

Dr Paweł Zieliński

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: **Paweł ZIELIŃSKI**

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

a) dyplom ukończenia 5-letnich studiów wyższych magisterskich, dziennych, w zakresie pedagogiki, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie, w 1988 r. (z wynikiem bardzo dobrym);

b) dyplom ukończenia 1,5-rocznego Podyplomowego Studium Religioznawstwa w WSP w Częstochowie, w 1988 r.;

c) zaświadczenie o ukończeniu 4-letnich studiów doktoranckich w Zakresie Edukacji i Nauki o Wychowaniu, prowadzonych przez Instytut Nauk Pedagogicznych Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Opolskiego, w 1998 r.

d) dyplom uzyskania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, uzyskany 7 maja 1998 r. na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego, w Opolu. Tytuł rozprawy doktorskiej: *Znaczenie medytacji zen oraz metody Silvy dla procesu samowychowania człowieka*. Promotor: dr hab. prof. UO Jan Sarna.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

Od 1988 r. byłem zatrudniony w Zakładzie Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie jako asystent, następnie (po reorganizacji struktur) w Zakładzie Historii i Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki WSP w Częstochowie. Od 1998 r. zostałem zatrudniony jako adiunkt w tym samym Zakładzie WSP, a od 2003 r. – Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Od 2015 r. pracuję jako adiunkt w Zakładzie Podstaw Pedagogiki Instytutu Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego AJD w Częstochowie.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego: **dzieło opublikowane w całości jako monografia naukowa *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne***;

b) (autor, tytuł, rok wydania, nazwa wydawnictwa, itp.): **Paweł Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015, ss. 531. ISBN 978-83-7455-484-8. Recenzenci wydawniczy: Tomasz Olchanowski, Wiktor Żłobicki.**

c) omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:

Monografia naukowa *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne* realizuje 4 podstawowe cele badawcze:

1. Dostarcza naukowo opracowanych informacji na temat koncepcji, teorii pedagogicznych, ideałów wychowania i samowychowania człowieka oraz wartości pedagogicznych zawartych w taoizmie i konfucjanizmie, dwóch systemach filozoficzno-religijnych z obszaru kultur dalekowschodnich. Dotychczasowa wiedza na ten temat w pedagogice polskiej była niewielka i miała charakterze wybiórczy. Tym samym praca posłużyła wypełnieniu dość istotnej luki, dotyczącej problematyki badawczej historii wychowania i teorii wychowania, ale również innych subdyscyplin polskiej pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej, pedeutologii, andragogiki, pedagogiki filozoficznej oraz poszczególnych kierunków pedagogicznych, jak np. pedagogik: kultury i międzykulturowej, ekologicznej, nowych nurtów pedagogiki humanistycznej: pedagogiki Gestalt, głębi i innych kierunków. Realizacja postawionego celu wymagała udzielenia odpowiedzi na szereg problemów badawczych, m.in. (przytaczam na podstawie omawianej pracy, s. 22-23):

- Kto i jakie treści w zakresie wartości pedagogicznych kultur dalekowschodnich, a zwłaszcza systemów filozoficzno-religijnych: taoizmu i konfucjanizmu, wprowadził już do polskiej pedagogiki?
- Czy dalekowschodnie systemy filozoficzno-religijne posiadają wspólne, a przynajmniej zbliżone założenia światopoglądowe?
- Jaka jest geneza taoizmu, jego odmiany oraz fazy rozwojowe?
- Jacy są główni przedstawiciele nurtów taoizmu, na czym polegają ich dokonania?
- Jakie są główne dzieła taoizmu, jakie są zawarte w nich idee humanistyczne i społeczne?
- Jakie ideały wychowania i wartości pedagogiczne można odnaleźć w podstawowych dziełach taoizmu?

- Czy te ideały i wartości pedagogiczne wykazują spójność, niezależnie od nurtu i fazy rozwojowej systemu?
- Jaka jest geneza i rozwój konfucjanizmu i neokonfucjanizmu?
- Jacy są główni przedstawiciele tych nurtów oraz na czym polegała ich działalność?
- Jakie są najważniejsze dzieła konfucjańskie i neokonfucjańskie?
- Jakie ideały wychowania i wartości pedagogiczne są zawarte w tych dziełach?
- Jaką rolę odegrał konfucjanizm i neokonfucjanizm w historii, kulturze i edukacji krajów dalekowschodnich?
- Jakie są powiązania między taoizmem, konfucjanizmem, a buddyzmem mahajany?
- Czy wartości wymienionych systemów stanowią zagrożenie dla naszego zachodniego, europejskiego i polskiego stylu życia i naszych wartości?
- Czy wartości badanych systemów koncentrują się wokół problematyki etycznej i samowychowania jako celu wychowania?

