

Idea „potrójnego nauczyciela” w wychowaniu do twórczego życia

The Concept of the “Triple Teacher” in Education for a Creative Life

ABSTRACT

This article aims to present the concept of the “Triple Teacher”, authored by Zbigniew Marek and Anna Walulik, in the context of educating for a creative life. The focus of the research is a model of education for a creative life, based on empirical studies investigating the relationship between religiosity and creative behaviors. The findings suggest that educational efforts should not be limited to shaping specific behaviors alone. This does not imply abandoning traditional educational practices, but rather calls for a shift in pedagogical thinking and action—referred to as educating for a creative life, which requires not so much cultivating creative behaviors as turning one’s life into a “masterpiece of art” (John Paul II).

The concept of the “Triple Teacher” illustrates this approach, which encompasses the relationships between the External Teacher, the Internal Teacher, and the Transcendent Teacher. In Christianity, the personal God is understood as Transcendent Teacher. The roles of these teachers overlap, complement, and interpenetrate each other. While their boundaries can be difficult to define precisely, they become clearly evident in the process of interpreting educational situations based on a personalistic concept of education. Each of these roles is

KEYWORDS

creative life, education
for a creative life,
relationship, “Triple
Teacher”

SŁOWA KLUCZOWE

twórcze życie,
wychowanie do
twórczego życia,
relacja, „potrójny
nauczyciel”

SPI Vol. 27, 2024/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.003

Nadesłano: 30.04.2024

Zaakceptowano: 19.08.2024

important for educating individuals to navigate postmodernity and to live a creative life.

ABSTRAKT

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie idei „potrójnego nauczyciela”, autorstwa Zbigniewa Marka i Anny Walulik, w procesie wychowania do twórczego życia. Przedmiotem prezentowanych badań jest model wychowania do twórczego życia opracowany na podstawie badań empirycznych związku pomiędzy religijnością i zachowaniami twórczymi. Wynika z nich, że działania wychowawcze nie mogą się ograniczać jedynie do kształtowania konkretnych zachowań. Nie oznacza to, że nie należy prowadzić tradycyjnie rozumianych procesów wychowania. Konieczna jest jednak zmiana pedagogicznego myślenia i działania, którą określono mianem wychowania do twórczego życia. Wymaga to nie tyle kształtowania zachowań twórczych, co uczynienia ze swojego życia „arcydzieła sztuki” (Jan Paweł II).

Tego rodzaju podejście ilustruje m.in. idea „potrójnego nauczyciela”. Dotyczy ona relacji nauczycielskich między Nauczycielem Zewnętrznym, Wewnętrznym i Transcendentnym. W przypadku chrześcijaństwa Nauczycielem Transcendentnym jest Bóg osobowy. Role poszczególnych nauczycieli zachodzą na siebie, wzajemnie się uzupełniają i przenikają. Chociaż trudno jednoznacznie uchwycić ich granice, to jednocześnie są one wyraźnie zauważalne w procesie interpretacji sytuacji wychowawczych opartych na personalistycznej koncepcji wychowania. Rola każdego z nich jest istotna dla wychowania do życia w ponowoczesności oraz do wychowania do twórczego życia.

Wprowadzenie

Doświadczenia pedagogów-praktyków pokazują szereg wyzwań, przed którymi stają dzisiaj zarówno wychowawcy, jak i wychowankowie. Coraz więcej rodziców nie radzi sobie ze swoimi dziećmi. Coraz częściej dzieci i młodzież „boją” się chodzić do szkoły i coraz rzadziej można spotkać nauczycieli zadowolonych ze swojej pracy¹.

1 Są to wnioski z przeprowadzonych przeze mnie badań empirycznych, które nie były odrębnym projektem badawczym, ale stanowią część mojej pracy jako pedagoga szkolnego. Analizie poddałam dane zastane: sprawozdania przygotowywane na koniec każdego roku szkolnego przez psychologa i pedagogów i szkolnych, zawierające dane na temat liczby uczniów, nauczycieli

Obserwacja problemów młodzieży, jej lękowości, depresyjności (Jęczyńska 2024), niechęci do nauki – wszystko to motywuje do poszukiwania innych niż powszechnie dominujące strategie wychowawcze. Pokrywa się to z wnioskami wyprowadzonymi z empirycznych badań nad religijnością i twórczością młodych dorosłych (Paślawska-Smęder, Walulik 2024). Statystyczna analiza i interpretacja uzyskanych danych pozwalają postawić tezę, że fundamentem udanych procesów edukacyjnych, a zwłaszcza wychowawczych, jest personalistyczna relacja między podmiotami wychowania. Personalistyczne podejście w wychowaniu bazuje na zasadzie jednorodności ludzkiego poznania, którego podstawową cechą jest dochodzenie do prawdy. Pedagogika personalistyczna, będąc teorią krytyczną wobec klasycznej pedagogiki i praktyki wychowawczej, jako główny postulat przyjmuje obronę praw i godności ludzkiej. Odwołuje się do podmiotów wychowania, a nie przedmiotów. Przyjmuje, że podmiotem wychowania jest osoba, a skutkiem tego procesu jest nie tyle ideał doskonałego człowieka, co lepsze zrozumienie całokształtu zjawisk i uwarunkowań konkretnej osoby. Personalistyczne podejście do wychowania jest też zabezpieczeniem przed pokusą jego ideologizacji (Kiereś 2016). Pedagogika personalistyczna, uwzględniając w swoich badaniach istotowość osoby, uwarunkowania egzystencjalne, społeczno-historyczne i kulturowe, nieustannie poszukuje adekwatnych odpowiedzi nie tylko w sferze teoretycznej, ale również w obszarze praktycznych działań wychowawczych (Nowak 2019). W tym znaczeniu personalistyczne podejście do wychowania nie podlega kryzysowi, ponieważ centrum jego odniesień stanowi wiedza o człowieku.

Personalistyczne myślenie i działanie odnoszące się do relacji między podmiotami wychowania określone zostały mianem wychowania do twórczego życia, czyli takiego, które będzie można uznać za spełnione i szczęśliwe. Kształtowaniu tych relacji w praktyce wychowawczej może służyć „Model wychowania do twórczego życia” opracowany dzięki odkryciu moderacyjnego, mediacyjnego i synergicznego charakteru związków pomiędzy religijnością personalną i zachowaniami twórczymi (Paślawska-Smęder, Walulik 2024: 206–216).

i rodziców objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, powodów objęcia tą pomocą oraz sposobów i form jej udzielenia. W latach 2020–2024 zostało nią objętych 900 uczniów.

