

## Część I.

Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht  
*Uniwersytet Śląski*

### O pedagogicznych konsekwencjach rozumienia *rozwoju integralnego*

**Abstract:**

**The pedagogical consequences of understanding integral development**

"Integration" has now become one of the most frequently raised slogans and postulates. It can be related to individuals and collectively. Although it means "to merge", "to unite", "at the same time", it is the concept used much more commonly than its synonyms. One could ask if the cause is not a desire to protect yourself against such a literal, "merging" meaning. Its full acceptance would require thinking in terms of real, deep unity, not just superficial compilation of parts into a problematic, often apparent whole. Multilateralism does not necessarily lead to integration. In a way it concerns the inner development of a man who can seek integrating him "integrity" in the directional vision of humanity, or in the multiplication of experiences, competences, forms of activity and goals. In educational activities, the essence of which is to support development, the sense of "integrating" processes and activities is of great importance. It is possible to call the combination of various, incoherent stimuli, actions, situations by calling it "integration" to create an impression or cause unfounded belief that this way creates a new, more valuable quality. This quality is then more connected to the external "overall" form of action rather than supporting the integral development of the pupil. The reflection on the sense of the integrity of development becomes so important and urgent today in upbringing.

„Integracja” stała się współcześnie jednym z najczęściej podnoszonych haseł i postulatów. Jest odnoszona do jednostek i zbiorowości. Mimo iż oznacza „łączenie”, „scalanie”, „jednoczenie”, jest pojęciem, po które sięga się dziś znacznie częściej niż po bardziej jednoznaczne synonimy. Można by zapytać czy przyczyną nie jest w jakimś stopniu chęć zabezpieczenia się przed takim właśnie dosłownym, „scalającym” znaczeniem. Jego pełne przyjęcie wymagałoby myślenia w kategoriach rzeczywistej, głębokiej jedności, a nie tylko powierzchownego zestawiania części w problematyczną, często pozorną całość. Wielostronność nie musi jeszcze prowadzić do integracji. W szczególności dotyczy to wewnętrznego rozwoju człowieka, który może szukać scalającej go „integralności” w kierunkowej wizji człowieczeństwa, bądź w mnożeniu doświadczeń, kompetencji, form aktywności i celów. W działaniach wychowawczych, których istotą jest wspieranie rozwoju człowieka, sens „integrowania” procesów i działań ma ogromne znaczenie. Można bowiem nazywając „integracją” łączenie różnorodnych, niespójnych bodźców,

działań, sytuacji stwarzać wrażenie lub wywoływać bezpodstawne przekonanie, że tą drogą tworzy się nową, bardziej wartościową jakość. Jakość ta łączy się wtedy bardziej z zewnętrzną „całościową” formą działania, niż ze wspieraniem integralnego rozwoju wychowanka. Dlatego tak ważny i pilny staje się dziś namysł nad sensem integralności rozwoju i wychowania człowieka.

### **1. Rozwój integralny człowieka jako rozwój fizyczny, psychiczny i duchowy**

W dziejach myśli pedagogicznej można znaleźć wiele koncepcji i programów, które upominały się o całościowe, określane często jako „humanistyczne” traktowanie wychowywanego człowieka, o uwzględnianie jego rozwoju fizycznego i psychicznego, o kształtowanie nie wybranych kwalifikacji, ale człowieczeństwa. Po XIX-wiecznym przełomie antynaturalistycznym, podważającym scjentyistyczny model uprawiania nauki, wiek XX jeszcze wzmocnił ten określany „humanistycznym” kierunek poszukiwań pedagogicznych. Potrzeba rozwijania w ludziach nie tylko umysłu, zmysłów, sprawności indywidualnych i społecznych, stała się coraz mocniej odczuwanym wyzwaniem. Jednakże w efekcie wciąż silnych wpływów scjentyzmu nieufność wobec religijnego i metafizycznego ujmowania świata sprawiła, że uwzględnianie duchowości człowieka pozostawało wciąż na marginesie nauk o człowieku i społeczeństwie.

Równocześnie pierwsza połowa ubiegłego wieku naznaczona została wydarzeniami dramatycznie podważającymi wiarę w człowieka i człowieczeństwo. Wśród pytań o przyczyny pojawiły się pytania dotyczące wychowania. Gdzie popełniono błąd? co wymagałoby zmiany? czy przyczyną nie było zbyt jednostronne kształcenie, przy równoczesnym zaniedbywaniu sfery duchowej, decydującej o postępowaniu moralnym?

Przełom XX i XXI wieku był także czasem lawinowo rosnącej ilości informacji, trudnych (poza specjalistami) nie tylko do zrozumienia i wykorzystania przez jednostkę ale nawet do elementarnego przyswojenia. Wywołało to potrzebę integrowania wiedzy dostarczanej przez różne dyscypliny, poszukiwania w naukach, w tym w naukach o człowieku i społeczeństwie, ujęć, które pozwoliłyby zobaczyć świat i człowieka całościowo, „integralnie”, w całej różnorodności wzajemnie od siebie zależnych zjawisk, cech, możliwości i perspektyw. Równocześnie ukazywane jako warunek postępu myślenie rynkowe wzmocniało pragmatyczny, użytecznościowy stosunek do wiedzy, sprawności i postaw wobec

świata. W efekcie w działaniach pedagogicznych pojawiły się trudne do pogodzenia tendencje. Z jednej strony – integrowanie wiedzy w celu ułatwienia całościowego poznawania świata, z drugiej – nastawienie na wiedzę głównie użytkową, przydatną w życiu codziennym, konkretnych zajęciach i rolach zawodowych. Potrzebę całościowego poznawania świata i zdobywania niezbędnych do tego kompetencji zaczęło wypierać zapotrzebowanie na wiedzę instrumentalną, praktyczną, wąsko specjalistyczną, możliwą do bezpośredniego wykorzystania na rynku pracy. I to głównie potrzeby rynku pracy i uczestnictwa w kulturze konsumpcyjnej, dominacja promowanych przez współczesną kulturę wartości materialnych podważyły sens integralnego widzenia człowieka i jego rozwoju. Znamienne dla tego czasu stało się zjawisko kształtowania się w ludziach charakteru opartego na *modi* posiadania a nie bycia, co zdaniem twórcy tego rozróżnienia – Ericha Fromma (2017) może grozić kryzysem cywilizacji i ludzkości.

Najnowsze badania nad funkcjonowaniem człowieka coraz wyraźniej pokazują współzależność poszczególnych struktur, mechanizmów i procesów decydujących o życiu i rozwoju organizmów ludzkich. Tym samym budzą świadomość konieczności całościowego widzenia i traktowania człowieka zarówno w celach poznawczych, jak praktycznych – w tym pomocowych, terapeutycznych i pedagogicznych.

