót od philosophy for/ with children – filozofia dla/ z dziećmi. Ma on szersze zastosowanie niż P4C, które zwyczajowo zachowuje się dla metody Lipman-Sharp.
- ²³ <https://www.sophianetwork.eu/> (dostęp: 29.04.2025).
- ²⁴ <https://www.icpic.org/> (dostęp: 29.04.2025).
- ²⁵ Zob. Ł. Krzywoń (red.), *Filozofuj z dziećmi*, t. 2, Lublin 2021. Bezpłatne scenariusze znajdują się na stronie: <https://filozofuj.eu/tag/scenariusz-lekcji/> (dostęp: 29.04.2025).
- ²⁶ W języku polskim do tej pory ukazały się M. Lipman, A.M. Sharp i F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, Warszawa 2008, wyd. 2. Tę pracę nazywam „Lipman pierwszy”, natomiast późniejsze jego poglądy, określane przeze mnie jako „Lipman drugi” zawiera pozycja M. Lipman, *Myślenie w edukacji*, tłum. A. Łagodzka, Łódź 2021, I seria: *Edukacja dla Mądrości*.
- ²⁷ Zob. M. Lipman, *Myślenie w edukacji*, dz. cyt.
- ²⁸ M. Lipman et al., *Iza*, Warszawa 1999, wyd. 2.
- ²⁹ M. Lipman, *Marek*, tłum. R. Piłat, Warszawa 1994, wyd. 2.
- ³⁰ Niedawno założony przez Lipmana i Sharp Institute for the Advancement of Philosophy for Children opublikował w otwartym dostępie wszystkie materiały: https://digitalcommons.montclair.edu/iapc_curriculum_early-childhood_curriculum/ (dostęp: 29.04.2025).

Ewelina Grądzka – doktorantka w dyscyplinie filozofia na UPJPII w Krakowie. Szkoliła się z metody filozofowania z dziećmi przy *The Philosophy Foundation* w Londynie. Członkini Zarządu SOPHIA European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children, funkcja Academic Research Coordinator. Założycielka Akademii Młodego Filozofa im. K. Twardowskiego, w ramach której prowadzi zajęcia dla dzieci, młodzieży i szkolenia dla nauczycieli.



Akademia Myśli i Dialogu

Dla nauczycieli historii i innych specjalności – nie tylko przedmiotów humanistycznych! – MCDN realizuje ofertę wyjątkowych warsztatów w ramach przedsięwzięcia zatytułowanego Akademia Myśli i Dialogu. Projekt wyrasta z przekonania, że myślenie dialogiczne stanowi wartość, którą w zglobalizowanym współcześnie świecie należy rozwijać i szerzyć.

Akademia Myśli i Dialogu jest formą bezpłatną, adresowaną do dyrektorów i nauczycieli wszystkich typów szkół z województwa małopolskiego zainteresowanych proponowaną tematyką. Celem Akademii jest m.in. propagowanie wśród dyrektorów, nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych (a za ich pośrednictwem – wśród uczniów) postaw otwartości, szacunku dla osób myślących inaczej oraz wolności wypowiedzi przy zachowaniu własnego światopoglądu.

Dzięki współpracy podjętej przez Akademię Myśli i Dialogu ze środowiskiem naukowym i dziennikarskim podczas zajęć zapewniamy renomowaną kadrę dydaktyczną w zakresie realizacji celów i zadań wynikających z harmonogramu kursu. Wśród prelegentów wystąpią m.in.: prof. Henryk Głębocki – historyk, publicysta, pracownik UJ, prof. Hieronim Grala – historyk, badacz dziejów Rusi i dyplomata, prof. Andrzej Nowak – historyk, pisarz, sowietolog, pracownik naukowy UJ, prof. Marek A. Cichocki – historyk idei politycznych, filozof, politolog, profesor nauk społecznych, dziennikarz i publicysta, red. Marek Budzisz – historyk i publicysta. Część spotkań będzie prowadził znany dziennikarz telewizyjny red. Jakub Moroz.

Treści programowe:

- Humanistyka w dobie politycznej poprawności – rozmowa o tym, jak polityka ochrony mniejszości i troski o Innego wpływa na troskę o nasze dziedzictwo kulturowe i uprawianie humanistyki.
- Antyczne korzenie cywilizacji europejskiej (tragicy greccy, republika rzymska, Ciceron, Wergiliusz).
- Co począć dziś z rosyjską kulturą? O tym, czy rosyjskie arcydzieła są nośnikiem ideologii imperialnej.
- Wokół cywilizacji (Kenneth Clark, Arnold Toynbee, Samuel Huntington, Feliks Koneczny).

- Powrót geopolityki i koniec końca historii – czy nie należy dziś wrócić do analizy geopolitycznej i co z tego wynika?
- Spór o dziedzictwo kultury politycznej I Rzeczypospolitej.
- Stosunki polsko-niemieckie: 1000 lat wrogości?
- Cywilizacja Zachodu. Cywilizacja łacińska. Czy może się odrodzić, czy czeka ją upadek i zapomnienie?

Termin realizacji: wrzesień 2024 r. – czerwiec 2025 r. Zajęcia odbywają się raz w miesiącu, w formule hybrydowej: w Krakowie stacjonarnie, online w Warszawie. Akademia Myśli i Dialogu realizowana jest przez Ośrodek MCDN w Nowym Sączu. Projekt finansowany z budżetu Województwa Małopolskiego i Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Więcej informacji: <https://mcdn.edu.pl/akademia-mysli-i-dialogu-zapraszamy/>

AKADEMIA

MYŚLI



I DIALOGU

„Każda chwila życia niesie ze sobą sens, który trzeba odkryć”¹

Anna Chabińska-Węgrecka, Jadwiga Chaim

Dzwonek na przerwę. Zamiast rozmów – cisza. Zamiast śmiechu – pochylone nad ekranami głowy, niekończące się scrollowanie, kolejne powiadomienia. Młodzież często rezygnuje z pełnego przeżywania teraźniejszości, uciekając w iluzję wirtualnego świata.

Yuval Noah Harari zauważył: „Mamy coraz więcej, lepiej, bardziej. Postęp goni postęp, a kolejne granice nie do przejścia są przekraczane. Tylko, czy to wszystko powoduje, że jesteśmy szczęśliwsi?”². Żyjemy w świecie, który nie zwalnia. W obawie przed tym, że coś nas ominie, nie zauważamy tego, co naprawdę ważne. W codziennej gonitwie za wynikami, sukcesem i kolejnym „muszę” coraz łatwiej stracić z oczu to, co najważniejsze – własne emocje, potrzeby i relacje z innymi. A przecież świat wokół nas nie powinien być tylko tłem – to przestrzeń do autentycznego doświadczania i przeżywania.

Rozważania o współczesnej rzeczywistości implikują pytania o nauczyciela i jego zadania. Nie mogą one ograniczać się wyłącznie do prowadzenia merytorycznie poprawnych lekcji. Jednym z kluczowych obowiązków nauczyciela jest tworzenie przestrzeni sprzyjającej odkrywaniu, rozwijaniu samodzielnego myślenia oraz pogłębianiu rozumienia siebie i świata. Już Albert Einstein pisał, że „nie wystarczy nauczać ludzi wiedzy specjalistycznej. Ważne jest, aby uczeń nabył zrozumienie oraz żywe uczucie dla wartości. Musi posiadać wyraźne poczucie piękna i dobra moralnego”³. Einstein, uważał, że te „cenne wartości przekazuje się młodemu pokoleniu poprzez osobisty kontakt z uczniami, nie za pośrednictwem podręczników. Właśnie to stanowi kulturę i pozwala ją zachować”⁴.

Zastosowanie znajduje tutaj również myśl filozoficzna Viktora Frankla, wiedeńskiego lekarza, filozofa i psychiatry. Głównym aspektem jego filozofii jest przekonanie, że dążenie do sensu i znalezienie wartości w życiu stanowi kluczowy motywator człowieka. Ważnym elementem jest też podkreślenie wolności człowieka w kształtowaniu swojego stosunku do okoliczności, w których się znajduje, i podejmowania decyzji zgodnych z jego wartościami. Filozofia Viktora Frankla to niejako edukacja ku odpowiedzialności. Odpo-

wiedzialność ta polega na świadomym podejmowaniu decyzji oraz na wyborze postawy wobec różnych sytuacji, niezależnie od tego, jak trudne lub niewłaściwe mogą się one wydawać.