Teoretyczne podstawy opracowania Modelu wychowania do twórczego życia

Podstawą teoretyczną modelu jest pedagogika towarzyszenia (Marek 2017) oraz psychologia twórczości (Nęcka 2001; Popek 2001; Strzałecki 2003).

Myślenie w kategoriach pedagogiki towarzyszenia polega na identyfikacji i opisanu współobecności podmiotów procesu wychowania. Jej wartość wyraża się również w tym, że odwołuje się ona do sprawdzonych przez cztery wieki koncepcji wychowania, budowanych na fundamencie ćwiczeń duchowych św. Ignacego z Loyoly (Marek, Walulik 2022). Istota tradycji towarzyszenia wychowawczego związana jest ze szczególnym postrzeganiem godności osoby i dowartościowaniem podmiotowości obydwu stron procesu wychowania. W pedagogice towarzyszenia wychowawczego w sposób szczególnie prezentuje się osobę wychowawcy jako podmiot towarzyszący drugiemu podmiotowi – wychowankowi. Relacja ta oparta jest na zaufaniu między osobami, dwoma podmiotami jednej relacji. Zadaniem wychowawcy będącego osobą towarzyszącą wychowankowi jest rozpoznawanie kontekstów, w których żyje wychowanek i gromadzonych przez niego doświadczeń, niesienie pomocy w dokonywaniu refleksji, podejmowaniu działań i dokonywaniu ich oceny. Personalistyczny charakter relacji szczególnie wyraża się w docenieniu wolności, godności i autonomii każdej osoby. Pedagogika towarzyszenia zakłada wspólne realizowanie idei *cura personalis*, która podkreśla wagę troski, jaką należy obejmować każdą osobę, oraz zasady *magis*, czyli pragnąć więcej (Marek 2017: 292–295). Tak rozumiane towarzyszenie może być interpretowane jako metafora wspólnej drogi prowadzącej do osiągnięcia wyznaczonego celu (Walulik 2024).

Drugą kategorią stanowiącą podstawę teoretyczną Modelu wychowania do twórczego życia jest twórczość. Klasyczna definicja twórczości, która jest powielana, modyfikowana przez badaczy różnych dziedzin, począwszy od filozofii, poprzez ideę estetyki i teorii sztuki, a skończywszy na ekonomii, posiada stały komponent znaczeniowy, którego zakres wyznacza triada: twórca – proces twórczy – dzieło. Elementy te budują kategorię twórczości określaną mianem „cztery P” (*Person, Process, Product, Press*). Przy czym niektórzy badacze uważają, że jednym „P” powinna być „perswazja” czy „potencjał”

(Kaufman 2011: 29), a inni zwracają uwagę na czynniki moderujące twórczą postawę, takie jak: nowość, wartość, środowisko (Nęcka 2001: 13–14). Twórczość jako kategoria badawcza wymaga dopowiedzenia poprzez treść, jaka kryje się za terminami: kreatywność, innowacyjność, nowatorstwo, zwłaszcza w odniesieniu do zachowań twórczych (Popek 2016: 17). Przejawiają się one w nowatorskim podejściu do świata, odwadze znajdowania nowych, skutecznych rozwiązań, przeciwstawianiu się stereotypom. Cechuje je nonkonformizm i myślenie heurystyczne oraz aprobata życia, siła ego, wewnętrzna sterowność, samorealizacja, giętkość struktur poznawczych (Popek 2000, Strzałecki 2003: 83). Zachowania twórcze są składową postawy twórczej, a ta stanowi wypadkową siły zdolności intelektualnych oraz cech osobowościowych (Stasiakiewicz 1999: 65).

Cechy opisujące zachowania czy nawet postawy twórcze nie wyczerpują treści tytułowej kategorii, jaką jest wychowanie do twórczego życia. Wychowanie do twórczego życia jest złożoną interakcją „między” i „w” obrębie relacji wychowawczych oraz związków przyczynowo-skutkowych zachodzących w przestrzeni temporalnej. Jego celem jest rozwijanie myślenia i działania ukierunkowanego na „budzenie tego, co ludzkie w człowieku” (Grzegorzewska 2002: 131), czyli uczynienie ze swojego życia „arcydzieła sztuki” (Jan Paweł II 1999: nr 2). Dostrzeżono, że znaczące miejsce w tym procesie zajmuje idea „Potrójnego Nauczyciela” (Walulik, Marek 2020b: 63).

Założenia metodologiczne badań nad Modelem wychowania do twórczego życia

Model wychowania do twórczego życia, w którym istotną rolę pełni relacja pomiędzy podmiotami wychowania, został skonstruowany jako efekt refleksji nad wynikami badań empirycznych o charakterze eksploracyjnym. Badaniami objęto kobiety i mężczyzn w okresie wczesnej dorosłości – studentów trzeciego i czwartego roku czterech uczelni krakowskich. Analizie poddano dane z kwestionariuszy uzyskanych od 180 osób: 74 kobiet i 106 mężczyzn studiujących na różnych kierunkach (kobiety studiujące wokalistykę – 31 i towaroznawstwo – 43 oraz mężczyzn studiujących kulturoznawstwo – 34 i telekomunikację – 72).