W kontekście rozwoju człowieka podejście „całościowe” miałoby obejmować jego funkcjonowanie wewnętrzne (fizyczne, emocjonalne, intelektualne, moralne, światopoglądowe) oraz zewnętrzne (społeczne i kulturowe). Liczne nurty współczesnych poszukiwań w tym zakresie łączy powrót do uwzględniania w człowieku, obok fizyczności i psychiczności, także duchowości. Za „integralne” traktowanie człowieka uznawane jest nastawienie biorące pod uwagę wszystkie te sfery. Dziś duchowość jest rozumiana szerzej niż tylko (czy głównie) jako religijność. Postrzega się ją jako „życie wewnętrzne”, które obejmuje, obok religijności, stosunek do wartości wyższych, samoświadomość, refleksyjność, mądrość i rozum, myślenie twórcze, przekraczanie siebie i doczesności materialnej, rozwój osobisty. Kiedy w tak rozumianej sferze „duchowej” wymiar religijny staje się samodzielnie konstruowaną, synkretyczną w swej istocie całością przekonań i wierzeń, bądź też jest programowo nieobecny, mowa jest o „nowej duchowości”.

Według krakowskiego psychologa religii Pawła Sochy (2000), człowiek rozwijając się duchowo rozwija swoje człowieczeństwo. Tym samym *duchowość* jest „pojęciem rozwojowym” związany z drogą samorozwoju (tamże, s. 18).

Z. Pasek i K. Skowrońska (2013) - autorzy zajmujący się *nową duchowością* - wyjaśniają jej istotę i funkcje w rozwoju następująco: „/.../ zaangażowanie jednostki w te [tzn. wyższe – KO] wartości/ idee oraz realizowane w ich ramach działania spełniają podobne funkcje jak tradycyjne religie, a więc dostarczają sensu, wyjaśniają świat, a niekiedy zaspokajają też potrzeby przynależności i akceptacji. /.../ W tym ujęciu duchowość jawi się jako stała cecha kulturotwórczej postawy człowieka, pokazuje jej uniwersalny, ponad religijny charakter. Uznajemy, że określa ona dążenia człowieka do rozwoju i zmiany jego aktualnego stanu (sytuacji czy świadomości), zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym. Mogą one być sytuowane w różnych dziedzinach kultury, z którą ściśle jest związana. Zatem może obejmować działania i idee występujące w obrębie religii, jak również poza nią” (tamże, s. 18-19).

Podkreślane przez psychologię i socjologię znaczenie duchowości w rozwoju człowieka wywołało wzrost zainteresowania docenieniem roli tej sfery także w naukach pedagogicznych jako naukach o wychowaniu.<sup>1</sup> W myśleniu pedagogicznym integralność zaczęła być odnoszona zarówno do wspierania całościowego rozwoju bezpośrednio, przez określone działania integrujące, jak do wspierania pośredniego poprzez integrację różnych adresowanych do wychowanka działań prowadzonych w danym środowisku (w rodzinie, w szkole, itd.), czy wreszcie – do integrowania wpływów różnych czynników wychowawczych, w tym oddziaływań różnych środowisk wychowawczych. Zaczęto się również interesować integracją badań pedagogicznych służących poznawaniu i zmienianiu rzeczywistości wychowawczej widzianej przez pryzmat integralnego rozwoju wychowanków.

Z perspektywy całościowego myślenia o człowieku, w procesach wychowania i samowychowania ważna jest świadomość zasadniczej niepełności człowieka redukowanego do sfery fizycznej i psychicznej. Konieczne jest uznanie roli rozwoju duchowego jako tej sfery, która, w różnym stopniu związana z wymiarem religijnym, odpowiada przede wszystkim za świadomy, dobrowolny wybór realizowanych w życiu wartości, za ich porządkowanie i hierarchizowanie według tego, co ma być celem i sensem życia. Chodzi tu głównie o wartości stanowiące o człowieczeństwie każdej istoty ludzkiej – tzn. wartości tradycyjnie w europejskiej tradycji aksjologicznej określane „wyższymi”: wartości poznawcze, moralne, estetyczne i sakralne, często nazywane też wartościami duchowymi.

---

<sup>1</sup> M. Znanecka (2016) szeroko omawia miejsce duchowości w myśleniu pedagogicznym, uwzględniając również nową duchowość.

Na ogół przyjmuje się iż rozwój duchowy jest uwarunkowany rozwojem psychicznym (na ogół – ponieważ biografie świętych odnotowują przypadki znaczących postępów w rozwoju duchowym - rozumianym głównie jako religijność - niezależnie od warunków psychofizycznych, pod wpływem środków nadprzyrodzonych). Rozwój duchowy rozumiany przede wszystkim jako rozwój zorientowany na urzeczywistnianie wartości duchowych wymaga przejścia drogi od ich poszukiwania i odkrywania, doświadczania i przeżywania, rozumienia i porządkowania, przez ich wewnętrzną akceptację, aż do pełnej internalizacji – uznania za swoje, kierowania się nimi w codziennym życiu, przyjmowania za kryterium decyzji, świadomego urzeczywistniania<sup>2</sup>. Na drodze do wartości 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 – mistrzem. Taka pomoc jest wpisana przede wszystkim w rolę rodziców, nauczycieli, wychowawców, co nie znaczy, że nie mogą jej świadczyć inne, nie związane formalnie z tymi rolami osoby. W rozwoju duchowym ważne jest bowiem każde spotkanie z drugim człowiekiem, jako że zawsze urzeczywistnia on swoim życiem jakieś wartości (bądź antywartości) a w konsekwencji może je uświadomić, wskazać, rozjaśnić, albo swoją postawą podważyć, osłabić, ośmieszyć.

## 2. Pedagogiczne wspieranie rozwoju integralnego

Koncepcje wychowania zakładające potrzebę uwzględniania w rozwoju człowieka wymiaru duchowego (w tym sensie programowo wspierające rozwój integralny) wcześniej były obecne głównie w tych nurtach myśli pedagogicznej, które nawiązywały do określonej religii bądź nurtów filozofii mówiącej wyraźnie o „duchu”. Dziś można już mówić o szerszym pedagogicznym uznawaniu roli tego wymiaru, z jednoczesnym zwiększaniem jego zakresu. W tym kontekście zauważalne są trzy nurty pedagogicznego myślenia o „integralnym rozwoju człowieka” i jego pedagogicznym wspieraniu. (Nie rzadko w tym kontekście używa się zamiennie pojęć rozwój *integralny* i *holistyczny*, a co za tym idzie – *wychowanie integralne* i *holistyczne*, co tylko w pewnym sensie może być merytorycznie zasadne.)