Spacer profilaktyczny może być formą edukacji, która jest potrzebna dzisiejszym uczniom. Jest bowiem zaproszeniem do autentycznego doświadczania siebie, otaczającego świata i drugiego człowieka. To praktyka uważności – dostrzegania piękna i sensu w prostych rzeczach: w przyrodzie, w miejskiej architekturze, w chwili ciszy. To także szansa, by oderwać się od ekranów i zanurzyć w realnym świecie. Każde miejsce skrywa w sobie opowieści. Stary most nie tylko łączy dwa brzegi, ale także spleta czasu i ludzi. Rzeźba zaczytanego maszkarona staje się strażnikiem ciszy i refleksji. Poprzez metafory, mity i anegdoty możemy ożywić te historie, nadając im osobisty sens. Może to być opowieść o kimś, kto mimo przeciwności odnalazł swoją drogę albo legenda dająca siłę, by stawiać czoła wyzwaniom życia. A czasem wystarczy sama cisza, by myśli mogły swobodnie płynąć. Rozmowa z uczniami, prowadzona w duchu otwartych pytań, skłania do refleksji nad wartościami i osobistymi wyborami, pozwalając każdemu odkryć własne znaczenia ukrytych historii.

Spacer profilaktyczny można dostosować do wieku i możliwości uczniów. Młodsze dzieci mogą odkrywać świat poprzez zabawę, poszukiwanie symboli i prostych znaczeń. Dzieci nie zastanawiają się nad abstrakcyjnymi pojęciami, nie analizują sensu życia w kategoriach dorosłego myślenia. Ich świat to teraźniejszość i doświadczanie. Nie narzucamy im systemów wartości, lecz dajemy narzędzia – uczymy dostrzegać, przeżywać i rozumieć rzeczywistość tak, aby kiedyś mogły samodzielnie znaleźć własne odpowiedzi na fundamentalne pytania. Natomiast starsza młodzież może angażować się w głębszą refleksję, analizę metafor i dyskusje o wartościach.

Nie wskazujemy drogi, pokazujemy miejsca, które inspirują, ludzi, którzy żyją w zgodzie ze sobą, opowiadamy historie, które pozostają w pamięci. A potem zostawiamy młodym ludziom przestrzeń do wyboru. Może gdzieś pojawi się iskra – pomysł, motywacja, poczucie sensu. I właśnie o to chodzi: nie o wskazanie „Idź tam”, lecz o stworzenie możliwości, by młody człowiek sam powiedział: „To jest moja droga”. Tak jak pisał Viktor Frankl: „wybór życiowej drogi jest najbardziej osobistą decyzją, jaką może podjąć człowiek”⁵.

Każda przestrzeń wokół nas może stać się miejscem nauki. Nasza propozycja to **spacer Szlakiem Tarnowskich Maszkaronów** – wyjątkowa podróż, która łączy edukację regionalną z profilaktyką. Każdy z maszkaronów opowiada swoją własną legendę, a celem spaceru jest nie tylko poznanie tych historii, ale i refleksja nad nimi. Maszkarony to postacie nawiązujące do renesansowych maszkaronów zdobiących tarnowski ratusz. Teksty legend, które towarzyszą każdemu z maszkaronów, zostały spisane przez Magdalenę Trusz, a autorką koncepcji Szlaku Maszkaronów jest Maria Zawady-Bilik, dyrektorka Biura Promocji i Współpracy Zagranicznej Urzędu Miasta Tarnowa.

Spacerując po ulicach miasta Tarnowa, zatrzymujemy się przy każdym maszkaronie, by opowiedzieć jego historię. Historię, która wciąga słuchaczy i skłania do głębszej refleksji. Przy każdym maszkaronie zadajemy pytania otwarte, które dają możliwość włączenia uczniów do dyskusji nad przeszłością miasta, nad tym, co w nim ukryte, a także nad wartościami, które warto zachować. Każda historia, którą nasi uczniowie usłyszą na tym szlaku, może stać się punktem wyjścia do rozmowy o współczesnych problemach oraz do pytań, które warto zadać.

Jak to wygląda w praktyce?

Przykład 1 (propozycja dla młodzieży): Maszkaron Zaczytany

Koncepcja spaceru zakłada pracę wg następujących kroków:

1. Nauczyciel opowiada legendę maszkarona.

Wykorzystuje do tego metodę storytellingu: „Chciałabym/ Chciałbym podzielić się z Wami krótką historią Zaczytanego: Siedzi nieruchomo, nie zwracając zupełnie uwagi na to, co dzieje się wokół niego. Ludzie przechodzą obok, rozmawiają, śmieją się, ale on jest całkowicie pochłonięty książką. Jego wzrok wędruje po stronach, a świat

zewnątrzny staje się odległym echem. Czasem, nad jego głową, przelatuje gołąb, a nawet siada mu na głowie. To nie przeszkadza mu w czytaniu. Jest spokojny, a na ustach pojawia się delikatny uśmiech, jakby odkrywał sekrety wszechświata w słowach, które go otaczają. Podobno kiedyś się odezwał. Powiedział: »Kto czyta, żyje podwójnie«”...⁶



Zaczytany

Maszkaron Zaczytany jest mistrzem sztuki zatrzymania się w pędzie życia. W świecie, który nieustannie krzyczy o uwagę, on znalazł przestrzeń, gdzie może w ciszy obcować z książkami. Siedzi w miejskim zgiełku, ignorując przechodniów i hałas, zanurzony w lekturze. Dla niego książki to przestrzeń, w której czas płynie inaczej. Zaczytany zaprasza nas do refleksji nad tym, czy potrafimy się zatrzymać, wyłączyć telefon i po prostu pobyc z sobą.

2. Nauczyciel zadaje pytania do refleksji i dyskusji:

- Kiedy ostatni raz poświęciłeś chwilę tylko dla siebie, bez telefonu i mediów społecznościowych?
- Jakie zajęcia pomagają Ci odnaleźć wewnętrzny spokój?

3. Nauczyciel kontynuuje opowiadanie:

„Jak wyjść z pędu? Życie potrafi wciągnąć nas w wir codziennych spraw. Wydaje się, że zawsze musimy być gdzieś i coś robić. I tak, dzień za dniem, czujemy się, jakbyśmy biegli w maratonie, znikając w tłumie spraw i obowiązków. A jednak... czasem trzeba zwolnić. Czasami to, co najważniejsze, znajduje się w ciszy. W momencie, w którym odłączamy się od zgiełku, od tego, co nas rozprasza, możemy usłyszeć własne myśli. Czasem te myśli są jak burza wirująca w głowie. Wtedy wiemy, że musimy wytrzymać tę ciszę. Pozwolić emocjom się uspokoić, by mogły ułożyć się w logiczny porządek”.

4. Nauczyciel otwiera kolejną dyskusję i zadaje pytania:

- Jakie drobne zmiany możemy wprowadzić do naszego dnia codziennego, by zatrzymać się na moment i odnaleźć swoją ciszę?
- Czy warto czasem zrobić bilans dnia, spojrzeć wstecz z wdzięcznością, a jeśli coś po-

szło nie tak – zastanowić się, jak można to poprawić?

Przykład 2 (propozycja dla dzieci): Maszkaron Wiedząca

1. Nauczyciel opowiada historię Wiedzącej: „Wiedząca łączy się ze Wszechświatem i wie o wszystkim, co się wydarzyło, co się dzieje i co się stanie. Gdy jest w dobrym humorze, może udzielić ci odpowiedzi na jedno pytanie. Musisz tylko bardzo delikatnie – tak aby nie rozżłościć Wiedzącej – przyłożyć palec do jej ust i w myślach powtarzać swoje pytanie. Jeśli poczujesz łagodne ciepło, to odpowiedź brzmi: »tak«. Bardzo uważaj – rozżłoszczona zaczyna się trząść i wtedy na pewno nie poda ci odpowiedzi”⁷.



Wiedząca

2. Nauczyciel zadaje dzieciom pytania:
 - Jakie pytanie chcielibyście jej zadać?
 - Czy jesteście ciekawi, co chce wam powiedzieć?
 - Dlaczego można jej zadać tylko jedno pytanie?
 - Co to znaczy „ważne pytanie”?
 - Jakie pytania mają dla was największą wartość?
3. Ćwiczenie: Dzieci dostają zadanie wymyślenia pytań, które mogą prowadzić do ważnych odkryć o świecie i o sobie. Każde dziecko wypowiada pytanie, a grupa próbuje na nie odpowiedzieć. Dzieci wymyślają swoje pytania i analizują ich wartość. Wspólnie dyskutujemy o tym, co dla każdego z nich jest ważne.