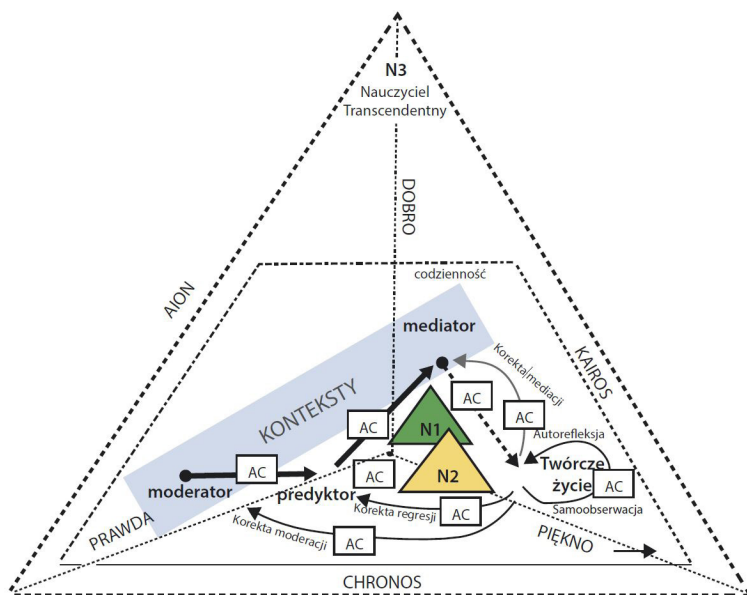
Dane do analiz zgromadzono za pomocą następujących narzędzi badawczych: Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH), autorstwa Stanisława Popka, który bada konformizm i nonkonformizm oraz zachowania heurystyczne i algorytmiczne (Bernacka, Popek, Gierczyk 2016); Skali Religijności Personalnej (SRP), autorstwa Romualda Jaworskiego, badającej wiarę, moralność, praktyki religijne, self religijny (Jaworski 1998, 2001); Kwestionariusza Stylu Twórczego Zachowania (STZ), autorstwa Andrzeja Strzałeckiego, diagnozującego zachowania twórcze określane przez takie skale, jak: aprobata życia, siła ego, samorealizacja, giętkość struktur poznawczych, wewnętrzna sterowność (Strzałecki 2001); Skali Wzajemnych Odniesień (SWO), będącej konstrukcją własną, opisująca stosunek do siebie, innych oraz do Boga i Kwestionariusza Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT), również będącego konstrukcją własną, badającego otwartość na nowe idee i pomysły, dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych, partycypację i uczestniczenie w kulturze i sztuce, dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami, dążenie do poprawiania codzienności (Paślawska-Smęder, Walulik 2024).

Przedmiotem badań były obszary aktywności młodego dorosłego wyznaczone przez dwie kategorie: religijność i zachowania twórcze. Udział młodych dorosłych w badaniach jest o tyle istotny, że dzielą się oni swoją perspektywą już jako osoby dorosłe i mające jednocześnie w pamięci doświadczenia dzieciństwa i adolescencji. Ich perspektywa wychowania do twórczego życia jest jednocześnie świeża i przeżyta. Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że dla młodych ludzi jednym z najistotniejszych elementów wychowania jest bycie w wielokontekstowej intra- i interpersonalnej relacji, w tym również relacji transcendentnej.

Kategoria religijności rozpatrywana była z perspektywy chrześcijaństwa, a zachowania twórcze odnoszą się do postrzegania siebie na dwóch kontinuum: konformizm *versus* nonkonformizm oraz zachowania algorytmiczne *versus* zachowania heurystyczne. Związki zachodzące pomiędzy zmiennymi w obszarze religijności i twórczości mają charakter dynamiczny i mogą tworzyć pewną strategię realizacji siebie i odnajdywania swojego miejsca w świecie. Skonstruowany model stanowi konsekwencję realizacji celu teoretycznego (Paślawska-Smęder, Walulik 2024: 129). Może on stanowić bazę do wypracowania spójnej koncepcji wychowania do twórczego życia.

Model wychowania do twórczego życia prezentuje triadyczne ujęcie procesu wychowania oparte na potrójnym wymiarze pedeutologicznym: „Potrójny Nauczyciel”, potrójna ontologia temporalna (Chronos, Kairos, Aion) i potrójna struktura związków przyczynowo-skutkowych (oddziaływania bezpośrednie, medacyjne i moderacyjne). Wychowanie do twórczego życia jawi się w nim jako złożona interakcja „między” i „w” obrębie tych procesów (zob. Ryc. 1)².

Ryc. 1. Model wychowania do twórczego życia



Źródło: opracowanie własne.

W niniejszym artykule jest omawiana tylko jedna ze składowych tego modelu, jaką jest idea potrójnego nauczyciela w wychowaniu. Refleksja nad miejscem potrójnego nauczyciela wnosi nową jakość do pedagogicznego myślenia i działania, ale badania prowadzone w tym zakresie napotykają na liczne wyzwania związane z subiektywnością, trudnościami metodologicznymi, koniecznością długoterminowych obserwacji oraz dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością społeczną. Koncepcja potrójnego nauczyciela, która obejmuje nauczyciela

2 Szerzej na temat idei modelu i jego składowych w: Paślawska-Smęder, Walulik (2024).

bezpośredniego (własną osobę nazywaną w Modelu wychowania do twórczego życia Nauczycielem Wewnętrznym i oznaczonym na Ryc. 1 – N1), nauczyciela pośredniego (rówieśników i innych dorosłych – nazwanych w modelu Nauczycielem Zewnętrznym i oznaczonym na Ryc. 1 – N2) oraz nauczyciela transcendentnego (wartości duchowe i moralne, Bóg – nazwane w modelu Nauczycielem Transcendentnym i oznaczonym na Ryc. 1 – N3), jest skomplikowana i może być różnie interpretowana przez badaczy i uczestników badań. Również wychowanie jest procesem silnie subiektywnym, a indywidualne doświadczenia wychowawcze mogą różnić się znacząco, co utrudnia tworzenie jednolitej, obiektywnej miary skuteczności wychowania opartego na tej koncepcji. Co więcej, operacjonalizacja zmiennej „życie twórcze” jest nie lada wyzwaniem z uwagi na wielowymiarowość tego terminu. Analiza jakości relacji między różnymi typami nauczycieli (bezpośrednimi, pośrednimi i transcendentnymi) oraz ich wpływ na wychowanie wymaga skomplikowanych narzędzi badawczych, które mogą nie być dostępne lub nie w pełni rozwinięte. Także dobór odpowiedniej próby badawczej może być utrudniony. Koncepcja potrójnego nauczyciela może być różnie realizowana w poszczególnych kontekstach kulturowych i społecznych, a próba powinna być zróżnicowana, aby odzwierciedlać różnorodność doświadczeń wychowawczych. Wiąże się z tym długoterminowość samego procesu badawczego, gdyż skuteczność wychowania do twórczego życia może wymagać badań longitudinalnych, aby zaobserwować pełny wpływ wychowania na rozwój potencjału osoby. Krótkoterminowe badania mogą nie oddawać w pełni efektów wychowawczych. Pomiar ich wpływu na wychowanie może być trudny do jednoznacznego określenia i wymaga zaawansowanych metod statystycznych. Poza tym przygotowanie do życia w przyszłości, która nie jest jeszcze znana, wymaga elastyczności i zdolności do adaptacji, co stanowi wyzwanie badawcze w kontekście oceny skuteczności stosowanych strategii wychowawczych.