Pierwszy nurt, jak się wydaje stosunkowo najczęstszy, zakłada integrowanie różnych działań i oddziaływań pedagogicznych, tak by zapewnić wychowankom

---

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat m.in. K. Olbrycht (2012).

rozwój i funkcjonowanie we wszystkich sferach życia. W tym kontekście bierze się pod uwagę najczęściej sfery: fizyczną i psychiczną, czasem też duchową. Spotyka się również wyróżnianie sfer w odniesieniu do życia wewnętrznego (tzn. intelektu, emocji, woli i duchowości) oraz sfer funkcjonowania zewnętrznego, tzn. społecznego i kulturowego. Czasem mówi się w tym znaczeniu o funkcjonowaniu fizycznym, zdrowotnym, umysłowym, estetycznym, moralnym, społecznym, technicznym, gospodarczym etc. W tych ujęciach nie deklaruje się jednoznacznych założeń antropologicznych. Bardzo rzadko zwraca się uwagę na rozwój człowieka jako spójnej całości odzwierciedlającej jakąś wizję człowieczeństwa. Także jeśli mowa jest o duchowości, nie występuje żadna wyraźnie określona jej interpretacja. Można ją ewentualnie odnaleźć w podkreślaniu potrzeby orientacji na wartości wyższe jako wartości duchowe. W niektórych stanowiskach tego nurtu mówi się nie tyle o duchowości, co o życiu duchowym, przez które rozumie się aktywność związaną z nauką, filozofią, sztuką, moralnością, religią, prawem (tym samym życie duchowe utożsamiane jest z szeroko rozumianą kulturą). „Integralność” rozwoju oznacza tu raczej „wszechstronność”, „wielostronność” (obejmującą najczęściej rozwój poznawczy, społeczno-moralny, emocjonalny, fizyczny, estetyczny, oraz bliżej nie precyzowany lub utożsamiany z rozwojem religijności rozwój duchowy). Taką interpretację spotyka się dziś nie rzadko w dokumentach programowych instytucji oświatowych i wychowawczych. Trudno tu więc mówić o określonej koncepcji „rozwoju integralnego”. Jest to raczej ogólne założenie że integralność będzie efektem z jednej strony integrowania wiedzy (m.in. poprzez odchodzenie od kształcenia według sztywnych podziałów na przedmioty nauczania), z drugiej – integrowania metod i form działania. Działania pedagogiczne miałyby kierować się ogólną troską o uwzględnianie wszystkich sfer funkcjonowania istoty ludzkiej, różnych dziedzin jej aktywności. Chodziłoby o budowanie całości wpływów na kształt mozaiki uzupełniających się różnych elementów, dopasowywanych do siebie drogą uzgadniania szczegółowych zakresów treści i form, głównie ze względu na pożądane kompetencje. To zakładające całościowy rozwój myślenie, choć traktujące integrację raczej zewnątrznie, często powierzchownie, nie kieruje się jeszcze pragmatycznie traktowaną użytecznością osiągniętych efektów rozwoju. W tym świetle nie jest przypadkiem, że integrowanie treści, form i metod odnosi się w praktyce głównie do pracy z dzieckiem w początkowym okresie edukacji, ponieważ nie planuje ono jeszcze swojego miejsca na rynku pracy. Nawet różnorodność zajęć, zapewnianych dziecku od najmłodszych lat przez wielu

rodziców „inwestujących” w jego rozwój, najczęściej nie może być uznane za wspieranie integralnego rozwoju. Stanowi raczej odzwierciedlenie ich wizji kompetencji przydatnych w zapewnieniu dziecku „szczęśliwej przyszłości” zawodowej i społecznej, niż wyraz myślenia o rozwijaniu w nim pełnego „człowieczeństwa”.

Drugi nurt to podejście „holistyczne”. W podejściu tym także uwzględnia się fizyczno-psychiczno-duchowy charakter istoty ludzkiej, podkreślając jednak konieczność dążenia do harmonii ciała, umysłu, emocji i duchowości. Każda z tych sfer jest tu szczegółowo zoperacjonalizowana. Fizyczna i psychiczna – w oparciu o najnowszą wiedzę naukową z różnych dziedzin, duchowa – w szerokim znaczeniu, bliskim ideom *nowej duchowości*. Wspomagana na drodze wspierania rozwoju osobistego sfera duchowa ma budować poczucie własnej wartości, uruchamiać oparte na nim motywację i aktywność, twórcze myślenie i działanie, pogłębiać samoświadomość, kształtować pozytywne relacje, budzić zaufanie do siebie, świata i innych. Zacytujmy jednego z prekursorów polskiej pedagogiki holistycznej, prof. Andrzeja Szyszko-Bohusza (2013):

„Pedagogika holistyczna akcentuje interdyscyplinarność rozwiązań badawczych, wykorzystując najnowsze osiągnięcia zarówno nauk humanistycznych (pedagogika, psychologia, socjologia), jak i nauk przyrodniczych (fizyka, biologia, genetyka), nie stroniąc również od rozważań o charakterze filozoficznym i religioznawczym.

Uwzględniając kryzysową sytuację doby globalizacji, pedagogika holistyczna zwraca szczególną uwagę na problematykę doskonalenia sfery społeczno-moralnej, jak również harmonijnego rozwoju sfery emocjonalnej, intelektualnej, wolicjonalnej oraz fizycznej (działania prozdrowotne przy wykorzystaniu osiągnięć kultury fizycznej i higieny psychicznej, technik relaksacji, introspekcji oraz medytacji, jak również indyjskiej Jogi, walk wschodnich oraz muzyki w przerwach śródlekcyjnych)” (tamże, s. 206).

A. Szyszko-Bohusz zwraca uwagę na potrzebę całościowego myślenia o człowieku, z wyraźnym akcentowaniem harmonii wymiaru fizycznego i duchowego (nawiązującego do myślenia filozoficzno-religijnego z kręgu tradycji Jogi - harmonii ciała i umysłu, znaczenia ćwiczeń fizycznych i treningu duchowego - medytacji). W cytowanym tekście kładzie się mocny akcent na znaczenie wymiaru duchowego: „Sprawą fundamentalną w tej nowatorskiej pedagogice jest założenie, iż zarówno pedagogzy, jak i po określonym przygotowaniu relaksacyjnym oraz

medytacyjnym uczniowie nie mogą działać wyłącznie na poziomie determinowanym przez zmysły i umysł dyskursywny, ale winni osiągnąć możliwość przekroczenia ograniczeń tego poziomu, uzyskać kontrolę nad „płynnością substancji myślowej” (jak to określił Patańdzali), a więc być zdolni zagłębić się w ciszę i pokój, będące kluczem do wedługładu w prawdę” (tamże, s. 207).

W koncepcji tej znajdujemy postulat nawiązywania do różnych religii, szukania w nich prawdy, sięgania do nauczania wielkich duchowych nauczycieli. Autor podkreśla znaczenie nauczania Chrystusa, co nie oznacza jednak szerszego odwoływania się do chrześcijańskiego myślenia o człowieku.

Myślenie o integralności rozwoju w sensie holistycznym przywoływane jest coraz częściej w działaniach i programach pedagogicznych zakładających wspieranie rozwoju dziecka z wykorzystaniem najnowszych wyników badań nad rozwojem fizycznym i zdrowotnym, nad funkcjonowaniem mózgu i procesami uczenia się. Proponuje się w nich i uzasadnia wychowanie bez przemocy, presji fizycznej czy psychicznej, otwartość na indywidualność wychowanka i wychowawcy, ich wzajemną akceptację i bliską relację.