Sokrates nie zamykał się w murach akademii, uczył na ulicach Aten, prowokując do myślenia poprzez pytania. Wiedział, że wiedza to nie coś, co można po prostu przekazać – trzeba ją odkryć samemu. Spacer profilaktyczny działa podobnie: jest zaproszeniem do refleksji, do zadawania pytań, do doświadczania świata poza sztywnymi ramami tradycyjnej edukacji. Idąc przez miasto, młodzi ludzie konfrontują się z historią, kulturą, sobą nawzajem. Nie są biernymi odbiorcami treści, lecz uczestnikami procesu poznawczego. Rozmawiają, analizują, dostrzegają związki – uczą

się w sposób naturalny. Czy więc spacer profilaktyczny to tylko ruch na świeżym powietrzu? A może to sposób, by, jak mówił Sokrates, „nie przeżyć życia w nieświadomości”⁸, ale odkrywać, rozumieć i stawać się lepszym człowiekiem?

Słowa kluczowe: spacer profilaktyczny, sens.

Przypisy:

- ¹ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009, s. 165.
- ² Y.N. Harari, *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, Warszawa 2018, s. 217.
- ³ A. Einstein, *Jak wyobrażam sobie świat?*, Kraków, 2017, s. 95.
- ⁴ Tamże, s. 95.
- ⁵ Por. V. Frankl, dz. cyt., s. 136.
- ⁶ M. Trusz, *Maszkaron Zaczytany*, <https://maszkarony.tarnow.pl/maszkarony,maszkaron-zaczytany> (dostęp: 10.03.2025).
- ⁷ M. Trusz, *Maszkaron Wiedząca*, <https://maszkarony.tarnow.pl/maszkarony,maszkaron-wiedzaca-ta-ktora-wie> (dostęp: 10.03.2025).
- ⁸ Platon, *Obrona Sokratesa*, [w:] *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2003, s. 82.

Bibliografia i netografia:

- Frankl V.: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2009.
- Frankl V.: *Die Sinnfrage in der technologischen Gesellschaft*, <https://www.youtube.com/watch?v=s7s9iNrbrew&t=1396s> (dostęp: 5.02.2025).
- Harari Y.N.: *Sapiens. Od zwierząt do bogów*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2018.
- Lukas E.: *Odkryj sens, zmień życie*. Warszawa: Wydawnictwo WAM, 2024.
- *Szlak Maszkaronów w Tarnowie*, <https://maszkarony.tarnow.pl/> (dostęp: 5.02.2025).



Anna Chabińska-Węgrecka – nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Tarnowie, doradca metodyczny z języka niemieckiego MCDN Ośrodek w Tarnowie.



Jadwiga Chaim – nauczyciel konsultant ds. edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej oraz logopedii. MCDN Ośrodek w Tarnowie. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.



Twórczość dziecięca kluczem do pełnego rozwoju dziecka

Katarzyna Cieciora

Twórczość dziecięca nie jest wyłącznie talentem zarezerwowanym dla wybranych – to uniwersalna zdolność, która rozwija się już od najmłodszych lat i może być skutecznie wspierana w środowisku edukacyjnym.

Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są w tzw. okresie złotego wieku kreatywności. Cechuje je wewnętrzna potrzeba tworzenia. Nieustanna chęć konstruowania, składania, manipulowania przedmiotami, śpiewania, odtwarzania ruchem muzyki i podobne aktywności są charakterystycznym symptomem twórczego potencjału dziecka. Obserwujemy na co dzień, jak dzieci rysują, tańczą, układają historie, odgrywają scenki i bawią się w sposób, który łączy fantazję z doświadczeniem. Twórczość jest dla nich metodą poznawania świata i siebie – formą naturalnej ekspresji, komunikacji oraz eksploracji.

Twórczość dziecięca ma swoje unikalne cechy, które wyróżniają ją spośród innych form działalności:

- **Spontaniczność i swoboda** – dziecko tworzy bez lęku przed oceną, kierując się własną wyobraźnią, nie postępując się zasadami tworzenia.
- **Synkretyzm** – różne formy ekspresji (ruch, dźwięk, obraz, słowo) często się łączą i przenikają.

- **Symboliczność** – dziecko używa symboli do wyrażania emocji i myśli (np. dom jako symbol bezpieczeństwa).
- **Egocentryzm poznawczy** – dziecko przedstawia świat z własnej perspektywy, często subiektywnie.
- **Zmienność i oryginalność** – te same tematy są przedstawiane w różnorodny sposób, pełen nowatorskich pomysłów.

Twórczość dziecięca od lat znajduje się w centrum zainteresowania psychologów rozwoju, pedagogów oraz badaczy kreatywności. Zgromadzone dane jednoznacznie potwierdzają, że okres przedszkolny i wczesnoszkolny to kluczowy czas dla rozwijania potencjału twórczego dziecka. Wnioski płynące z badań nad rozwojem mózgu wskazują, że najsilniej stymuluje go twórcze zajmowanie się sztuką. Żeby ukształtować kreatywnego, świadomego swojego potencjału człowieka, należy już w przedszkolu stworzyć mu warunki sprzyjające wyzwalamu swobodnej ekspresji.

Badania wskazują, że dzieci w wieku 3–10 lat wykazują najwyższy poziom spontanicznej kre-

atywności. Jest to czas, w którym nie obawiają się popełniania błędów, mają bogatą wyobraźnię, a ich działania są mniej ograniczone przez normy społeczne i reguły szkolne. Dlatego, według neurodydaktyków, dzieci w wieku 3–9 lat powinny nie tylko się bawić, lecz także dużo rysować, malować, lepić, tańczyć i śpiewać. Dzieci potrzebują środowiska bogatego w bodźce i wyzwania. Oczywiście nie chodzi tu o wczesną naukę czytania czy pisanie, na co przyjdzie czas, ani o pełen zestaw zabawek imitujących wyposażenie domu bądź zakładów pracy, tylko o swobodną, twórczą zabawę rozwijającą samodzielność i myślenie.

Badania psychologiczne i pedagogiczne jednoznacznie wskazują, że twórczość dziecięca jest silnie związana z rozwojem kompetencji poznawczych i społeczno-emocjonalnych. E. Nęcka (2012) podkreśla, że zdolności twórcze rozwijają się szczególnie intensywnie w dzieciństwie, a ich stymulowanie w tym okresie przynosi długofalowe efekty. Z kolei H. Gardner (1993) w koncepcji inteligencji wielorakich wskazuje, że każda forma twórczości – muzyczna, językowa, przestrzenna czy ruchowa – ma ogromne znaczenie dla rozwoju dziecka. Z punktu widzenia neurobiologów zajmujących się rozwojem mózgu, to właśnie zabawa jest najefektywniejszą formą nauki. Dzieci, bawiąc się, ćwiczą różne kompetencje, powtarzając je wielokrotnie. Podczas kopania dziury, która będzie rzeką dla mostu czy tamy, dziecko staje się budowniczym, konstruktorem, szefem, a przeżyta radość z tworzenia, budująca świadomość o swojej mocy, poczucie sprawstwa, może zakiełkować w przyszłości wyborem zawodu życia. To właśnie podczas kreatywnych zabaw kształtują się ich zainteresowania i pasje.

Dzieci na etapie przedszkolnym i wczes-

noszkolnym są otwarte, ciekawe świata i chłonne wiedzy, są z natury twórcze, a od nas, dorosłych (rodziców i nauczycieli) zależy, czy tej spontanicznej aktywności i potencjału nie zgasimy. Warto pamiętać, że zdolności, których nie rozwijamy w odpowiednim czasie, zostają zahamowane, dlatego kluczowym celem wychowania dziecka w tym wieku powinno być umożliwienie mu rozwijania potencjału, który w nim tkwi. Bardzo ważne jest, aby tworzyć dziecku sytuacje, które dadzą mu możliwość podejmowania różnorodnych działań, stawiać przed nim wyzwania, w których może samodzielnie dojść do rozwiązania. Aby umożliwić uczniowi uczenie się w działaniu, nauczyciel zobowiązany jest więc do tworzenia jak największej ilości sytuacji bogatych w przeżycia, które będą angażowały w pełni potencjał ucznia. Takich doświadczeń i sytuacji edukacyjnych niewątpliwie dostarcza stosowanie aktywizujących metod i technik uczenia się.