Rozważenie tych ograniczeń może się przyczynić do bardziej precyzyjnego planowania przyszłych badań i lepszego zrozumienia tego złożonego procesu wychowawczego. Ograniczenia te sugerują, że chociaż badania ilościowe pozwoliły na stworzenie matrycy do skonstruowania modelu wychowania do twórczego życia, to interpretacja poszczególnych jego elementów wymaga zastosowania jakościowej

strategii badań. Stąd też w opisie roli potrójnego nauczyciela w procesie wychowania do twórczego życia zastosowane zostały zasady hermeneutyki rozumianej jako odkrywanie sensu, a sama interpretacja to ciąg etapów kroczących po spirali, gdzie rozumienie najpierw skupia się na prostych strukturach, przechodząc stopniowo do coraz wyższych. Jest to niekończąca się wędrówka i szukanie odpowiedzi na postawione problemy (Szulakiewicz 2004: 74).

Twórcze życie

Biorąc pod uwagę złożoność, wielokontekstowość rozumienia terminów twórczość i wychowanie, w refleksji nad obecnością „potrójnego nauczyciela” w procesach wychowania do twórczego życia nie można ograniczyć twórczego życia jedynie do zachowań twórczych. Treść zawartą w tym terminie metaforycznie opisuje Jan Paweł II w *Liście do artystów*: „Zadaniem każdego człowieka jest być twórcą własnego życia: człowiek ma uczynić z niego arcydzieło sztuki” (Jan Paweł II 1999: nr 2). Papież zwraca uwagę na twórczy charakter życia każdej osoby. Oznacza to, że dążenie do twórczego życia posiada wymiar egalitarny.

Kierunek myślenia o twórczości dostępnej każdemu człowiekowi stanowi dzisiaj wyzwanie dla procesu wychowania. Oczywiście jest, że nie ma możliwości, by przygotować człowieka raz na zawsze do realizacji wszystkich zadań, jakie czekają go w przyszłości, co więcej, w gwałtownie zmieniającej się ponowoczesności trudno je nawet określić czy przewidzieć. Zatem koniecznością staje się poszukiwanie dróg, które ukształtują w ludziach myślenie o potrzebie twórczego życia, czyli takiego, które będzie można uznać za spełnione i szczęśliwe. Abraham Maslow szukał odpowiedzi na pytanie, jak nauczyć ludzi, by chcieli dobrze żyć? Dobre życie według niego to takie, które będzie można uznać za spełnione i szczęśliwe (Maslow 2013). Tego pragnienia człowieka nie są w stanie zaspokoić jedynie dobra materialne czy promowany przez ponowoczesność konsumpcjonizm, uznaniowość prawdy bądź też wirtualna przestrzeń. Dlatego ważne jest zwrócenie uwagi w wychowaniu na procesy i czynniki, które sprzyjają twórczemu życiu.

Twórcze życie jest celem, do którego ma prowadzić wychowanie w proponowanym modelu. Warunkiem *sine qua non* twórczego życia

są samoobserwacja i autorefleksja. Samoobserwacja poprzedza autorefleksję. Twórcze życie realizuje się w codzienności, która wyznaczona jest przez czas rozumiany jako Chronos, Kairos i Aion. Chronos jest najbardziej zbliżony do czasu fizycznego, obejmuje sekwencyjne wydarzenia, w nim zawiera się to, co obiektywne – zewnętrzne; Kairos odkrywa znaczenie tych wydarzeń, a Aion uświadamia ostateczny cel życia związany z potrzebą i zdolnością przekraczania tego, co materialne – perspektywę eschatologiczną (Marek, Walulik 2019: 79–142).

W wychowaniu do twórczego życia istotną rolę odgrywają korekty/sprzężenia zwrotne. Korekty służą wychowaniu, prowadząc do samowychowania w trzech aspektach: korygowania uchybień lub błędów, optymalizacji dotychczasowej strategii wychowania, wyznaczania nowych kierunków działania. Jednak w procesie wychowania do twórczego życia istotne są różnorodne relacje między podmiotami biorącymi w nim udział. Szczególne znaczenie przypada relacji między trzema nauczycielami. Jest ona osadzona w szerokiej perspektywie temporalnej, ontologicznej i pedeutologicznej. Te relacje przyjmują wieloraki charakter: mediacyjny, moderacyjny i synergiczny.

Idea potrójnego nauczyciela w modelu wychowania do twórczego życia

Pierwszym nauczycielem jest Nauczyciel Wewnętrzny, czyli własna osoba, która staje się nauczycielem samego siebie. Kolejny to Nauczyciel Zewnętrzny, czyli ten, który instytucjonalnie, ale też (a może przede wszystkim) sporadycznie, okazjonalnie, w sposób zaplanowany lub niezaplanowany uczestniczy w jakikolwiek sposób w działaniach bezpośrednich na rzecz kształcenia i wychowania. Trzecim nauczycielem jest nauczyciel Transcendentny – wykraczający poza zmysłowe poznanie Nauczyciela Wewnętrznego i Zewnętrznego.

Nauczyciel Wewnętrzny reprezentuje specyficzny zestaw cech osobowych, kulturowych i antropologicznych, które umożliwiają człowiekowi uczenie się, przeprowadzanie procesów indukcyjnych i dedukcyjnych, akumulację doświadczeń oraz umiejętność rozróżniania między prawdą a fałszem. Ten aspekt jest wartościowany

aksjologicznie dzięki obecności sumienia i zdolności interpretacji własnych intuicji (Marek 2005: 89–116). Charakteryzuje się on zarówno prywatną samoświadomością, czyli świadomością własnej tożsamości i doświadczeń, jak i publiczną samoświadomością, odnoszącą się do percepcji własnej osoby przez innych (Crisp, Turner 2009: 30). Nauczyciel Wewnętrzny obejmuje również system normatywnych przekonań, często związanych z fragmentarycznymi lub kompleksowymi systemami społecznymi. Głęboko zakorzeniony jest w sumieniu i etycznych intuicjach, które kierują się kategoriami dobra, prawdy i piękna. Działanie Nauczyciela Wewnętrznego, będącego zarówno uczniem, jak i nauczycielem, wiąże się z trwale ukształtowanymi przekonaniami z wcześniejszych etapów edukacji. Doświadczenie Nauczyciela Wewnętrznego odbywa się w perspektywie introspekcji. Przekonania o słuszności własnych sądów są często nacechowane niekwestionowanym przekonaniem o ich prawdziwości. Nauczyciel Wewnętrzny uczy się przez całe życie, czerpiąc wiedzę zarówno z własnych doświadczeń, jak i od innych nauczycieli. Może się on wydawać wielowymiarowy przez niespójność i konflikty wewnętrzne, co może być efektem przyswajania zewnętrznych wpływów.