Przykładem może być działalność Fundacji *Rodzice Przyszłości*, która na swojej stronie internetowej<sup>3</sup> deklaruje, że powstała dla wspierania „holistycznego” „integralnego” rozwoju. Swoją misję określa tam jako „przekazywanie rodzicom i opiekunom wiedzy oraz umiejętności, które pozwolą im stworzyć silną i szczęśliwą rodzinę oraz umożliwią prawidłowy i zrównoważony rozwój ich dzieci”. W artykule *Idea integralnego rozwoju – sposób na wychowanie szczęśliwego dziecka* adresowanym do rodziców przedstawiciele Fundacji następująco formułują jej cele: „Idea integralnego rozwoju dziecka bazuje na fundamentalnej wiedzy o człowieku w kontekście 4 sfer, które składają się na nasz całościowy obraz jako istoty ludzkiej: sfery fizycznej, emocjonalnej, umysłowej oraz duchowej, w których kryją się 4 najważniejsze cele, do jakich każdy rodzic dąży chcąc wychować: dobre, mądre, zdrowe i szczęśliwe dziecko.”<sup>4</sup> Przybliżając wskazane cele autorzy wyjaśniają, że przez „zdrowie” będą rozumieć zdrowe odżywianie, ekologię, zdrowy styl życia. Wychowywanie dziecka „mądrego” „to wspomaganie sfery umysłowej – intelektu dziecka: najważniejsze są w niej kluczowe kompetencje, talenty, inteligencja, umiejętności, zdolności, integracja zmysłów, oraz komunikacja”. Wychowanie „dobrego” dziecka to kształcenie jego

---

<sup>3</sup> <http://rodziceprzyszlosci.pl/misja-wizja/>

<sup>4</sup> *Idea integralnego rozwoju – sposób na wychowanie szczęśliwego dziecka.*

<http://polki.pl/rodzina/dziecko,idea-integralnego-rozwoju-sposob-na-wychowanie-szczesliwego-dziecka,10397581,artykul.html>



sfery duchowej, która obejmuje według tej koncepcji rozwój osobisty i doskonalenie siebie a w ich ramach „uniwersalny system wartości, modelowanie, przekonania (samo-koncept i światopogląd). Wiedza w tym zakresie daje odpowiedź na pytanie – <kim tak naprawdę jesteśmy?>”<sup>5</sup>.

Jak się wydaje, programowo unika się tu bardziej zdecydowanych rozstrzygnięć antropologicznych i aksjologicznych, określania kierunku samodoskonalenia się, wyraźniejszych nawiązań religijnych. Widoczne jest staranie o neutralność ideową przekazu, odwołującego się z założenia do jedynie do wiedzy. Gdy mowa jest o potrzebie rozwijania światopoglądu opartego na krytycznym myśleniu, jeden z autorów polecanych na stronie Fundacji publikacji, dotyczących m.in. podejścia do wiary religijnej z perspektywy osobistego rozwoju, stwierdza: jesteś tym, w co wierzysz. Jeśli zgodzić się, że „neutralne” wychowanie jako takie w praktyce nie jest możliwe, o wychowawczym wymiarze zdecyduje w tych programach szczegółowa treść i kierunek wspomaganego w ramach sfery duchowej „rozwoju osobistego”. Z przedstawianych na cytowanej stronie wyjaśnień wynika, że cel - osiągnięcie szczęścia („szczęśliwe dziecko”, „szczęśliwy rodzic”) oznacza osiągnięcie sukcesu w różnych dziedzinach życia. Droga do niego ma być drogą własnych, odpowiedzialnych wyborów, motywowanych poczuciem własnej wartości, przekonaniem o własnym potencjale intelektualnym, drogą opartą na poczuciu bezpieczeństwa i bycia kochanym bezwarunkową miłością, na umiejętnościach korzystania z własnych zasobów intelektualnych i emocjonalnych. Na takie rozumienie integralności rozwoju pewne światło rzuca informacja o genezie powstania tego modelu. Napisano o niej: „Integralny model rozwoju, którym posługuje się Fundacja *Rodzice Przyszłości*, powstał w oparciu o doświadczenia największych pedagogów naszego wieku, najnowszą wiedzę psychologiczną, teorie wspomagania inteligencji i umiejętności, wiedzę o tym, jak działa nasz mózg oraz w oparciu o wiedzę z dziedziny rozwoju osobistego”<sup>6</sup>.

Trzeci nurt w pedagogicznym myśleniu o rozwoju integralnym skupia stanowiska, które wyraźnie określają przyświecającą im wizję człowieka oraz przyjmowaną interpretację „duchowości”. Całościowemu spojrzeniu na człowieka i jego rozwój towarzyszy tu założenie iż ludzki rozwój jest w swej istocie stawianiem się człowiekiem, budowaniem własnego człowieczeństwa zgodnie z uznaną koncepcją człowieka. Proces ten, oparty na wielostronnym rozwoju we wszystkich

---

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

płaszczyznach (fizycznej, psychicznej i duchowej), powinien być zorientowany na przyjęty ideał człowieczeństwa, który wyznaczałby kierunek, pozwalał formułować cele, organizować podejmowane działania, oceniać ich przebieg i rezultaty. W tych ujęciach to wizja człowieczeństwa scala działania prorozwojowe w wewnętrznie spójny, określony program życiowy, który umożliwia konsekwentną pracę nad własnym rozwojem i wspieranie w tej pracy innych. Przyjmując tę scalającą wizję, uwzględniającą wszystkie sfery rozwoju i stanowiącą podstawę budowania ideału wychowania, poszczególne koncepcje wychowawcze tego nurtu eksponują i wzmacniają różne wiązane z nią wartości. Przykładem może być harcerski system wychowawczy.

Metodyka ruchu harcerskiego zakłada wielostronne aktywizowanie wychowanków głównie poprzez zabawę (młodszych) i grę (starszych) a także poprzez inne formy pracy uruchamiające wszystkie sfery rozwoju: fizyczno-zdrowotną, psychiczną (w różnych jej strukturach i funkcjach, z mocnym akcentem na kształtowanie charakteru) i szeroko rozumianą sferę duchową (wartości duchowe, głównie moralno-religijne). Jednakże ideał wychowania stanowiący o specyfice tego systemu oparty jest przede wszystkim na wartościach służby i braterstwa oraz świadomym, dobrowolnym respektowaniu harcerskiego kodeksu postępowania (zapisanego w Przyrzeczeniu harcerskim i Obietnicy Zuchowej). Kodeks ten określa pożądane postawy wobec wartości, głównie wartości moralnych i patriotycznych (w tradycji także postawę religijną, dziś zakładaną jedynie w części organizacji harcerskich). Mamy tu więc do czynienia z wychowawczym wspieraniem integralnego rozwoju zorientowanego na dążenie do wartości jednoznacznie określonych i świadomie przyjmowanych przez wszystkich uczestników harcerskiego wychowania.