2. Pomaga wykształconym odbiorcom zachodnim, zwłaszcza pedagogom oraz naukowcom reprezentującym inne nauki humanistyczne i społeczne, w zrozumieniu i przyswojeniu idei oraz wartości pedagogicznych wyrosłych w dalekowschodnich kulturach, dzięki sporządzeniu czytelnych kryteriów (metainstrumentów) do przeprowadzenia komparatystyki myśli pedagogicznej Dalekiego Wschodu i Zachodu, czemu posłużyła pogłębiona analiza dorobku pedagogicznego pedagogów polskich i obcych oraz innych naukowców, a także istniejących teorii i kierunków pedagogiki zachodniej. Chodziło tutaj o uchwycenie kategorii pedagogicznych, jak również zjawisk i procesów zachodzących w obrębie rozwijającej się pedagogiki zachodniej, które posłużyły do analizy dalekowschodniej myśli pedagogicznej i umożliwiły uchwycenie analogii i różnic pomiędzy zachodnimi i wschodnimi koncepcjami i teoriami pedagogicznymi, umożliwiając tym samym realizację postawionego celu. Należało zatem rozstrzygnąć kolejne problemy badawcze, których część przytaczam w oparciu o omawianą pracę (s. 23-24):

- Jakimi pojęciami i kategoriami pedagogicznymi posługuje się współczesna pedagogika?
- Jaka jest geneza i rozwój zachodniej pedagogiki naukowej?
- Jaką rolę w tym procesie odegrał Johann Friedrich Herbart, a jaką Immanuel Kant?
- Czy pedagogika jako nauka rozwijała się dwutorowo, w perspektywie pozytywistyczno-scjentystycznej oraz humanistyczno-kulturalistycznej i jakie to przyniosło konsekwencje dla jej obecnego statusu naukowego?

- Jaką rolę odgrywa teleologia wychowania w pedagogice, jakie jest znaczenie ideałów i celów wychowania dla zrozumienia założeń teorii i kierunków pedagogicznych?
- Jakie jest miejsce antropologii filozoficznej, aksjologii i etyki w teoriach wychowania?
- Jakie jest znaczenie wartości humanistycznych, norm moralnych i zasad wychowania we współczesnej pedagogice?
- Jakie kierunki pedagogiczne ostatnio wyraźniej zaznaczyły się (wyodrębniły) w pedagogice polskiej i w innych krajach?
- Czy istnieją wskazania do scalenia, zintegrowania dorobku pedagogiki, nie tylko w obrębie jej zachodnich nurtów naukowych, ale też z dorobkiem innych, światowych kultur?
- Czy podobne do zachodzących w pedagogice zachodniej prawidłowości rozwoju można uchwycić także w rozwoju dalekowschodniej myśli pedagogicznej (w rozpatrywanych systemach) oraz czy i w jaki sposób mogą one być pomocne w jej lepszym, pogłębianym zrozumieniu?

3. Rysuje płaszczyznę dialogu międzykulturowego, zwłaszcza w oparciu o odwołanie się do ideałów wychowania i samowychowania oraz wartości pedagogicznych, a także wymiaru pragmatycznego badanych orientalnych systemów filozoficzno-religijnych i teorii oraz kierunków pedagogiki okcydentalnej. W dobie edukacji globalnej dochodzi do migracji tych idei, a nawet przedstawiciele dalekowschodnich nacji, czasem na większą skalę, o charakterze politycznym, ekonomicznym i kulturowym, zderzania się i przenikania różnych światopoglądów, stylów życia i wartości kulturowych, ponadto pojawiają się i narastają rozmaite problemy, w tym problemy integracyjne i edukacyjne. Bez wątpienia, aby je konstruktywnie rozwiązać, należy odwołać się do humanistycznych założeń pedagogiki filozoficznej, międzykulturowej oraz innych kierunków pedagogiki humanistycznej, rozpoznać ideały wychowania i wartości pedagogiczne dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, a następnie zestawić je z teoriami pedagogicznymi Zachodu, szukać analogii i różnic, umożliwiając tym samym dialog, wzajemne zrozumienie się i porozumienie, a także konstruktywną współpracę i pożądaną integrację, z poszanowaniem tradycji ludności napływowej. Zazwyczaj takie przenikanie się stwarza okazje do wzajemnego uczenia się i nabywania nowych doświadczeń, a tym samym możliwość dalszego rozwoju nauki. Aby ten cel pracy osiągnąć, należało rozstrzygnąć szereg kolejnych problemów badawczych, z których część przytaczam na podstawie monografii (s. 28):

- Czy istnieje wspólna podstawa do czynienia analogii między wartościami pedagogicznymi obu kultur?