Rozwijanie twórczego potencjału dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym ma ogromne znaczenie dla jego wszechstronnego rozwoju:



Inspiracja naturą. Łany zbóż, Fot. K. Cieciora

- Wspiera rozwój poznawczy – twórcze działania pobudzają myślenie dywergencyjne, elastyczność poznawczą i umiejętność rozwiązywania problemów.
- Buduje poczucie własnej wartości – dziecko, które tworzy i jest w tym doceniane, czuje się kompetentne i pewne siebie.
- Pomaga w regulacji emocji – ekspresja artystyczna (np. rysunek, ruch, muzyka) umożliwia odreagowanie napięć.
- Wzmacnia motywację wewnętrzną – twórcze działania są dla dzieci źródłem radości i satysfakcji.
- Kształtuje postawę otwartości i ciekawości świata – dzieci uczą się obserwować, zadawać pytania i eksperymentować.

Zmiany zachodzące w świecie narzucają nam pewien styl wychowania człowieka nowej ery, potrafiącego samokrytycznie spojrzeć na siebie i otaczający go świat, tak aby mógł czerpać z niego wszystko, co dla niego najlepsze, ale też dawać i wzbogacać go. Nowoczesna pedagogika postuluje twórczy charakter pracy nauczyciela i ucznia. Podczas realizacji treści programowych w większym stopniu występują akty samodzielnej pracy wychowanków, odkrywania nowych dla nich faktów i prawidłowości, rozwiązywania zadań i problemów. Z pedagogicznego punktu widzenia najważniejsze są formy pracy, które eksponują aktywność twórczą dzieci.

Chcąc rozwijać postawę twórczą oraz wyzwać i pobudzać twórczą aktywność dziecka, należy stwarzać sytuacje, które pozwolą mu podejmować i kontynuować działania z własnej chęci, odczuwać satysfakcję z własnego działania, świadomie poszukiwać, sprawdzać i oceniać w działaniu własne pomysły oraz osiągać przez własne działanie coś nowego dla siebie i mieć świadomość odkrycia nowości własnym wysiłkiem. Najbardziej efektywnym sposobem rozwijania twórczej aktywności uczniów jest stosowanie strategii nauczania problemowego lub projektowego, w którym dominują metody



Fot. autorki

samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Uczeń poprzez własną aktywność poznawczą i badawczą, w odniesieniu do znanych elementów podstawowych, rozwiązuje praktyczne czy teoretyczne problemy samodzielnie lub we współpracy z innymi dziećmi.

Rola nauczyciela w rozwijaniu twórczości dziecięcej jest nie do przecenienia. Oto kilka kluczowych zasad i metod pracy:

Stwarzanie przestrzeni do twórczości

- Zapewnienie materiałów i narzędzi jest oczywistym zadaniem do spełnienia (papier, kredki, farby, klocki, instrumenty). Przy okazji gromadzenia materiałów do pracy inspirujące mogą być wspólne debaty z przedszkolakami i uczniami klas 1–3 na temat wykorzystania niepotrzebnych rzeczy (np. opakowań, ścinaków, drucików, starych kluczy, taśm, sznurków, starych gazet, papierów), żywności (np. kasz, makaronów, mąk), skarbów natury (np. liści, szyszek) itp.

- Organizacja kącików tematycznych: plastycznego, konstrukcyjnego, teatralnego, z których dzieci mogą korzystać w każdej wolnej chwili, w sposób niekierowany przez nauczyciela.
- Dobre rezultaty dają rozmowy z dziećmi: Co ze zbiorów przyda się na bezludnej wyspie, na wakacjach? Jaki prezent dla mamy możemy wyzaczarować z tych rzeczy? Czy udałoby się nam zrobić kukiełki do przedstawienia? Każdą pracę warto poprzedzić pogadanką wprowadzającą, podczas której prowadzący zajęcia podkreśla pomysłowość dzieci, zachęcając tym samym do kreatywności, twórczego podejścia do tematu, słowami np.: Znakomity pomysł, nie pomyślałabym o tym! Zobaczcie, ile mamy różnych, wspaniałych pomysłów! Widzę, że powstanie dużo ciekawych prac.
- Metoda dramy i zabaw teatralnych – pozwala wcielać się w role, rozwija empatię i ekspresję.
- Twórcze opowiadanie historii – wspomaga rozwój językowy i wyobraźnię.
- Zajęcia z elementami arteterapii – rysunek emocji, mapy marzeń, malowanie przy muzyce.
- Zabawy konstrukcyjne – z klocków, papieru, materiałów recyklingowych – wspierają kreatywność i myślenie przestrzenne.
- Metoda projektu – rozwija aktywność poznawczą oraz samodzielność i kreatywność uczniów.

Słowa kluczowe: twórczość dziecięca, ekspresja twórcza, rozwój dziecka/ twórczy potencjał.

Bibliografia:

- Czelakowska D.: *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls, 1996.
- Dąbek A.: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra: WSP, 1988.
- Dziedzic A.: *Twórczość dzieci – jak ją rozumieć i wspierać?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2021.
- Gardner H.: *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.
- Martowska K.: *Psychologiczne wyznaczniki twórczości dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Nęcka E.: *Trening twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- Runco M.A., Acar S.: *Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential*. "Creativity Research Journal" nr 24 (1)/2012, s. 66–75.
- Szmidt K.J.: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.
- Żylińska M.: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013.
- Cykl wykładów i warsztatów z teorii plastyki i arteterapii Bogusławy Habdank-Wojewódzkiej w ramach Podyplomowego Studium Pedagogiki Niezależnej na Uniwersytecie Warszawskim. Warszawa 2015/2016 (zasoby autorki).

Dawanie swobody i zaufania

- Nienarzucanie gotowych schematów i wzorców. Zadanie nauczyciela powinno ograniczać się jedynie do propozycji tematu. Przy nauce określonej techniki plastycznej wystarczy zapoznanie dzieci z podstawowymi zasadami, aby pozostać im miejsce na własną ekspresję dziecka.
- Zachęcanie do poszukiwań, eksperymentów i własnych rozwiązań. Nauczyciel powinien pozostać w roli inicjatora i mentora.

Docenianie procesu, nie tylko efektu oraz tworzenie klimatu otwartości i akceptacji

- Pytanie o pomysły, uczucia, inspiracje (Co cię zainspirowało? Jak się czułeś, gdy to robiłeś? Co zmieniłbyś w swojej pracy?).
- Wspierająca, nieoceniająca postawa nauczyciela stwarza atmosferę bezpieczeństwa i zaufania w grupie. Unikanie oceniania i porównywania dzieci między sobą. Istotne jest, by na każdym etapie stopniować wymagania (w sposób opisowy, nieoceniający), by zarówno dzieci mające problemy, jak i te najzdolniejsze miały motywację do pracy.

Stymulując (również na zmysły) działa już sam akt tworzenia, zanurzenie się w określonej materii, zabawa kolorem, dotykane materiałów, przeżywanie formy (np. złożona na trzy części kartka staje się domem), praktyczne doświadczenie bryły, elementów, właściwości kleju itd.

Stosowanie metod aktywizujących, rozbudzających twórczy potencjał dziecka

- Metoda burzy mózgów – rozwija myślenie twórcze i współpracę.



Katarzyna Cieciora – mgr pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, nauczyciel konsultant MCDN Ośrodek w Krakowie ds. wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Wykładowca akademicki. Trener regulacji emocji, trener efektywnej nauki Leonardo, certyfikat pedagogiki planu daltońskiego.



O widocznym uczeniu się ponownie

Danuta Sterna

John Hattie jest profesorem University of Melbourne – Graduate School of Education. Jego badania edukacji, prowadzone od 30 lat, są syntezą ponad 100 tysięcy badań obejmujących ponad 300 milionów uczniów na całym świecie.

Badania te, moim zdaniem, są największymi badaniami/ analizami edukacyjnymi prowadzonymi na świecie. Warto się im przyglądać, gdyż dają wskazówki, co „opłaca się” stosować w nauczaniu/ uczeniu się. Z całą pewnością także w naszej edukacji szkolnej. W 2008 r. profesor John Hattie opublikował książkę *Visible Learning*, która była podsumowaniem badań nad efektywnymi sposobami nauczania. Powstała ona na podstawie 800 metaanaliz (analiza statystyczna łącząca wyniki wielu badań) i 50 tysięcy mniejszych badań. W Polsce dostępna jest inna jego książka pt. *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, przetłumaczona w 2015 r.