Wśród stanowisk opartych na określonej antropologii zakładającej fizyczno-psychiczno-duchową integralność człowieka, dążącego w swym rozwoju do określonego ideału człowieczeństwa, znaczące miejsce zajmowały i zajmują stanowiska odwołujące się do antropologii personalistycznej<sup>7</sup>. Przyjęcie jako ideału wychowania osoby ludzkiej, istoty fizyczno-psychiczno-duchowej, której przysługuje bezwarunkowa godność oznacza iż wspieranie jej rozwoju powinno przebiegać harmonijnie we wszystkich (fizycznym, psychicznym i duchowym) wymiarach, prowadząc do coraz pełniejszego ich scalania a tym samym do

---

<sup>7</sup> Ogólną charakterystykę personalizmu z perspektywy filozoficznych podstaw działań pedagogicznych przedstawił m.in. M. Nowak (2003).

wewnętrznej integralności człowieka. Dążenie do jedności i całościowego widzenia człowieka jako osoby zakłada uznanie duchowości za wymiar najwyższy. To ostatecznie ten wymiar, choć zależny od poziomu rozwoju psychicznego, wpływa decydująco na kształtowanie się pozostałych, ukierunkowując i z wiekiem coraz silniej warunkując świadomą aktywność prorozwojową człowieka.

Przykładem osobowego myślenia o rozwoju integralnym może być warstwowa teoria rozwoju, opracowana przez jednego z najwybitniejszych przedstawicieli polskiej pedagogiki chrześcijańskiej Stefana Kunowskiego. W teorii tej autor oparł się, za S. Hessenem, na koncepcji czterech linii rozwoju Wilhelma Flitnera (naturalnego wzrostu, społecznego przekazywania kultury, wprowadzania do świata wartości, duchowego procesu życia moralno-religijnego) ale w głównej mierze na teorii warstw wychowania Sergiusza Hessena (1997): pielęgnowania rozwoju biologicznego (psychofizycznego), urabianie przez społeczeństwo i włączanie do życia społecznego, włączanie w kulturę, i wychowanie moralne jako duchowe wyzwolenie.

Kunowski (1993) rozbudował i zmodyfikował nieco tę koncepcję, doprecyzowując m.in. znaczenie warstwy duchowej. Według Kunowskiego najważniejszymi „warstwami” człowieka, podlegającymi rozwojowi i odpowiednio do osiągniętego poziomu wymagającymi wychowawczego wspierania, są: warstwa biologiczna, psychologiczna, socjologiczna, kulturologiczna i duchowa (z ważnym wymiarem religijno-moralnym) (tamże, s. 195-197).

Ich rozwój, związany z określonym wiekiem biologicznym, przebiega poprzez nakładanie się na siebie kolejnych warstw i na tej drodze wzajemne ich wzmacnianie, uzależnianie stopnia rozwoju późniejszych - od dojrzałości wcześniejszych. Wychowawczo ważne jest więc branie pod uwagę wszystkich tych wymiarów, ich rozwojowych prawidłowości; nie selektywne kształtowanie każdego z nich oddzielnie, ani nie wybiórcze kształtowanie jedynie niektórych, ale odpowiednie do wieku i zdiagnozowanego poziomu dojrzałości rozkładanie akcentów w pracy wychowawczej. Szczególnej pracy wymaga wspieranie rozwoju warstwy duchowej - najpóźniej dojrzewającej ale najważniejszej dla całościowego rozwoju. Obejmuje ona według Kunowskiego: rozumność, zdolność wartościowania i oceny, wolność (woli), aktywność twórczą i otwarcie na transcendencję (na religijność). (tamże, s. 189-190) To duchowość decyduje o światopoglądzie i postawach moralnych. W przypadku wychowania chrześcijańskiego jest to duchowość zorientowana na światopogląd religijny, chrześcijański, wyznaczający ideowe cele chrześcijańskiego

systemu wychowania. Kunowski zwraca także uwagę na potrzebę wewnętrznego integrowania każdej z wyodrębnionych warstw a także integrowania ich ze sobą.

### 3. Rozwój osobowy jako rozwój integralny – w świetle personalizmu Karola Wojtyły – Jana Pawła II

W kręgu myśli pedagogicznej odwołującej się do personalizmu często jako podstawa antropologiczna przywoływany jest personalizm Karola Wojtyły, obecny następnie w całym nauczaniu Jana Pawła II<sup>8</sup>.

W personalizmie Wojtyły rozwój człowieka jako osoby w pełni ujawniającej się i realizującej w czynie (tzn. w działaniu świadomym, podmiotowym, podejmowanym ze świadomością sprawstwa) jest wyznaczony dwoma przebiegającymi w nim zasadniczymi procesami: procesem integracji i transcendencji. Integralność człowieka jako osoby może być rozpatrywana na gruncie tej antropologii w dwu znaczeniach. W węższym - jako integracja psychosomatyczna warunkująca transcendencję człowieka w czynie a tym samym osobowy charakter czynów. Integracja w tym wymiarze (głównie somatyki, emocji i uczuć) umożliwia rozwój wewnętrzny skierowany na spełnianie siebie. W szerszym znaczeniu integralność oznaczałaby scalanie wewnętrznego i zewnętrznego (tzn. w relacjach z innymi) funkcjonowania osoby. Transcendencja osoby w czynie to przekraczanie siebie w kierunku zewnętrznych wartości przedmiotowych (poznawczych, moralnych, estetycznych - transcendencja pozioma) a przede wszystkim przekraczanie siebie w stronę wartości personalistycznej, wewnętrznej, budującej w człowieku dobro i decydującej o jego spełnieniu (transcendencja pionowa). Warunkiem transcendencji jest samostanowienie, które wymaga dojrzałości „samo-posiadania” i „samo-panowania”. Te ostatnie są możliwe dzięki integralności psychosomatycznej w znaczeniu takiej integracji procesów biologicznych, emocji i przeżyć, która umożliwiałyby funkcjonowanie woli. Wojtyła (1994) zwraca uwagę na właściwe rozumienie integracji. Píše:” <Integracja> zdaje się bowiem wskazywać nie tyle na łączenie się w jedną całość tego, co przedtem było rozłączone, ile na u r z e - c z y w i s t n i a n i e i m a n i f e s t o w a n i e s i ę c a ł o ś c i i j e d n o ś c i n a p o d ł o ż u p e w n e j z ł o ż n o ś c i” (tamże, s. 231). Urzeczywistnianie się wspomnianej całości i jedności stanowi więc o integralności rozwoju człowieka jako osoby. Zacytujmy autora: „Człowiek jako jedność psycho-fizyczna jawi się dopiero w

---

<sup>8</sup> Wnikliwą analizę nauczania Jana Pawła II odczytywanego z perspektywy wychowania integralnego przeprowadziła Alina Rynio w pracy *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II* (Rynio, 2004, Lublin: Wydawnictwo KUL).

obrębie, niejako w ramach tej dynamicznej jedności, jaką stanowią osoba i czyn. I dlatego też prawidłowe zrozumienie jedności psycho-fizycznej zakłada wcześniejsze już ujęcie transcendencji oraz integracji osoby w czynie. Zwłaszcza zaś integracji” (tamże, s. 236). I dalej: „ w czynie cała złożoność psychosomatyczna staje się za każdym razem swoistą jednością osoby i czynu. Jest to jedność nadrzędna i w stosunku do tamtej złożoności i w stosunku do jedności psychofizycznej /.../.Właśnie dlatego zachodzi konieczność mówienia o integracji osoby w czynie. Czyn ludzki zawiera w sobie wielość i różnorodność dynamizmów właściwych somatyce oraz psychice. I właśnie w stosunku do nich stanowi nadrzędną dynamiczną jedność. Na tym polega integracja osoby w czynie – integracja jako aspekt komplementarny w stosunku do transcendencji. Czyn ludzki nie jest bowiem tylko prostym zsumowaniem tamtych dynamizmów – jest dynamizmem nowym, nadrzędnym w którym one osiągają również nową treść i nową jakość: właściwie osobową” (tamże, s. 237).