Wymienione cechy są również istotne w kontekście drugiego typu nauczyciela w tym modelu – Nauczyciela Zewnętrznego. Interpretacja Nauczyciela Zewnętrznego przekracza tradycyjne postrzeganie nauczyciela jako wykwalifikowanego specjalisty o kompetencjach dydaktyczno-wychowawczych, który przekazuje wiedzę i jest uznawany za autorytet i wzór do naśladowania. Jego rola może być pełniona przez rodzica, nauczyciela szkolnego, wychowawcę, mentora, przyjaciela czy przypadkowo spotkaną osobę, których wpływ otwiera nowe perspektywy na samopoznanie. Nauczyciel w instytucji stosuje różnorodne metody pedagogiczne, dostosowując je do swojego potencjału i możliwości rozwojowych wychowanka. Nauczyciele pracujący w systemie edukacyjnym wprowadzają różne podejścia pedagogiczne. Ci z bogatą historią zawodową i wysokimi umiejętnościami mogą być liderami dla młodzieży. Tymczasem nauczyciele, którzy skupiają się tylko na formalnych aspektach nauczania bez odpowiednich kompetencji, mają ograniczony wpływ na wychowanie młodych osób. Nauczyciel Zewnętrzny, podobnie jak Nauczyciel Wewnętrzny, może przyjmować różne postaci: od tych kompetentnych i kreatywnych, po

mniej skuteczne i sztywne, a jego rola nie ogranicza się tylko do ram instytucji. Nauczyciel Zewnętrzny jest także ciągle rozwijającym się nauczycielem, który dąży do osiągnięcia dojrzałości. Relacja między Nauczycielem Zewnętrznym a wychowankiem charakteryzuje się otwartością i troską, skupiając się na rozwijaniu pożądanych cech w wychowanku.

Nauczyciel Zewnętrzny odgrywa dwoistą rolę: z jednej strony jest zaangażowany w proces wychowania, wspierając rozwój twórczego życia, z drugiej strony przekracza stereotypy, by rozpoznać sprzyjające bądź zagrażające wychowaniu czynniki, które z bliska są niewidoczne. W relacji z Nauczycielem Zewnętrznym uczestniczą dwie strony: wychowanek oraz nauczyciel/mistrz. Ta interakcja jest samoregulująca się i nie ogranicza się tylko do zewnętrznie narzuconych działań przez nauczyciela. Wychowanek może dostosowywać drogę, którą postępuje do twórczego życia. Istnienie moderatorów i mediatorów w tej relacji znacznie poszerza możliwości wychowawcze w kierunku życia twórczego. Nauczyciel/mistrz jest świadkiem różnych interakcji bezpośrednich, mediacyjnych i moderacyjnych. Obserwując je i wyciągając wnioski, może inicjować i stosować wybrane interwencje edukacyjne. Jego zaangażowanie w proces edukacji do twórczego życia jest tak istotne dla obu stron, że dynamiczna i ewoluująca relacja między wychowawcą a wychowankiem odpowiada kryteriom działalności twórczej, niezależnie od zewnętrznych warunków. Wychowanek bazuje na doświadczeniu i wiedzy nauczyciela/mistrza. Kluczowym elementem w edukacji do twórczego życia jest przykład nauczyciela/mistrza, który przez swoje życie i pracę stanowi świadectwo właśnie takiego życia (Marek, Walulik 2019).

Rolę nauczyciela/mistrza w omawianym modelu można opisać jako arenę, na której dochodzi do interakcji bezpośrednich, mediacyjnych oraz moderacyjnych. W niniejszym artykule podejście do terminu „mediacja” rozszerza jego konwencjonalne rozumienie jako techniki rozwiązywania konfliktów. Przyjmuje się tu głębsze, etymologiczne znaczenie mediacji, pochodzące od łacińskiego czasownika *mediare*, który oznacza samą czynność pośredniczenia. Mediacja jest zatem działaniem pełniącym rolę pośredniczącą. Należy podkreślić, że dla skutecznego pośrednictwa niezbędne jest istnienie co najmniej dwóch grup, pomiędzy którymi występuje mediator z umiejętnością mediacji. W kontekście społecznym, szczególnie w wychowaniu,

funkcja mediacji jest kluczowym elementem, który wzbogaca bezpośrednie oddziaływania pedagogiczne o aspekty kontekstowe. Inną znaczącą rolę pełni moderacja. Pierwotne znaczenie słowa „moderacja” dotyczy umiarkowania i wstrzemięźliwości, zaś „moderator” i „moderant” to osoby pełniące funkcję łagodzącą, jednoczącą lub rozjemczą. Kolejne znaczenia terminu obejmują takie role, jak: interwent, spowalniacz, negocjator, arbiter, sędzia i rozjemca, choć żadne z nich nie oddaje pełni pedagogicznego znaczenia moderacji. Podobnie jak w przypadku mediacji, konieczność moderacji wynika z istnienia dwóch grup w określonej relacji, gdzie moderator ma wpływ na jedną ze stron, wzmacniając lub osłabiając tę relację. Relacje międzyludzkie obfitują w liczne moderacje, gdzie moderującymi mogą być różne osoby, przedmioty, wartości czy symbole. Proces wychowania, a zwłaszcza wychowanie do życia twórczego, obejmuje liczne ważne moderacje i role moderatorów.