Badania prowadzone przez zespół profesora są kontynuowane. Według jego danych już ponad 10 tysięcy szkół wdrażało podejście „widocznej nauki”, wykorzystując przedstawione wyniki badań. Dwa lata temu (2023) wyszła nowa książka Johna Hattiego *Visible Learning – The Sequel*, w której przedstawione są wyniki metabadań wskazujących, co pomaga uczniom w uczeniu się. Nie jest ona szerzej znana w Polsce – stąd okazja do przybliżenia jej treści. Badania oparte są na ponad 2 100 metaanalizach dotyczących osią-

gnięć zaczerpniętych z ponad 130 tysięcy badań przeprowadzonych z udziałem ponad 400 milionów uczniów w wieku od 3 do 25 lat.

W najnowszej publikacji Hattie przenosi uwagę z nauczania na uczenie się i z mówienia o metodach nauczania na wpływ tych metod na osiągnięcia uczniów. Potwierdzone zostały badania zamieszczone w pierwszej książce, ale doszło wiele nowych odkryć. Zauważono, że na poziom osiągnięć ucznia negatywnie wpływają: nuda, zależność ucznia od nauczyciela oraz kary cielesne. Dla wielu z nas nie są to odkrywcze wiadomości, ale pamiętajmy, że jeszcze nie tak dawno wiedza o tym nie była powszechna i nie sądzono, że trzeba dbać o zainteresowanie uczniów lub stosować kary cielesne z myślą o motywowaniu uczniów do nauki. Pewną nowością jest odkrycie braku samodzielności uczniów w uczeniu się. Coraz więcej mówi się również o konieczności dania uczniowi autonomii i odpowiedzialności za własną naukę.

Za to z nowych badań wynika, że **na poprawę wyników uczniów mają wpływ** między innymi:

- Dodatkowe lekcje przeprowadzane online zapewniające natychmiastową informację zwrotną.

- „Odwrócona lekcja” polegająca na przygotowaniu się uczniów do nauki przed lekcją.
- Podsumowania lekcji, o które dbają nauczyciele.
- Prowadzenie lekcji uwzględniające uczenie i ćwiczenie zapamiętywania treści.
- Podczas nauki czytania – rozpoznawanie i składanie części zdań przez uczniów.
- Uczenie uczniów, jak myśleć o rozwiązywaniu problemów.
- Metoda nauczania poprzez „układankę”, w której uczniowie uczą się wzajemnie i wspólnie rozwiązują problemy.

Co potwierdziło się?

- Wartość stawiania przed wszystkimi uczniami wysokich oczekiwań i nieetykietowanie ich np. jako: „bystrych”, „trudnych”, „ADHD” lub „autystycznych”. Czyli postrzeganie wszystkich uczniów jako zdolnych do robienia postępów.
- Jasne i wyraźne przekazywanie uczniom przez nauczycieli celów nauki.
- Łączenie tradycyjnego nauczania i nauczania poprzez odkrywanie, dopasowanie metody do tematu.
- Duży wpływ rodziców na naukę ich dzieci. Rodzice, którzy promują język i zamiłowanie do

nauki, którzy pomagają dzieciom podejmować wyzwania i mówią o błędach i porażkach jako okazjach do nauki.

Technologie w edukacji

John Hattie twierdzi, że ogólny wpływ technologii jest nadal niewielki. Nadal widać przewagę uczenia się przy pomocy pisania ręcznego i czytania papierowych książek nad posługiwaniem się wyłącznie komputerem. Ale są pewne wyjątki. Co zaobserwowano w pandemii i krótko po niej, uczenie się wzajemne uczniów z wykorzystaniem komputera daje pozytywne wyniki. Poprzez śledzenie mediów społecznościowych nauczyciele mogą dowiedzieć się, co myślą uczniowie, z czym mają problemy (o ile mają dostęp do takiej dyskusji wśród uczniów).

Co nauczyciele uważają za istotne?

Nauczyciele coraz częściej skupiają się nad wpływem stosowanej metody nauczania na uczenie się uczniów. Dostosowują sposoby nauczania, aby szkoła lub klasa stała się miejscem zachęcającym do nauki, doskonalenia umiejętności i czerpania przyjemności z nauki. Nauczyciele stawiają na pokonywanie przez uczniów wyzwań i stwarzanie im bezpiecznych warunków w razie porażki.

Artykuł Johna Hattiego podsumowujący ostatnie badania dostępny jest w *The Conversation.com* (*Education expert John Hattie's new book draws on more than 130,000 studies to find out what helps students learn*).

Słowa kluczowe: John Hattie, uczenie się, nauczanie.

Danuta Sterna – matematyka, była pracowniczka naukowo-dydaktyczna Politechniki Warszawskiej, dyrektorka liceum i nauczycielka matematyki; autorka publikacji i książek dla nauczycieli i materiałów metodycznych. Prowadzi stronę www.oknauczanie.pl.



O wychowaniu do życia w rodzinie – słów kilka

Edyta Stolińska

„Potrzeba wielkiego serca, aby kształtować małe umysły” – Arystoteles.

Wszystko w naszym życiu ma swój początek i koniec... Także szkoła podstawowa kończy się wraz z ukończeniem 8 klasy. Ważną rolę edukacyjną odgrywają zajęcia wychowania do życia w rodzinie, m.in. motywują do podejmowania trudu samowychowania. Szkolne zajęcia wychowania do życia w rodzinie wspierają rodziców w przygotowaniu młodego pokolenia do szczęśliwego, świadomego życia rodzinnego. Przedmiot Wychowanie do życia w rodzinie – WDŻ spełnia rolę pomocniczą dla rodziców, a nauczyciel towarzyszy dzieciom i młodzieży w ich rozwoju, wyposażając je w podstawową wiedzę o dojrzewaniu. Szkoła jest ważnym miejscem przygotowania młodych do dojrzałej miłości.

W wychowaniu dzieci i młodzieży ważne jest także współdziałanie rodziców, ponieważ tylko wtedy mogą obronić się przed naciskami środowisk, które usiłują lansować seksualizm dezintegrujący osobowość ich dzieci. Trzeba mieć świadomość, że seksualność bez wymiaru emocjonalnego, moralnego i duchowego wywiera negatywny wpływ na postawę młodego człowieka. Materiały, m.in: podręczniki i ćwiczenia, scenariusze, filmy Wydawnictwa Rubikon koncentrują uwagę uczniów na kształtowaniu dojrzałych relacji międzyludzkich i wskazują, że istotą ludzkiej seksualności jest otwieranie się na miłość, jej dawanie i otrzymywanie.

Ta wiedza z założenia ma charakter holistyczny (całościowy), ponieważ człowiek jest istotą wielowymiarową: biologiczną, psychologiczną, społeczną i duchową. Program wychowania do życia w rodzinie eksponuje aspekty psychologiczne, społeczne i pedagogiczne, jak m.in.: wzajemne relacje międzyludzkie, komunikacja interpersonalna, przyjmowanie postaw, sposoby postępowania w sytuacji stresu, presji grupy, różnych zdarzeń życia rodzinnego, miłości młodzieńczej (zakochanie), etapy rozwoju i rodzaje miłości, seksualność człowieka, choroby przenoszone drogą płciową, w tym AIDS, metody rozpoznawania płodności i antykoncepcji, problem niepłodności, zagad-

nienia związane z dojrzałością do małżeństwa i wreszcie trudne doświadczenia związane z chorobą, cierpieniem, śmiercią i pamięcią o zmarłych. Prezentowane treści są obszernie i wynikają z potrzeby zmieniającej się rzeczywistości, współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych, wskazań środowisk wychowawczych. Proces wychowania na lekcjach WDŻ jest spotkaniem osób: wychowanek i wychowującego, który nie tylko przekazuje wiadomości z różnych dziedzin, ale może także wesprzeć nastolatka w trudnym okresie rozwojowym, wzbudzić ciekawość świata i wskazać zasady oraz wartości stymulujące jego rozwój.

Podstawa programowa WDŻ, program nauczania i podręczniki uwrażliwiają uczniów na potrzeby drugiego człowieka, mobilizują do samowychowania i poszanowania godności swojej i innych ludzi. Wychowanie prorodzinne prowadzi do wytworzenia poczucia odpowiedzialności moralnej, zgodnej z normami i wartościami. Wychowanie do życia w rodzinie opiera się na fundamencie wartości i te wartości muszą być jasno akceptowane i uwyrażniane. Do tych wartości zaliczamy m.in.: życie ludzkie, prawdę, miłość, odpowiedzialność, wiarę i szacunek dla człowieka. Życie rodzinne to przede wszystkim sprawne, otwarte i pełne życzliwości porozumienie. Wychowanie do miłości jest realizacją dobra, służby i odpowiedzialności. Zadaniem rodziny i szkoły jest towarzyszenie dzieciom i młodzieży w ich wzrastaniu. Harmonia i porządek zapewniają szansę doświadczenia satysfakcji i radości oraz spełnienia.