W świetle personalizmu Wojtyły czyny człowieka są bardzo często podejmowane i realizowane wspólnie z innymi. Pełny, integralny rozwój osobowy byłby więc rozwojem zdolności do samostanowienia ale także do opartego na samostanowieniu uczestnictwa w osobowych relacjach i wspólnotach. To oznacza, że wymagałby stałej postawy troski o osobowy rozwój drugiego i innych. Człowiek rozwijający się integralnie to człowiek zdolny do samostanowienia (o sobie i o swoich relacjach z innymi) dzięki rozwojowi intelektu, emocji i woli, rozwojowi pozwalającemu przekraczać siebie w stronę wartości duchowych.

W tekstach Jana Pawła II pojawia się kategoria wyraźnie określająca cel integralnego rozwoju. Jest nim „człowiek integralny”. Już w roku 1979 w ONZ, a potem w 1980 r. w przemówieniu papieża w UNESCO pojawia się apel o integralne traktowanie człowieka i jego rozwoju. Zacytujmy ważny fragment: “Istnieje również /.../wymiar zasadniczy, który jest zdolny poruszyć aż do samych podstaw systemu decydujące o strukturze całej ludzkości i uwolnić bytowanie ludzkie, indywidualne i zbiorowe, od zagrożeń, jakie nad nim ciążą. Tym wymiarem zasadniczym jest człowiek, człowiek w swojej integralności, człowiek, który żyje jednocześnie w sferze wartości materialnych i duchowych. /.../ Wszelkie zagrożenie praw człowieka, zarówno w dziedzinie dóbr duchowych, jak i materialnych, stanowi pogwałcenie tego podstawowego wymiaru” (Jan Paweł II, 2008, s. 281).

Zabezpieczenie integralności człowieka wymaga przede wszystkim zabezpieczenia rozwoju jego wymiaru duchowego, świadczącego o „prymacie tego,

co duchowe w człowieku – tego co odpowiada godności jego umysłu, woli i serca /.../. Człowiek integralny to człowiek „jako całość: w integralnym całokształcie swojej duchowo-materialnej podmiotowości” (tamże, s. 284).

Z perspektywy myślenia pedagogicznego integralność rozwoju człowieka i jego wychowawcze wspieranie jest tu widziane nie tylko jako scalanie różnych sfer rozwoju w możliwie harmonijną całość. W konsekwencji wychowawcze działanie na rzecz integralnego rozwoju nie jest w pierwszym rzędzie scalaniem oddziaływania różnych czynników, wpływów, treści, form i metod. Jest raczej dążeniem do uruchamiania całego potencjału człowieka dla osiągnięcia wewnętrznej integralności. Jest koncentrowaniem się na scalaniu różnych procesów i wymiarów aktywności w nową jakość – jedność. Jest świadomą pracą nad przechodzeniem od rozumienia i uwzględniania własnej złożoności oraz oddziałującej na człowieka rzeczywistości, do budowania w sobie i we własnym działaniu jedności skierowanej na wybrany cel. Jest to więc nie tyle integralność w sensie całościowości, ale integralność będąca wynikiem scalania zorientowanego na osiągnięcie określonego celu, scalania podporządkowanego dążeniu do tego celu. W tej koncepcji człowieczeństwo rozumiane osobowo - ideał, na który zorientowany ma być integralny rozwój człowieka – stanowi niepodzielną jedność uwzględniającą wszystkie atrybuty osoby (godność, rozumność, podmiotowość, samostanowienie, odpowiedzialność, wolność wybierania według prawdy o dobru, niepowtarzalność, orientację na wartości wyższe, zdolność uczestnictwa we wspólnotach). Wychowanie wspierające tak rozumiany integralny rozwój powinno rozwijać świadomość osobową wszystkich uczestników procesów wychowawczych. Powinno dążyć do zapewnienia takich warunków wewnętrznych i zewnętrznych, które pozwalałyby stwarzać sytuacje osobowe lub nadawać osobowy charakter już istniejącym, doświadczać ich, utrzymywać osiągnięte rezultaty, motywować do pracy nad własnym rozwojem w sensie osobowym.

#### **4. „Pedagogia daru” jako chrześcijańska odpowiedź na potrzebę wspierania rozwoju integralnego**

Myślenie o człowieku jako osobie, obok założeń teologicznych (człowiek – obrazem Boga, dzieckiem Bożym), zostało potwierdzone w dokumentach Soboru Watykańskiego II, stając się ważnym elementem nauczania Kościoła, dotyczącym m.in. wychowania. W soborowej *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* podkreśla się

prawo każdego człowieka do rozwoju we wszystkich jego sferach, rozwoju zgodnego z jego kulturą i tożsamością, rozwoju doceniającego miejsce religii w życiu człowieka i prawo do wolności religijnej, tym samym do osobowej integralności rozwoju, która powinna być wspierana we wszelkich działaniach wychowawczych<sup>9</sup>. W świetle nauczania soborowego staje się zrozumiałe, że apel o integralne widzenie człowieka i jego rozwoju jest stałą troską współczesnego Kościoła, i powraca w nauczaniu kolejnych papieży XX i XXI w. Potwierdzeniem może być fakt powołania przez papieża Franciszka Komisji ds. integralnego rozwoju człowieka (kierowanej przez kardynała P.K.A. Turksona), która rozpoczęła swoją działalność w 2017 roku. Oznacza to, że zabezpieczanie integralnego rozwoju człowieka i jego wspieranie jest dziś ważnym zadaniem całego Kościoła. Przede wszystkim jest jednak kierowane do tych, którzy z racji roli, zawodu i powołania są odpowiedzialni za rozwój kolejnych pokoleń.

W dokumentach soborowych znalazło się również stwierdzenie, które stało się częstym tematem rozważań Karola Wojtyły a potem jednym z głównych przesłań nauczania Jana Pawła II: "Człowiek nie może odnaleźć się w pełni inaczej, jak tylko poprzez bezinteresowny dar z siebie samego" (Konstytucja duszpasterska Soboru Watykańskiego II /KDK 24/).