- Czy przedrozumienie, wskazujące na przyporządkowanie idei materialistycznych i kolektywistycznych wychowaniu konfucjańskiemu a idealistycznych i humanistycznych taoistycznemu, utrzymało swoją rację istnienia?
- Między jakimi nurtami badanych dalekowschodnich systemów i współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej występują szukane analogie i jakich obszarów dokładnie one dotyczą?
- Czy występują również istotne rozbieżności między zestawianymi nurtami i kierunkami Dalekiego Wschodu i Zachodu?
- Które ze wskazywanych analogii można potraktować jako humanistyczne i demokratyczne, a które jako autorytarne?
- Które kierunki pedagogiki zachodniej wykazują silne związki z koncepcjami pedagogicznymi taoizmu i konfucjanizmu?
- Czy wartości pedagogiczne taoizmu i konfucjanizmu dostarczają nowych wskazówek i propozycji rozwiązań głównych współczesnych problemów pedagogicznych?

4. Prezentuje, jakkolwiek ograniczone jednostkowymi badaniami oraz takim rozumieniem, bardziej uniwersalny, ogólnohumanistyczny i holistyczny wymiar wartości pedagogicznych, powiązanych z rozwojem duchowym i moralnym człowieka oraz sensem jego egzystencji. Ten cel mógł być zrealizowany jedynie częściowo, z uwagi na komparatystykę tylko dwóch obszarów myśli pedagogicznej kultur światowych. Niemniej jednak pewne wnioski, po dokonaniu stosownych porównań założeń, ideałów i wartości pedagogicznych, można już wyciągnąć. Zaistniała daleko idąca zgodność pomiędzy ideałami wychowania i wartościami pedagogicznymi kilku kierunków zachodniej pedagogiki humanistycznej oraz myśli pedagogicznej Dalekiego Wschodu. Wspomniane kierunki zachodnie, jak się okazało, dotychczas stanowiły zaledwie margines, a niekiedy wręcz nieobecne dyskursy w pedagogice zachodniej. Ostatnio w polskiej pedagogice zaczęto podkreślać, dzięki wysiłkom wielu polskich pedagogów, znaczenie dążenia do syntezy wiedzy pedagogicznej, płynącej z różnych źródeł, umożliwiającej rzeczywiste wzbogacenie dorobku pedagogiki, również o wartości kultur dalekowschodnich i innych. Można było zatem sięgnąć do koncepcji często pomijanych, w tym koncepcji dalekowschodnich, do taoizmu, neotaoizmu, konfucjanizmu i neokonfucjanizmu, rozwijanych w kilku tamtejszych krajach przez ponad dwa tysiące lat. W związku z tym celem należało rozpatrzyć i rozstrzygnąć następujące problemy badawcze, przytoczone z omawianej pracy (s. 29):

- Czy istnieją te same ideały wychowania i wartości pedagogiczne w obu badanych kulturach, a jeśli tak, to jakie?
- Czy wskazują one na ideę holistycznego rozwoju człowieka, w którym wartości materialne są zaledwie podstawą rozwoju duchowego i moralnego?

- Czy zestawione kultury pedagogiczne oraz wypracowane przez nie rozwiązania praktyczne (metody wychowania i samowychowania) są podobne, czy też znacznie odbiegają od siebie?