Podstawowym celem wychowania do życia w rodzinie, obok przekazu wiedzy, jest stymulowanie uczniów do rozwoju zintegrowanej osobowości. Szkoła nie działa w próżni, uwzględnia przeszłe i aktualne doświadczenia dziecka. Nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne wychowanie do życia w rodzinie powinien być autentyczny, to znaczy pozostawać w zgodzie ze sobą. Powinien uczyć i przekazywać wiedzę o wartościach i normach, które sam podziela i urzeczywistnia. Podczas zajęć WDŻ młodzi ludzie chcą dociekać prawdy, by roz-

wiać swoje niepokoje i obawy. Liczą na rozmowę, konfrontację poglądów i dyskusję. Na te rozmowy potrzeba czasu oraz nauczycielskiej cierpliwości i empatii. Nauczyciel powinien nieustannie doskonalić swój warsztat pracy, modyfikować dobór metod i wzbogacać wiedzę.

Przedmiot wychowanie do życia w rodzinie w szkole podstawowej jest w klasach 4–8, trwa 14 godzin w roku szkolnym, zwykle jeden semestr, w tym 5 godzin jest realizowanych z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców. Treści nauczania dla przykładu w klasach 8 to: rozwój psychoseksualny człowieka, miłość w życiu człowieka, odpowiedzialność w przeżywaniu własnej płciowości i budowanie szczęśliwej więzi, przedwczesna inicjacja seksualna, płodność człowieka, rodzina w kontekście trwałości małżeństwa, miłości, wzajemnego szacunku i troski, rodzina a normy i prawo.

Nauczyciel WDŻ ma do dyspozycji ciekawe środki i pomoce dydaktyczne, m.in.: filmy z serii *Rodzinne przeboje* to krótkie scenki filmowe (5 filmów), które mogą być wstępem do realizowanych tematów. Zachęcają do refleksji, rozmów i dyskusji. *Seria JA – TY – MY* (12 filmów) to miniwykłady na ważne, choć nie zawsze łatwe tematy, które pomagają prowadzącemu WDŻ w dostarczeniu wiedzy z zakresu płciowości człowieka. *Seria Mówię wam, nie warto* (2 filmy) to wypowiedzi znanych aktorek i fotomodelek o seksbiznesie i prostytucji, które mogą przekonać młodych ludzi, że warto uczyć się dojrzałej sztuki życia i nie ulegać nowoczesnym trendom prowadzącym donikąd. Jest też seria *Zakochanie i co dalej* (2 filmy). Ponadto inne filmy, np.: *Chrońmy nasze dzieci przed pornografią*. Wiele z tych filmów ma charakter wychowawczy i profilaktyczny. Ich wykorzystanie urozmaica i wzbogaca lekcje, pozwala na urealnienie problemów młodzieży i wpływa na pełniejsze zaangażowanie. Warto też wymienić podręczniki i ćwiczenia, scenariusze *Wędrując ku dorosłości*. *Wychowanie do życia w rodzinie*. Jest wiele wartościowych książek dla młodego człowieka, np.: *Odkryj skarby, Pokonaj żywioły, Ty i Twój nastolatek* itp.

Wychowanie do życia w rodzinie ukazuje wartości rodziny w życiu osobistym człowieka, wnosi pozytywny wkład w życie rodziny ucznia. Uczy okazywania szacunku innym ludziom, jak również wobec siebie, docenia ich wysiłek i pracę. Przygotowuje do zrozumienia, akceptacji przemian okresu dojrzewania, pokonuje trudności okresu dorastania. Kształci umiejętności przyjęcia integralnej wizji osoby, pomaga wybrać i urzeczywistnić wartości służące osobowemu rozwojowi,

kieruje rozwojem, podejmuje wysiłek samowychowawczy zgodnie z uznawanymi normami i wartościami, poznaje, analizuje i wyraża uczucia, rozwiązuje problemy. Pozwala pozyskać wiedzę na temat organizmu ludzkiego i zachodzących w nim zmian rozwojowych w okresie prenatalnym i postnatalnym oraz akceptacji własnej płciowości. Ukazuje, jak bronić własną intymność oraz nietykalność seksualną oraz uczy szacunku dla ciała innej osoby. Uświadamia i uzasadnia potrzeby przygotowania do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny. Stwarza możliwość zorientowania się w zakresie i komponentach składowych postawy odpowiedzialnego rodzicielstwa. Uczy korzystania ze środków przekazu, w tym z Internetu, w sposób selektywny, umożliwiający obronę przed ich destrukcyjnym oddziaływaniem.

Podczas zajęć korzystam z szerokiego wachlarza metod i technik nauczania, które mobilizują uczniów do aktywności, a tym samym zwiększają efektywność zajęć i zainteresowanie uczniów oraz kreatywne ich modelowanie. Motywują uczniów do refleksji i pogłębiania przekazywanych treści. Zaangażowanie umysłowe, emocjonalne czy przeświadczenia natury moralnej pobudzają do refleksji i wyciągania wniosków. Cytaty i sentencje, które przygotowuję jako wstęp lub zakończenie zajęć, wzbogacają warsztat pracy – jako ciekawa i satysfakcjonująca „przygoda”. W profilaktyce ważna jest pasja. W rodzinie siła. Wiele ćwiczeń zachęca uczniów do refleksji, inne utrwalają wiedzę. Nie ma edukacji bez relacji.

Nadrzędnym celem edukacji jest przekazywanie uczniom określonego zasobu informacji, kształcenie i doskonalenie podstawowych umiejętności oraz kształtowanie odpowiednich postaw jako cel wychowawczy, profilaktyczny. Celem aktywnego uczenia się na zajęciach WDŻ jest nie tylko pogłębianie wiedzy, ale też kształtowanie postaw pro rodzinnych, prozdrowotnych i proekologicznych. Wychowanie do życia w rodzinie to niewątpliwie wielki program, wielka idea, mądra i pożądana, jakże potrzebny przekaz, dla mnie wspaniała przygoda, emocjonująca podróż, piękne treści programowe.

Słowa kluczowe: wychowanie do życia w rodzinie.



Edyta Stolińska – nauczyciel wychowania do życia w rodzinie.



Wybrane zaburzenia integracji sensorycznej osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – obronność dotykowa

dr Bartłomiej Gołek

Wśród codziennych trudności, z jakimi zmagają się uczniowie w spektrum autyzmu, ważne miejsce zajmują wielorakie zaburzenia integracji sensorycznej, związane z nieodpowiednim porządkowaniem przez mózg informacji odbieranych przez zmysły. Mogą to być zarówno przejawy swoistej nadwrażliwości na bodźce odbierane ze środowiska, jak i przejawy obniżonej reaktywności na bodźce, a także różnorodne zaburzenia ruchu i koordynacji ruchowej.

Jak pisze Magdalena Wójcik, zaburzenia modulacji sensorycznej to „(...) typ zaburzeń procesów sensorycznych, charakteryzujący nieprawidłowe reakcje na bodźce sensoryczne, prowadzące do zachowań relatywnie niedostosowanych do stopnia, intensywności i natury bodźca zmysłowego”¹.

Przykładem zaburzeń integracji sensorycznej u dzieci z ASD jest nadwrażliwość na dotyk, zwana też **obronnością dotykową**. Jest to dysfunkcja przetwarzania sensorycznego polegająca na tym, że delikatne bodźce dotykowe wywołują u dziecka nadmierną relację emocjonalną (np. złość, strach), nadmierne rozproszenie uwagi lub inne problemy behawioralne. Coś, co dla osoby neurotypowej może być w dotyku miłe, przyjemne lub po prostu neutralne, niezauważalne, dla dziecka z nadwrażliwością dotykową może być odczuciem nieprzyjemnym, stresującym, niekomforto-

wym, a czasem nawet sprawiającym ból. Mamy tu na myśli zarówno dotknięcie przez drugiego człowieka, np. w codziennych interakcjach rówieśniczych w przedszkolu czy szkole, jak i kontakt dziecka z ubraniami, fakturami dotykanych powierzchni, a nawet z konsystencją spożywanych posiłków.