Spełnianie się człowieka, realizujące jego integralnie rozumiany osobowy potencjał, nabiera w świetle tego stwierdzenia głębszej treści. Człowiek będąc osobą, powołaną do życia przez Boga, obdarzoną przez Niego bezwarunkową miłością może się w pełni urzeczywistnić jedynie stając się bezinteresownym darem z siebie. Zgodnie z tą logiką niejako „przysługuje” mu nie tylko szacunek - ze względu na bezwarunkową godność - ale i miłość świadczona przez innych, jako ich bezinteresowny dar z siebie. W świetle tej wizji człowieczeństwa ideą ukierunkowującą integralny (jako osobowy) rozwój człowieka jest takie kształtowanie wszystkich jego cech, struktur i procesów, które umożliwiłoby stawanie się bezinteresownym darem.

Bycie darem nie jest sformułowaniem oczywistym. Dar jest czymś, czym dobrowolnie kogoś drugiego obdarowujemy (co komuś z własnej woli ofiarowujemy). Dobrowolność nie jest jednak równoznaczna z bezinteresownością. Potwierdzają to różne funkcje i rodzaje „darów” przyjmowane w różnych kulturach. Potwierdza to chociażby nowa „kultura daru”, wyodrębniona jako jedna z ważnych charakterystyk kultury hakerów. Ta ważna we współczesnej rzeczywistości sieci

---

<sup>9</sup> Pisał na ten temat m.in. S. Chrobak (2016).



społeczność, a jak niektórzy twierdzą już wspólnota, opiera się w swojej ideologii na darmowym, niesformalizowanym tworzeniu i przekazywaniu sobie (stąd skojarzenie z „darem”) nowatorskiego, innowacyjnego oprogramowania. Nie jest to jednak wymiana całkowicie bezinteresowna. Wyjaśniając wewnętrzne reguły i wartości tej kultury Manuel Castells (2003) (autor *Galaktyki Internetu*), pisze: „Kultura daru w świecie hakerów jest specyficzna na tle innych takich kultur. Prestiż, reputacja i szacunek biorą się ze znaczenia daru dla społeczności. Nie chodzi więc tylko o oczekiwany rewanż za szczodrość, ale także o natychmiastową nagrodę, jaką jest zademonstrowanie wszystkim talentu hakera. Ponadto gratyfikacja dotyczy także darowanego obiektu. Ma on wartość jako środek wymiany, ale także wartość użytkową. Uznanie zdobywa się nie tylko dlatego, że się coś podarowało, ale i dlatego, że się stworzyło coś cennego (nowatorski program)” (tamże, s. 59).

W świetle myślenia personalistycznego i uznania, za Janem Pawłem II, „bycia darem” za spełnienie osobowe, chodzi o bycie darem dobrowolnym i b e z i n t e r e s o w n y m (zgodnie z poleceniem Chrystusa „Darmo otrzymaliście – darmo dawajcie [Mt 10]).

Przy takim założeniu to nie cele pragmatyczne – dobrze płatny zawód, sukcesy zawodowe, materialne, społeczne miałyby motywować do rozwoju, i to nie ze względu na nie powinno się oceniać które ze sfer człowieka warto rozwijać a które nie (bo prawdopodobnie nie będą przydatne a tym samym nie są ważne). Własne człowieczeństwo nie jest tu traktowane instrumentalnie (co oznacza także iż człowiek nie traktuje siebie jak towar – co według Fromma (2017) cechuje dominujący współcześnie *charakter merkantylny* (tamże, s. 202).

W wychowaniu takie myślenie oznacza uznanie, że zarówno wysiłek samowychowawczy jak budowanie relacji wychowawczych między wychowawcą i wychowankiem muszą być w swojej najgłębszej istocie bezinteresowne. Ich istotą nie jest bowiem uzyskanie wymiernych własnych korzyści ale wzajemny udział i pomoc w rozwijaniu swojego człowieczeństwa. Nawet jeśli relacja ta powstaje w oparciu o sytuacje i role formalne, żadna ze stron nie może traktować ani siebie ani innych uczestników działań wychowawczych przedmiotowo, instrumentalnie. Tak wychowanek, jak wychowawca, odpowiednio do swoich możliwości, muszą pracować nad własną dojrzałością osobową, ponieważ to ona zdecyduje o rozwojowych efektach ich spotkania i wspólnej pracy a te z kolei wpłyną na możliwość bycia mniej lub bardziej świadomym darem dla drugiego. Bycie darem należałoby w tym kontekście rozumieć bardzo szeroko – jako pomoc w poszu-

kiwaniu i odkrywaniu prawdy (np. przez nauczyciela i ucznia), urzeczywistnianiu dobra, współdziałanie w rozwiązywaniu problemów, towarzyszenie w sytuacjach trudnych, poprawianie innym warunków życia, dostarczanie pięknych przeżyć, dzielenie się doświadczeniem, darzenie zrozumieniem i wsparciem, akceptacją i życzliwością, budzenie nadziei, obecność itp. Poza bezpośrednią aktywnością w byciu dla innych, równie ważne jest bycie darem poprzez wykonywane prace i tworzone dzieła. Takie nastawienie do siebie i innych sprawia, że w wychowaniu nie oczekuje się przede wszystkim wymiernych sukcesów ani spektakularnych wyników. Ofiarowuje się swój czas, uważność, siły, kompetencje, zainteresowanie nie licząc na szczególną wdzięczność i uznanie, zgadzając się nawet na możliwość odrzucenia.

Ważna jest przyjęcie, że dla każdego z uczestników działań pedagogicznych jego życie, zdolności, możliwości, talenty jego własne i wszystkich, których spotyka, są otrzymanym darem (dla wierzącego – darem Opatrzności), który trzeba przyjąć i odpowiednio rozwinąć, bo być może ma kiedyś służyć w byciu darem dla innych. Wychowawca od początku wchodzenia w tę rolę a wychowanek w miarę dorastania powinni mieć świadomość bycia wzajemnie dla siebie darem, podobnie jak darem jest ich spotkanie, wspólny czas, sytuacja współdziałania, bogactwo różniących się osobowości. Zaakceptowanie i realizacja tej pedagogii we współczesnej kulturze, nazywaną dziś często kulturą egoistów, wymaga także pogłębionego zrozumienia pojęcia „bezinteresowności daru”, wyjaśnienia jego znaczenia i sensu, odwołania się do konkretnych przykładów. Bardzo potrzebne byłoby więc stwarzanie praktycznych sytuacji, w których wychowankowie mogliby doświadczyć działania podejmowanego i realizowanego jako „bycie darem”, przeżyć radość płynącą z obdarzania nie koniecznie przedmiotami, ale czasem, pomocą, uśmiechem. Równie istotnym zadaniem dla wszystkich byłoby uczenie się umiejętności takiego sposobu obdarowywania i przyjmowania daru, który szanowałby poczucie godności każdej ze stron a także zachowywałby zasadę bezinteresowności a nie szukania w tych sytuacjach własnej satysfakcji. Pedagogia daru pozwoliłaby wreszcie głębiej zrozumieć znaczenie takich postaw jak „darzenie...” (np. zaufaniem) i „darowanie...” (np. krzywdy).