W zaprezentowanym modelu, mediacje i moderacje są traktowane jako czynniki kontekstowe. Kluczowymi kontekstami są konteksty kulturowe i religijne. Konteksty kulturowe kształtują sposób postrzegania i interpretacji wiedzy oraz doświadczeń, natomiast konteksty religijne dotyczą obszaru przyjmowanych wartości i aspektów transcendentálnych. Przeciwnością dla kontekstu kulturowego, który opiera się na stabilnych relacjach między jego elementami, jest kontekst sytuacyjny, charakteryzujący się zmiennością i odnoszący się do indywidualnych przypadków. Ten ostatni jest pośrednio powiązany z podobnymi kontekstami innych osób³.

Kontekstowość to współwystępowanie, które jest niezbędne do pełnego zrozumienia oddziaływań głównych. Rzeczywistość społeczna jest wieloplanowa i z tego powodu przy stałej jej ekspozycji i dostępności może zaistnieć albo jako oddziaływanie główne, albo jako konteksty, przy czym możliwa jest również konwersja czynnika kontekstowego w czynnik główny i odwrotnie.

Trzeci typ nauczyciela, Nauczyciel Transcendentny, jest istotą absolutną, która przekracza poziom świadomości zarówno Nauczyciela Wewnętrznego, jak i Nauczyciela Zewnętrznego (Walulik 2023: 69). Nauczyciel Zewnętrzny reprezentuje każdą osobę, która w mniejszym czy większym stopniu świadomie uczestniczy

3 Szerzej zob. w: Paślawska-Smęder, Walulik (2024: 290–297).

w procesie wychowawczym. Nauczyciel Wewnętrzny to funkcja, którą jednostka pełni samodzielnie w swoim procesie rozwoju. Nauczyciel Transcendentny jest ucieleśnieniem najwyższego punktu odniesienia, który w omawianym modelu identyfikowany jest z osobowym Bogiem w rozumieniu teologii katolickiej. Jego obecność i wpływ w dążeniu do twórczego życia opierają się na kilku założeniach. Twórcze życie osadzone jest w ramach wartości nazywanych transcendentaliąmi. Życie uznaje się za twórcze, gdy jest zarówno piękne, jak i dobre. Nauczyciel Transcendentny odzwierciedla głęboko zakorzenione ludzkie dążenie do dobra, prawdy i piękna. Z perspektywy badawczej przyjmuje się, że „Bóg stanowi dla człowieka wartość najwyższą i ostateczną. [...] oferuje się ludziom, zapraszając ich do współuczestnictwa w swoim życiu, miłości i szczęściu. Odkrycie Transcendencji – Boga jako wartości najwyższej, nie tylko zapewnia ludziom poczucie bezpieczeństwa, ale także motywuje ich do dążenia do tej wartości” (Marek, Walulik 2020a: 28). Życie twórcze manifestuje się jako wewnętrzne przeżycie, które zbliża człowieka do Boga. Akceptacja Nauczyciela Transcendentnego oraz umiejętność introspekcji oddziałują na proces samokształcenia się Nauczyciela Wewnętrznego i rozwój pedagogicznej mądrości Nauczyciela Zewnętrznego.

Często jednak Nauczyciel Wewnętrzny i Zewnętrzny nie potrafią nie tylko ocenić wartości i znaczenia kontekstów, w których prowadzą działania wychowawcze. Może się pojawić nawet zagrożenie wzajemnej eliminacji Nauczyciela Wewnętrznego i Zewnętrznego przez zaprzeczenie, pominięcie lub niezauważenie. Pojawia się również zagrożenie przesunięcia Nauczyciela Transcendentnego w obszar zmarginalizowanych kontekstów, co zauważalne jest w obecnym życiu społecznym i przestrzeni edukacyjnej. Pominięcie transcendencji w wychowaniu może banalizować ten proces i zubażać, ponieważ oznacza zbagatelizowanie religijnego aspektu natury ludzkiej (Nowak 2002: 169).

Obecność Nauczyciela Transcendentnego daje możliwość pozaświatłym dwóm nauczycielom transcendowania ich dotychczasowej wiedzy i doświadczenia życiowego ku pełniejszemu rozumieniu własnego życia i życia innych. W chrześcijaństwie misja Nauczyciela Transcendentnego – Boga wyraża się w motywowaniu do zachowań nonkonformistycznych i heurystycznych. Przekazując prawdę

o człowieku i świecie, zaprasza człowieka do współdziałania (Marek, Walulik 2019: 63–87) w tworzeniu dobra i piękna, bo sam jest Dobrem, Prawdą i Pięknem. Wspomagając człowieka w odkrywaniu wiedzy o sobie i rzeczywistości, wspomaga jego rozwój, jest natchnieniem dla twórców i artystów, a także źródłem piękna absolutnego, w tym piękna paradoksalnego.

Implikacje pedagogiczne idei potrójnego nauczyciela

Między Nauczycielem Wewnętrznym i Nauczycielem Zewnętrznym, Nauczycielem Wewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym oraz między Nauczycielem Zewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym zachodzą międzynauczycielskie relacje. Pomiedzy nauczycielami zachodzi koordynacja, współzależność, współdziałanie. Każda z tych relacji ma znaczenie dla pełnego obrazu wychowania do twórczego życia (Walulik 2011: 33–34).

Interakcja między Nauczycielem Wewnętrznym (wychowaniem) a Nauczycielem Zewnętrznym to relacja, którą można najłatwiej zauważyć i ocenić. Nauczyciel Zewnętrzny charakteryzuje się wyższym poziomem wiedzy, doświadczenia i umiejętności specjalistycznych w porównaniu do Nauczyciela Wewnętrznego. Nauczyciel Zewnętrzny może być, choć nie musi, zawodowym wychowawcą, dysponującym także specjalistyczną wiedzą i umiejętnościami związanymi z jego profesją. Istotnym aspektem jest to, że jego zawód należy do profesji zaufania publicznego, co implikuje potrzebę posiadania najwyższych umiejętności, kwalifikacji i standardów etycznych (Szymańska 2019: 276–277). Relacja ta jest wielowymiarowa i często może być złożona. Może obejmować różne formy: od autorytetu i przyjaźni, poprzez obojętność i formalność, aż po konflikt i rywalizację (Smoter, Sury 2017).