Aby zrealizować wszystkie cele omawianej pracy oraz rozstrzygnąć postawione problemy badawcze, musiałem wcześniej przeprowadzić wielokierunkowe i wieloletnie badania dotyczące rozpoznania wartości pedagogicznych systemów filozoficzno-religijnych Dalekiego Wschodu, ale też genezy i rozwoju pedagogiki jako nauki oraz współczesnych trendów w teoriach pedagogicznych. Zacząłem dokładniej badać ideały wychowania i wartości pedagogiczne w taoizmie i konfucjanizmie, ponadto w różnych krajach dalekowschodnich: Chinach, Korei, Japonii, a także w kulturowo powiązonym z Dalekim Wschodem Wietnamie. Okazało się, że dotychczasowa wiedza pedagogiczna, dotycząca tej problematyki, jest niewielka, fragmentaryczna i zawiera daleko posunięte uproszczenia. Począwszy od 2007 r. moje badania nabrały dynamiki, a ich rezultaty sukcesywnie publikowałem w zbiorowych pracach pedagogicznych, w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* oraz pedagogicznych periodykach naukowych, m.in. w „Studiach Edukacyjnych”, „Studiach z Teorii Wychowania”, „Pedagogice Społecznej”, „Kulturze i Edukacji”, a także częstochowskiej „Pedagogice”. Przedstawiam je bliżej w drugiej części autoreferatu. Opisane zamierzenie naukowe na różnych etapach jego realizacji wspierali swą wiedzą pedagogiczną znakomici polscy pedagodzy: Tadeusz Pilch, Ryszard Łukaszewicz, Andrzej Szyszko-Bohusz, Wojciech Pasterniak, Bogusław Śliwerski, Krystyna Ablewicz, a także Tomasz Olchanowski i Wiktor Żłobicki oraz inni naukowcy, którzy wyznaczali mi zadania powiązane z wskazaną problematyką badań, pisali wnikliwe recenzje, udzielali kompetentnych konsultacji naukowych, a także zachęcali mnie do kontynuacji badań.

Ostatecznie moje wysiłki badawcze umożliwiły przygotowanie niniejszej dysertacji pedagogicznej. Składa się ona z kilku podstawowych części. We „Wprowadzeniu...” oprócz przedstawionego zamysłu badawczego, planu pracy, celów i problemów badawczych, bliżej zaprezentowałem kwalitatywną perspektywę przeprowadzonych badań i zastosowane metody: hermeneutyczną i komparatystyczną.

Część pierwszą pracy, składającą się z pięciu rozdziałów, mającą w dużej mierze charakter rekonstruujący dorobek wybitnych pedagogów polskich i zagranicznych, poświęciłem analizie podstawowych i interdyscyplinarnych kategorii pedagogicznych: wychowania, samowychowania, edukacji, odpowiedzialności, podmiotowości, samorealizacji, tolerancji, twórczości, wyobraźni i wyobraźni moralnej; ponadto: autonomii, godności, rozwoju moralnego człowieka i innych, które wraz z kategorią ideałów wychowania po-

traktowałem jako metainstrumenty służące od porównania myśli pedagogicznej kultury zachodniej z analizowanymi systemami filozoficzno-religijnymi kultur dalekowschodnich. Zająłem się również kwestią genezy pedagogiki jako nauki humanistycznej oraz rozwojem teorii wychowania w Polsce, a szczególnie teleologii wychowania. Ponadto skupiłem się na aksjonormatywnym charakterze wychowania, podkreślając szczególną rolę etyki, antropologii filozoficznej oraz aksjologii w ukształtowaniu się pedagogiki jako nauki. Na koniec tej części przedstawiłem zróżnicowanie idei w obrębie współczesnych kierunków pedagogicznych, w sumie około siedemdziesięciu, a także potrzebę przededefiniowania struktury nauk pedagogicznych, proponowanego przez wybitnych polskich pedagogów, w stronę metapedagogiki, umożliwiającej dokonanie syntezy wiedzy pedagogicznej oraz prowadzenie badań interdyscyplinarnych.

Część druga pracy składa się z dwóch rozbudowanych do około dwustu stron rozdziałów i dotyczy prezentacji pedagogicznych aspektów taoizmu filozoficznego i religijnego oraz konfucjanizmu i szkół neokonfucjańskich, przede wszystkim w Chinach, ale też w Korei, Wietnamie i Japonii. Przeprowadziłem dokładne badania hermeneutyczne dzieł taoistycznych, takich jak: *Księga Drogi i Cnoty (Laozi)*, *Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu (Zhuangzi)*, *Prawdziwa Księga Pustki (Liezi)*, *Prawdziwa Księga z Dongling (Gengsangzi)*, *Prawdziwa Księga Przenikająca Tajemnicę (Wenzi)*, *Komentarze do Zhuangzi (Zhuangzi zhu)*, *Traktat o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy (Lijao shiwulun)*, *Sekret Złotego Kwiatu (Taiyi jinhua zongzhi)* oraz konfucjańskich, jak: *Dialogi konfucjańskie (Lun Yu)*, *Księga Mencjusza (Mengzi)*, *Wielka Nauka (Daxue)*, *Doktryna Środka (Zhongyong)*, a także *Nauki przydatne w życiu praktycznym (Chuanxi Lu)*. Opracowałem zawarte w nich ideały wychowania i samowychowania oraz wartości pedagogiczne w sposób syntetyczny, ale też szczegółowy. Ponadto omówiłem ich genezę w kontekście badań naukowych, jak również znaczenie dla kultury i edukacji.