Dziecko z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego źle może znosić nacisk/ ucisk np. bielizny, skarpet, metki w koszulce, może wykazywać słabą tolerancję na niektóre rodzaje materiałów ubraniowych (np. wełna, welur), czy też niektóre elementy garderoby, strach przed niektórymi materiałami w otoczeniu (np. styropian), niechęć do pewnych form konsystencji pokarmów (np. kisiel). Dochodzi do tego czasem nadmierna wrażliwość na temperaturę, w tym na powietrze, wodę, żywność („boleśnie” zimne lub gorące).

Ta przejawiająca się na różne sposoby obronność dotykowa wywołuje szereg konsekwencji dla codziennego funkcjonowania dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, utrudnia to funkcjonowanie i niejednokrotnie potęguje problemy i niezrozumienie w relacjach z opiekunami i rówieśnikami. Do przykładowych reakcji dziecka wynikających z odczuwanej przez nie nadwrażliwości na dotyk należą następujące zachowania:

- unika dotyku innych, nie podaje ręki na przywitanie, wycofuje się z interakcji, boi się „nadchodzącego” dotyku innych, spodziewa się złych doświadczeń; nadmiernie reaguje na przypadkowe lub zaskakujące lekkie dotknięcia (np. na lekcji WF-u czy w trakcie zabaw na przerwach);
- unika uścisków, przytulania, nie lubi bliskości innych ludzi; ten aspekt funkcjonowania dziecka jest szczególną trudnością dla jego rodziców, krewnych, opiekunów;
- odmawia noszenia pewnych części garderoby, np. krępującej odzieży wokół nóg, nie lubi szwów w odzieży, niektórych tkanin, nie lubi nosić butów, skarpet, rękawiczek, bielizny; preferuje tylko określone ubrania, co może je czynić jeszcze bardziej „inne” wśród np. zespołu klasowego;
- wybiórczość pokarmowa – odmawia spożywania niektórych dań ze względu na ich konsystencję;
- niechęć do mycia twarzy lub włosów, obcina-

nia paznokci, strzyżenia włosów; nie lubi lub jest oporny na mycie zębów; nie lubi balsamów, kremów do ciała; w dłuższej perspektywie prowadzić to może do problemów z higieną osobistą i narażać na wyśmiewanie się rówieśników;

- unika brudzenia rąk (np. malowania palcami na lekcji plastyki), unika brudu, błota, ziemi, piasku, bosych stóp itp.; unika czynności związanych z dotykiem, co prowadzić może do trudności np. w trakcie szkolnej wycieczki czy podczas zajęć praktycznych, sportowych;
- unika dotykania niektórych faktur, powierzchni;
- trudności z prakcją (planowaniem motorycznym), słabe poczucie schematu ciała, opóźnienie rozwoju motoryki małej i dużej.

Występujące u osób w spektrum autyzmu wielorakie zaburzenia integracji sensorycznej, w tym obronność dotykowa, domagają się ze strony opiekunów szczególnej uważności oraz specjalistycznych form terapii, w tym cennych rozwojowo zajęć z zakresu terapii SI.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, integracja sensoryczna, nadwrażliwość, obronność dotykowa.

Przypisy:

- ¹ M. Wójcik, *Rola terapeuty integracji sensorycznej w procesie autorehabilitacji dziecka z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” vol. 27 nr 2/2014, s. 42.

Bibliografia:

- Olechowska A.: *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: PWN, 2016.
- Pontis M.: *Autyzm. Co robić, a czego nie*. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2024.
- Wójcik M.: *Rola terapeuty integracji sensorycznej w procesie autorehabilitacji dziecka z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” vol. 27 nr 2/2014, s. 41–49.

Dr Bartłomiej Gołek – doktor nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki i szkolny; adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Akademii Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie; autor publikacji z obszaru pedagogiki ogólnej, pedeutologii i pedagogiki kultury.





Głos, który ktoś próbuje Ci odebrać. Kampania NASK o dezinformacji

Czy to naprawdę się wydarzyło? Widzisz nagłówek, który brzmi emocjonalnie, zdjęcie znajomej twarzy w dziwnym kontekście, krótki filmik, który wygląda jak relacja na żywo – ale coś się nie zgadza. Często nim to sprawdzisz, już udostępniasz dalej.

Tak działają dziś mechanizmy dezinformacji. Wystarczy jedno kliknięcie, udostępnienie, by włączyć się w łańcuch dezinformacji. NASK rusza z nową kampanią społeczną pod hasłem *Nie pozwól sobie odebrać głosu*, by pokazać, że to, co często wygląda jak prawda, nie zawsze nią jest – a nasze wybory zaczynają się na długo przed wrzuceniem karty do urny. Jak mówi Magdalena Wilczyńska, dyrektor Pionu Ochrony Informacyjnej Cyberprzestrzeni w NASK: „Podnoszenie świadomości społecznej na temat metod dezinformacji jest niezbędne – tylko dobrze poinformowane społeczeństwo jest w stanie zbudować odporność oraz rozwijać umiejętność krytycznego myślenia”.

Kampania społeczna NASK i Ministerstwa Cyfryzacji opiera się na trzech 30-sekundowych spotach, które łączy jedno: pokazują, jak bardzo dezinformacja może ingerować w nasze codzienne życie. Pierwszy zaczyna się bardzo niepozornie – od jednego newsa, który wydaje się znajomy, ale niesie za sobą coś niepokojącego. Przestrzeń wokół bohaterki, do tej pory spokojna i domowa, nagle się rozpada – to metafora tego, jak łatwo stracić kontrolę nad własną percepcją. W innej scenie widzimy, jak fałszywe wiadomości – te odwołujące się do gniewu, autorytetów, wspólnoty – błyskawicznie rozchodzą się po sieci. Wystarczy jedno kliknięcie, by uruchomić łańcuch udostęp-

nień. Ale też – by go przerwać. W ostatnim spotcie pojawia się znany i lubiany prowadzący „Familiadę” Karol Strasburger. Na planie zdjęciowym konfrontuje się z nagraniem swojego zmanipulowanego wizerunku. Spot nie tylko ujawnia potęgę deepfake’ów, ale pokazuje, że każdy – nawet osoba powszechnie rozpoznawalna i lubiana – może paść ofiarą nowoczesnej technologii wykorzystywanej w złej wierze. „Moje nazwisko, moja twarz były wielokrotnie wykorzystywane bez mojej wiedzy – do reklam, do kampanii, do słów, których nigdy nie wypowiedziałem. Włamywano się na moje konta, podszywano się pode mnie, by wyłudzać pieniądze. To nie fikcja – to dzieje się naprawdę” – wskazuje główny bohater kampanii, Karol Strasburger.

Różne historie, wspólny problem

Te trzy historie – tak różne w formie – mówią o jednym: łatwo możemy zostać ofiarami dezinformacji i stać się ogniwem jej upowszechniania. Dlatego warto myśleć. I warto zatrzymać się, zanim się pochopnie uwierzy w to, co wyświetla ekran. Twarzą kampanii został Karol Strasburger – znany, lubiany, od lat obecny na ekranach. Dla wielu osób to twarz, której po prostu się ufa. Tym bardziej że nigdy nie angażuje się po żadnej ze stron politycznego sporu. I właśnie o to chodziło –

o kogoś, kto nie wzbudza kontrowersji, nie jest kojarzony z żadną opcją polityczną, a jednocześnie jest rozpoznawalny.

Trzy spoty. Trzy historie.

I jedno pytanie: komu naprawdę ufasz?

Kampania pokazuje, jak łatwo dziś manipulować obrazem i emocjami. Jej reżyserem jest Pascal Pawliszewski – twórca znany z wykorzystywania nowoczesnych technologii narracyjnych. Spoty zostały zrealizowane z użyciem technologii Virtual Production. „Postawiliśmy na technologię Virtual Production, która pozwala w czasie rzeczywistym kreować przestrzeń – i rozsadzać ją od środka. W jednym ze spotów pokój bohaterki dosłownie rozpada się na oczach widza, przeistaczając się w cyfrowy chaos. To była metafora tego, jak dezinformacja niszczy poczucie bezpieczeństwa” – mówi reżyser kampanii. Choć każdy ze spotów dotyka innego zjawiska – błędów poznawczych, mechanizmu udostępniania emocjonalnych treści czy deepfake’ów – ich wspólnym mianownikiem jest atmosfera niepewności.