Wzajemne relacje między Nauczycielem Zewnętrznym a Nauczycielem Transcendentnym są kluczowe nie tylko dla samego Nauczyciela Zewnętrznego, ale także wpływają na dynamikę jego interakcji z Nauczycielem Wewnętrznym – zarówno w kontekście wychowania, jak i osobistej refleksji. W procesie wychowania zwraca się uwagę na rozwój wychowanka, szacunek dla jego godności i niezależności. Nauczyciel Zewnętrzny nie tylko prowadzi w poznawaniu świata, lecz także inspirowanie wychowanka do przekroczenia granic codzienności. To

nadaje tej relacji głębię wykraczającą poza zwykłe dążenie do odkrywania prawdy (gr. *aletheia*). W działaniach i zamiarach Nauczyciela Wewnętrznego oraz Nauczyciela Zewnętrznego manifestuje się Nauczyciel Transcendentny, którego wpływ obejmuje dobro, prawdę i piękno. Całość tych relacji zyskuje głębszy wymiar w kontekście relacji z Bogiem osobowym, co otwiera perspektywę *sacrum* przenikającego to, co w chrześcijaństwie jest uznawane za profanum.

Więź Nauczyciela Wewnętrznego z Nauczycielem Transcendentnym opiera się na wzajemnej obecności i nie implikuje żadnej absolutnej dominacji. Ta interakcja jest zdefiniowana przez wspieranie, potwierdzenie wartości i miłość. Łączność Nauczyciela Wewnętrznego z Nauczycielem Transcendentnym pozwala na głębsze zrozumienie siebie oraz innych, co motywuje do rozszerzenia percepcji świata, który jest ograniczony przez materialny czas (Chronos) o dodatkowe wymiary tworzące sens – Kairos oraz Aion (Marek, Walulik 2019: 79–142). Zharmonizowany rozwój wymaga akceptacji wszystkich trzech wymiarów istnienia, a ich ograniczanie może zniekształcić proces wychowawczy ku twórczemu życiu. Wychowanie jest celowym działaniem, które obejmuje zarówno wychowanka, jak i wychowawcę, manifestując się w teraźniejszości, ale zawsze oczekując efektów w przyszłości⁴.

Wychowanie do twórczego życia nie jest dążeniem, by wychowanek nabył kolejny fragment wiedzy lub kolejną kompetencję. Jest ono przeciwstawione życiu nietwórczemu, rozumianemu jako trwanie, określane niekiedy mianem „wegetacji”, to jest stanu zdominowanego przez funkcje biologiczne lub tylko egzystencjalne. Nietwórcze życie to takie, w którym człowiek lęka się sensownej zmiany, nie ma poczucia własnego rozwoju i zinterioryzowanego systemu wartości, co uniemożliwia radzenie sobie w sytuacjach nietypowych. Nietwórcze życie ignoruje Kairos, ponieważ zostały unieważnione decyzje rozwojowe, a wszystkie istotne dla wartościowego życia obszary zostały zmarginalizowane. Kairos w nietwórczym życiu staje się stanem zawieszenia, ponieważ dominuje Chronos. Przestrzeń Chronosu jest w nietwórczym życiu sparymetryzowana działaniami konkretnymi, których celem jest maksymalizacja zysków rozumianych najczęściej zasobowo, w tym finansowo. Dominacja Chronosu nad Kairosem

4 Szerzej zob. w: Pasławska-Smęder, Walulik (2024: 295–296).

i Aionem jest redukcją codzienności do statusu *homo oeconomicus*. Skończona perspektywa Chronosu jest źródłem złudzeń przenoszonych na Aion, że *homo oeconomicus* jest perspektywą całościową lub nawet nieskończoną (Walulik 2011: 33–34). Równoległy do Chronosu jest czas fizyczny. Chronos nie jest jednak czasem fizycznym, ponieważ obejmuje dłuższe interwały życiowe. Interwały te są niemal tak samo odległe od siebie dla młodych ludzi, jak perspektywa wieczności w Aionie. Cechą młodości jest brak wyobraźni w kwestii własnej starości. Stąd odwoływanie się młodych ludzi do odległych interwałów w średniej lub późnej dorosłości jest nieefektywne. Czas fizyczny jest czasem „tu i teraz”, który koresponduje z Chronosem przez pojęcie miary, tej najprostszej w postaci możliwości określenia „wcześniej” lub „później”, i tej bardziej dokładnej, gdy coś jest „krócej” lub „dłużej”. Z czasem fizycznym związana jest kategoria dyskontowania, to znaczy dostrzegania wartości w przyszłości i umiejętności pomieszczania i wytrzymywania różnego rodzaju frustracji i niepowodzeń. Wychowanie do twórczego życia posiada wysokie dyskontowanie, ponieważ jest źródłem kolejnych wartości, które – będąc w cyklu kolejnego dyskontowania – są finalnie jedną z ważniejszych gratyfikacji w całym ludzkim życiu. W podejściu tym chodzi o uwrażliwienie na to, by człowiek adekwatnie do wieku w sposób twórczy rozwiązywał problemy codziennego życia, bo w ponowoczesności naznaczonej gwałtownymi zmianami, niejednoznacznością, wielorakim ryzykiem, nie ma możliwości wyposażenia wychowanka raz na zawsze do życia w określonej społeczności (Paślawska-Smęder, Walulik 2024).

Zakończenie

Wychowanie do twórczego życia jest osadzone w mnogości oddziaływań kontekstowych. Ich obecność jest cechą współczesnej rzeczywistości społecznej i ma charakter globalny. W szczególności cecha ta jest charakterystyczna dla ponowoczesności, która ekspozuje konteksty bez jakiegokolwiek rozeznania co do ich sensu i zasadności. W tym znaczeniu współczesne konteksty wychowania do twórczego życia mogą przypominać strukturalnie internet ze współlistniejącymi prawdami, ćwierćprawdami, nieprawdami i kłamstwami. Konteksty tworzą amorficzny zbiór czynników. Dlatego Nauczyciel Zewnętrzny

wspomagany przez Nauczyciela Transcendentnego może być przewodnikiem po amorficznej przestrzeni kontekstów i bezpiecznymi towarzyszami w kształtowaniu samoświadomości i adekwatnej samooceny.