Ważnym wymiarem pedagogii daru, pedagogii zakorzenionej w myśleniu religijnym, byłoby uświadamianie (szczególnie w środowisku chrześcijańskim), że każdy nie tylko może być darem ale nim jest, bowiem jego powołanie - jako życiowe zadanie – jeśli przyjęte, zawsze związane jest z możliwością bycia darem; darem nie

jakimkolwiek, nie odpowiedzią na dowolną potrzebę ale darem od osoby – dla osoby, ze wszystkimi konsekwencjami respektowania osobowej godności obu stron, osobowego funkcjonowania i celu. Decyzja na tak rozumiane bycie bezinteresownym darem z siebie dla drugiego jest równocześnie podstawą budowania pozytywnych międzyosobowych relacji i trwałych wspólnot: poczynając od małżeństwa, rodziny, relacji przyjacielskich, przez społeczeństwo, do wspólnoty Kościoła.

Pedagogia daru jest więc zaprzeczeniem myślenia o działaniu pedagogicznym w kategoriach „usług edukacyjnych”, usztywniania ram sytuacji wychowawczych, formalizowania relacji wychowawczych, przedmiotowego traktowania uczestników działań pedagogicznych i ograniczania ich wzajemnego zaufania. Jest bezinteresownym w swej istocie wspieraniem rozwoju integralnego, tzn. rozwoju wszystkich sfer, ze szczególną troską o sferę duchową, która powinna przejmować stopniowo kierowanie rozwojem człowieka na przestrzeni całego jego życia. W kontekście scalania rozwoju wszystkich sfer wokół idei człowieczeństwa, obejmującej określone wartości i podkreślającej te, które uznane zostają za szczególnie ważne dla utrzymania głównego kierunku rozwoju, pedagogia daru byłaby wspieraniem rozwoju integralnego (w sensie: osobowego), zorientowanego na osobowe spełnianie siebie poprzez bycie bezinteresownym darem.

Niezależnie od tego, czy przyjmuje się w całości koncepcję rozwoju integralnego jako rozwoju osoby ludzkiej, myślenie o celu rozwoju i o jego pedagogicznym wspieraniu w kategoriach daru może być inspiracją dla współczesnego wychowania wspierającego integralny rozwój człowieka. Staje się wyrazistą osią, wokół której można budować program samowychowania i wychowania uruchamiającego wszystkie sfery (warstwy) funkcjonowania człowieka stanowiące jego potencjał. Bycie darem wymaga i od obdarowującego, i obdarzanego angażowania wszystkich tych sfer – fizycznej, psychicznej i duchowej. Osiągnięty poziom dojrzałości każdej z nich warunkuje sposób „bycia darem”, jego adekwatność do potrzeb i sytuacji rozpoznawanych z perspektywy osobowego myślenia o człowieku i świecie.

Pedagogia daru zakładałaby jako podstawę pedagogicznego myślenia i działania bezinteresowność we wspieraniu drugiego. W efekcie rezygnacji z nastawienia głównie na własne korzyści mogłaby być źródłem satysfakcji i radości z obdarzania innych własną kompetencją i zaangażowaniem, talentami i zainteresowaniem. Zarówno wychowawca jak wychowanek mogliby znajdować motywację do podejmowania prorozwojowych wysiłków w poczuciu

bezinteresownego wzbogacania siebie. Niezależnie od realizowania w ten sposób swojego osobowego potencjału (orientacji na wartości wyższe), mogliby, w sposób nawet przez nich nie dostrzegany i nie rozumiany, kiedyś wzbogacać innych swoją wiedzą, umiejętnościami, wrażliwością i postawami.

Działania pedagogiczne realizowane w duchu *pedagogii daru* zmierzają zgodnie z tą koncepcją nie tylko do wspierania wielostronnego rozwoju możliwie wszystkich sfer człowieka, ale do pokazywania sensu i celu takiego rozwoju, do koncentrowania wysiłków prorozwojowych na świadomym dążeniu do urzeczywistnienia w sobie przyjmowanej wizji człowieczeństwa zgodnej z prawdą o człowieku. W wychowaniu chrześcijańskim prawda o człowieku to prawda o osobie ludzkiej, która spełnia się całkowicie przez bezinteresowny dar z siebie.

\*\*\*

Myślenie o rozwoju człowieka jako o rozwoju integralnym odpowiada wynikom najnowszych badań podejmowanych na gruncie nauk o człowieku. Działania pedagogiczne we wszystkich trzech wyodrębnionych tu nurtach, oparte na aktualnej wiedzy i uwzględniające wszystkie zasadnicze sfery rozwoju są wyrazem troski o to, by żadna z tych sfer nie została pominięta, zlekceważona, zaniedbana. Starania te dotyczą głównie odkrywania i uruchamiania potencjału człowieka, jego wielorakich cech i możliwości. Warto jednak zauważyć, że dopiero rozumienie rozwoju integralnego jako rozwoju jedności scalanej określoną ideą, najważniejszym kierunkiem i celem wynikającym z przyjętej antropologii, pozwala zrozumieć co w danej koncepcji rozwoju integralnego decyduje o jego przebiegu i efektach. Pozwala świadomie kształtować sferę duchową, która oddziałując na pozostałe sfery i stopniowo coraz mocniej wpływając na ich rozwój, wyznacza sens życia, kierunek rozwoju osobistego, uznawaną hierarchię wartości.

#### **Bibliografia:**

- Castells M., (2003), *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem biznesem i społeczeństwem*, przeł. T. Hornowski, 2003, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Chrobak S., (2016), O aktualności przesłania Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis. W kręgu idei. In the circle of ideas*, nr 3(61), s. 145-156.
- Fromm E., (2017)., *Mieć czy być.*, przeł. J. Karłowski, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Hessen S., (1997), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

- Jan Paweł II, (2008), *Przemówienie w siedzibie UNESCO, Paryż, 2.06. 1980*, (w:) *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II*, (s. 279-289), Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kunowski S., (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nowak M., (2003) *Pedagogika personalistyczna*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Olbrycht K., (2012), *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji. „Paedagogia Christiana”*, nr 1 (29), s. 89-105.
- Rynio A., (2004), *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Socha P., (2000), *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*. (w) P. Socha (red.) *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, (s. 15-33), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skowronek K., Pasek Z., (2013), *Nowa duchowość w kulturze popularnej. Studia tekstologiczne*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Szysko-Bohusz A., (2013), *Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji*, „*The Polish Journal of the Arts and Culture*”, nr 7, (4), s. 201-215.
- Wojtyła K., (1994), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Znanięcka M., (2016), *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Inne:

<http://rodziceprzyszlosci.pl/misja-wizja/>

*Idea integralnego rozwoju – sposób na wychowanie szczęśliwego dziecka.*

<http://polki.pl/rodzina/dziecko,idea-integralnego-rozwoju-sposob-na-wychowanie-szczesliwego-dziecka,10397581,artykul.html>