W jednym z odcinków, jak wspomniano, Karol Strasburger gra... samego siebie – znaną postać telewizyjną. Główny bohater kampanii zostaje skonfrontowany z własnym wizerunkiem, który został zmanipulowany przez sztuczną inteligencję. To mocna, osobista scena, oparta na jego realnych doświadczeniach związanych z nieuprawnionym wykorzystywaniem wizerunku w fałszywych kampaniach reklamowych. „Karol mierzy się z tym na co dzień – oszuści regularnie podszywają się pod jego nazwisko, tworzą fikcyjne inwestycje, zakładają fałszywe profile, nawet zbierają pieniądze rzekomo w jego imieniu. Dlatego ten temat jest mu tak bliski. Nie musiał niczego grać” – mówi Pascal Pawliszewski.

Dezinformacja działa, bo trafia w emocje

Z najnowszego międzynarodowego badania IPSOS wynika, że aż 94% respondentów przyznało, że przynajmniej raz zostało wprowadzonych w błąd przez fałszywą informację, zanim zorientowali się, że to manipulacja. Większość z badanych uważa, że dezinformacja miała już realny wpływ na politykę w ich kraju – a 87% obawia się, że wpłynie także na nadchodzące wybory. To pokazuje skalę i realność zagrożenia, przed którym stajemy również w Polsce.

„Dezinformacja nie zawsze jest agresywna. Czasem wygląda jak mem, krótki filmik, znajomy głos. Zawsze jednak ma jeden cel: wpłynąć na emocje i odruchowe reakcje” – mówi Magda Wilczyńska. „Nie

ma znaczenia, na kogo chcesz zagłosować. Ważne, żeby to była Twoja decyzja. Oparta na faktach, nie na manipulacji. Dlatego robimy tę kampanię” – dodaje.

Choć dezinformacja może dotknąć każdego, z badań NASK wynika, że szczególnie narażone są kobiety w wieku 35–44 lat – aktywne użytkowniczki Internetu i mediów społecznościowych, które często równolegle korzystają z tradycyjnych źródeł informacji, takich jak telewizja. Wiedza o tym określiła, jak ma wyglądać kampania – kogo pokazać, jaki język wybrać, w jakich kanałach się pojawić i jak mówić o trudnych tematach bez dystansu, ale też bez moralizowania. To do nich w pierwszej kolejności chcemy trafić z naszym przekazem. Ale nie tylko. Kampania mówi do wszystkich, bo każdy z nas może paść ofiarą manipulacji. I każdy z nas może powiedzieć: „stop”. Zatrzymać się. Sprawdzić źródło. Nie udostępniać dalej – takie słowa wybrzmiewają w niemalże każdej z publikacji, które wychodzą spod pióra analityków i ekspertów pracujących w Ośrodku Analizy Dezinformacji NASK. Celem spotów jest to, aby je utrwalić w społeczeństwie, aby stały się one podstawowym zachowaniem przy konsumowaniu informacji.

Nie pozwól sobie odebrać głosu – i zobacz, jak się przed tym bronić

„Każdy z nas może mieć wpływ na to, jak wygląda przestrzeń informacyjna w Polsce” – mówi Radosław Nielek, dyrektor NASK. „I właśnie to chcemy tą kampanią pokazać: że nie jesteśmy bezradni. Że mamy wybór i narzędzia, żeby się chronić. NASK podejmuje konkretne działania na rzecz cyberbezpieczeństwa i walki z dezinformacją. Ale każdy z nas może dołożyć tu swoją cegiełkę. **Wystarczy czasem po prostu się zatrzymać, zadać pytanie, skąd pochodzi dana informacja. Weryfikuj – nie wierz od razu.** Nie ufaj przypadkowym źródłom. I nie udostępniaj pochopnie. To naprawdę może wystarczyć, żeby przerwać łańcuch dezinformacji”. Do tego samego zachęca reżyser kampanii Pascal Pawliszewski, który podkreśla, że skuteczna komunikacja musi nie tylko informować, ale przede wszystkim poruszać.

„Nie chodzi o to, by straszyć. Chodzi o to, żeby dać ludziom narzędzia. I przypomnieć, że głos, który oddajesz, naprawdę należy do Ciebie – ale tylko wtedy, gdy podejmujesz decyzję świadomie” – dodaje Pawliszewski. Kampania potrwa aż do wyborów prezydenckich. Wszystkie spoty, dodatkowe materiały edukacyjne i formularz do zgłaszania incydentów dostępne są na stronie: www.bezpiecznewybory.pl.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, NASK.

Źródło: NASK

1 OGÓLNOPOLSKI KONKURS SKRZYPCOWY IM. ZENONA FELIŃSKIEGO

Feliński

22-25.05.2025
Kraków

Informacje o konkursie: www.wiechowicz.pl/felinski

f www.facebook.com/konkurs.felinski @konkurs.felinski

PATRONAT HONOROWY

 **Kraków**
Prezydent Miasta Krakowa
ALEKSANDER MISZAŁSKI

 **NARODOWE
CENTRUM
KULTURY**  **Narodowy
Instytut
Muzyki
i Tańca**

ORGANIZATORZY



AKADEMIA
MUSYCZNA
IM. KRZYSZTOFA
PENDERECKIEGO
W KRAKOWIE

PATRONAT MEDIALNY

 **TVP
KULTURA**  **TVP3
KRAKÓW**  **PORTAL
PRESTO**
 **Radio
Kraków**  **Radio
Kraków
Kultura**  **nam
naszemieście**  **Presto
junior**
 **przesuchania.com**  **polmic.pl**  **HEJNAŁ
OŚWIATOWY**
 **Kraków.pl**  **km**  **Kulturatka.pl**

PARTNERZY I SPONSORZY

 **Robert Pałys
KOLEKCJONER**
www.old-violin.eu  **PWM
EDITION**  **edagradruk**
 **SWING
HOTEL KRAKÓW**
 **Galeria Sztuki**  **alenuty.pl**
 **ALL MUSES**
 **CITREA
DESIGN**
 **Universal Edition**
 **gabe**
 **CITREA
DESIGN**
 **KONTAKT**  **AMST**  **BIELECKI ART**  **evana
music studio**

Zaproszenie na XXXI Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej

XXXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Uczenie się przez całe życie. Ludzie i kompetencje



Serdecznie zapraszamy do udziału w XXXI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, która odbędzie się w Krakowie w dniach 18–20 września 2025 r. w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, ul. Ingardena 6. Organizatorami Konferencji są: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Wydział Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego i Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Konferencja kierowana jest do kilku kluczowych grup interesariuszy:

- nauczycieli wszystkich poziomów nauczania, badaczy oświatowych i naukowych;
- dyrektorów szkół, doradców metodycznych, pracowników komisji egzaminacyjnych;
- pracowników nadzoru pedagogicznego i jednostek samorządowych prowadzących szkoły;
- organizatorów różnych form edukacji niepublicznej;
- przedstawicieli sieci organizacji społecznych dla edukacji.

Najważniejszym celem konferencji jest udostępnienie przestrzeni dla pogłębienia wiedzy oraz wymiany doświadczeń z zakresu diagnostyki edukacyjnej. Proponujemy następujące obszary refleksji podejmowanych w wystąpieniach konferencyjnych (referatach, panelach dyskusyjnych):

1. Potrzeby edukacyjne współczesnego ucznia i studenta w kontekście zmian podstawy programowej i programów uczelnianego kształcenia.

2. Uczenie się przez całe życie:

- rola diagnozy w rozwoju postedukacyjnym i zawodowym;
- ewaluacja programów edukacyjnych wspierających uczenie się przez całe życie;
- diagnozowanie efektów nauczania formalnego i pozaformalnego.

3. Dylematy uczenia, nauczania i oceniania w warunkach wielokulturowości, ekspansji technologicznej, zmienności rozporządzeń ministerialnych.

4. Rozpoznawanie potrzeb uczniów, studentów i nauczycieli w świetle badań pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych z uwzględnieniem diagnozy kształcenia w wieku senioralnym.

5. Jak badania międzynarodowe i krajowe wspierają uczenie się przez całe życie?

- osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów TIMSS;
- wyniki Badania PIAAC 2023: wyzwania dla Polski w zakresie kompetencji dorosłych;
- Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich;
- egzaminy zewnętrzne po 25 latach – doświadczenia oraz plany.

6. Inne zagadnienia według zainteresowań.

Więcej informacji:

https://ptde.pl/pl/news/xxx_i_konferencja

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41

www.mcdn.edu.pl

e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków

tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 261 31 60

www.krakow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23

tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18

www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

Ośrodek w Oświęcimiu

ul. M. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93

www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11

www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