Całozyciowa aktualność wychowania i samowychowania do twórczego życia skłania do traktowania tej problematyki w obszarze andragogiczno-pedeutologicznym w nurcie personalizmu chrześcijańskiego. Poprzez zwrócenie uwagi na godność osoby ludzkiej oraz jej wymiar duchowy dostarcza nowych objaśnień ludzkiej egzystencji i uzasadnia wyjątkowość człowieka wyrażającą się w jego twórczej obecności w świecie. Jak pokazują przeprowadzone badania, obecność ta ma charakter relacyjny i urzeczywistnia się w odniesieniach: do siebie, do innych i do Boga. Każdy z podmiotów tej relacji jest nauczycielem: Nauczycielem Wewnętrznym, Nauczycielem Zewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym. W wyniku ich współdziałania powstaje synergia, która wnosi nową jakość do rozumienia sytuacji wychowawczej w perspektywie personalistycznej. Oznacza to, że każdy z uczestników sytuacji wychowawczej jest nauczycielem w stosunku do siebie i innych. Przy czym nie jest to nauczyciel-ekspert, lecz nauczyciel-przyjaciel, który otwiera na nowe rozumienia siebie i świata. Aktywność Nauczyciela Wewnętrznego przejawiająca się w refleksyjności, działaniu, ewaluacji tych działań i dokonywaniu zmian na lepsze poszerza samoświadomość, pomaga zrozumieć siebie i otwierać się na znane, ale niewystarczające do szczęśliwego życia repertuar zachowań. Doświadczenie obecności Nauczyciela Zewnętrznego daje Nauczycielowi Wewnętrznemu poczucie bezpieczeństwa w podejmowaniu pracy nad sobą poprzez możliwość otrzymania wsparcia, konfrontacji i życzliwych korekt. Nauczyciel Transcendentny ukazuje szerszą perspektywę przekraczającą to, co dzieje się tu i teraz, oraz pomaga w nabywaniu kompetencji odraczania gratyfikacji na później, co sprzyja zdolności znoszenia frustracji i odnoszenia zarówno radości, jak i cierpienia do perspektywy przekraczającej doczesność i pełne zrozumienie. Bycie w potrójnej relacji nauczycielskiej jest korzystne dla rozwoju psychicznego i radzenia sobie z różnego rodzaju lękami i trudnymi sytuacjami. Stanowi potrójne oparcie. Tworzy swoistego rodzaju bezpieczne pole społeczne, w którym wychowanek może kreować siebie, znajdować wsparcie i otrzymywać zrozumienie. Świadomość wychowanka, że

w przeżywanych trudnościach ma się na kimś oprzeć wzmacnia jego zdolność do przeżywania trudności i dyskontowania, z nadzieją budowaną przez świadectwo Nauczyciela Zewnętrznego i obecność Nauczyciela Transcendentego.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2009). *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, [w:] W. Pasierbek, M. Grodecka (red.), *Horyzonty wychowania w czasach przemian* (Biblioteka „Horyzontów Wychowania”, t. 10), Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 543–559.
- Bernacka R.E., Popek S., Gierczyk M. (2016). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J”, t. 29, nr 3, s. 33–57.
- Crisp R.J., Turner R.N. (2009). *Psychologia społeczna*, przeł. M. Gocławska i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Crotti M. (2021). *Pedagogical Hope between Presence and Promise*, „Paedagogia Christiana”, t. 47, nr 1, s. 105–118, <https://doi.org/10.12775/PCh.2021.005>
- Grzegorzewska M. (2002). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl 1–3*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Jan Paweł II (1999). *List do artystów*, Watykan, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html [data dostępu: 20.06.2024].
- Jaworski R. (1998). *Psychologiczne badania religijności personalnej*, „Zeszyty Naukowe KUL”, t. 41, nr 3–4, s. 77–88.
- Jęczmińska D. (2024). *W dolinie cierpienia. O depresji młodzieży*, Warszawa: Psychologiadziecka.org.
- Kaufman J.C. (2011). *Kreatywność*, przeł. M. Godyń, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kiereś B. (2016). *Personalizm w pedagogice*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, R. II, nr 2, s. 271–281.
- Marek Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Marek Z., Walulik A. (2017). *Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna*, „Paedagogia Christiana” 2017, t. 39, nr 1, s. 29–47, <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2017.002>
- Marek Z., Walulik A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

- Marek Z. Walulik A. (2020a). *Geneza pedagogiki religii*, w: *Pedagogika religii* (Słowniki społeczne), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 11–31.
- Marek Z., Walulik A. (2020b). *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z., Walulik A. (2022). *Ignatian Spirituality as Inspiration for a Pedagogical Theory of Accompaniment*, „Journal of Religion and Health”, t. 61, s. 4481–4498, <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01628-z>
- Maslow A. (2013). *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowak M. (2019). *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 487–508.
- Nowak A.J. (2002). *Człowiek*, [w:] M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”, s. 168–171.
- Pasławska-Smęder I., Walulik A. (2024). *Wychowanie do twórczego życia. Perspektywa młodych dorosłych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.
- Popek S. (2000). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2016). *Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J”, t. 29, nr 3, s. 7–32.
- Smoter K., Sury Z. (2017). *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji”, t. 10, s. 81–98, <http://dx.doi.org/10.16926/pe.2017.10.06>
- Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Strzalecki A. (2003). *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Strzalecki A. (2011). *Styl twórczego zachowania. Model i jego walidacja*, [w:] W. Zeidler (red.), *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Vizja Press & IT, s. 190–244.
- Szulakiewicz M. (2004). *Filozofia jako hermeneutyka*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Szymańska M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

- Walulik A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Walulik A. (2012). *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Walulik A. (2023). *Towarzyszenie wychowawcze wobec świata wirtualnego*, [w:] S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 61–75.
- Walulik A. (2024). *Accompaniment as a Strategy for Peace Education*, [w:] J. Michalski, M. Wolińska (red.), *Peace Education, Religious Discourse, and Scientific Enquiry: Dialogue and Collaboration from Eastern European Contexts*, London: Routledge [w druku].
- Ziółkowski P. (2020). *Fobia u dzieci w wieku szkolnym*, „Nauka i Społeczeństwo. Przegląd Nauk Społecznych, Technicznych, Medycznych i Pedagogicznych”, t. 1, s. 65–80, <https://doi.org/10.24426/nis.v1i1.203>

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Iwona Paślawska-Smęder
 Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
 Instytut Rodziny, Pedagogiki i Pracy Socjalnej
 E-mail: iwo.pa@interia.pl