Ideał wychowania w pedagogice jest powiązany z perspektywą rozwoju człowieka oraz istotą wychowania i samowychowania, nadając sens wszelkiej takiej działalności, ma zatem fundamentalne znaczenie dla pedagogiki. Ponieważ oddaje postulowaną wizję rozwoju człowieka w danym społeczeństwie, jeśli zostanie właściwie zbadany, wskaże na istotę rozumienia wychowania w rozpatrywanych systemach. W taoizmie filozoficznym ideałem wychowania jest *zhenren* – człowiek prawdziwy, mędrzec, który dzięki medytacji osiągnął umiejętność bezkonfliktowego życia, a czynione przez niego oceny i prognozy cechuje niezwykła przenikliwość, jest też wyrozumiały dla błędów innych i wciąż doskonali swoją osobowość. Nie jest człowiekiem posiadającym wielką wiedzę teoretyczną, lecz kompetencje moralne. Ten ideał wychowania jest podzielany przez większość szkół taoizmu religijnego,

nastawionych na cele i praktyki wewnętrzne, zwane *neidan*. Ponadto moje badania wykazały, że zarysowany taoistyczny ideał wychowania jest bliski ideałowi wychowania buddyzmu mahajany – *bodhisattwie*, a także, co istotne i odmienne od poprzednich ustaleń naukowych, jego realizacja nie służy egoistycznym celom jednostki oraz nie prowadzi do jej izolowania się od odtoczenia, lecz do służby innym, urzeczywistniania wizji rozwoju pełnej osobowości człowieka oraz pokojowego społeczeństwa. Wnioski z przeprowadzonych badań zmusiły mnie do porzucenia zarysowanego na wstępie przedrozumienia o traktowaniu taoizmu jako systemu idealistycznego i indywidualistycznego, a konfucjanizmu jako systemu materialistycznego i kolektywistycznego. W obrębie konfucjanizmu i neokonfucjanizmu uwidoczniły się bowiem dwa wyraźne nurty, z których jeden, nazwany przeze mnie nurtem idealistyczno-intuicyjnym i reprezentowany przez ucznia Konfucjusza Yana Huia (Yan Hui), Zi Siego (Zi Si), Mencjusza, a potem twórców i przedstawicieli neokonfucjanizmu szkoły umysłu w Chinach i innych krajach, poczynszyszy od Wanga Yangminga (Wang Yangming), jest bardzo bliski w swych założeniach taoizmowi. Związki między taoizmem i nurtem idealistyczno-intuicyjnym konfucjanizmu a humanistycznymi kierunkami pedagogiki zachodniej, wykazane w trzeciej części pracy, stanowią zdecydowaną większość wszelkich analogii między koncepcjami pedagogicznymi Zachodu i Dalekiego Wschodu.

Drugi ideał wychowania w konfucjanizmie, określanym mianem *junzi* – człowieka szlachetnego, został podjęty głównie przez zwolenników szkoły zasad, opartej na interpretacji dzieł konfucjańskich dokonanej przez komentatora Zhu Xiego (Zhu Xi). Ten nurt interpretacji konfucjanizmu, zakładający stopniowe doskonalenie się człowieka i rangę nauki szkolnej, z czasem został przejęty, wyeksponowany i uznany za obligatoryjny przez autorytarne władze państw dalekowschodnich. Wykorzystano go jako system kontroli społeczeństwa i konserwacji porządku autorytarnego w państwie, i korzystano z niego w edukacji powszechnej aż do początku XX wieku. Jego założenia mają najwięcej cech wspólnych z zaprezentowanymi w ostatnim rozdziale pracy kierunkami pedagogicznymi, jak chociażby pedagogika pozytywistyczna czy neokonserwatyzm pedagogiczny.

W trzeciej części pracy, składającej się z trzech rozdziałów, wskazałem na związek między badanymi pedagogicznymi systemami wschodnimi i zachodnimi jako oparty na założeniach pedagogiki filozoficznej, ponadto wykazałem szereg analogii między koncepcjami taoizmu i konfucjanizmu a założeniami współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej, rozpatrując te powiązania w dwóch ujęciach: analogii z nurtem idealistyczno-intuicyjnym konfucjanizmu i taoizmem oraz analogii z nurtem konfucjanizmu i neokonfucjanizmu opartego na szkole zasad. W pierwszym nurcie wyraźne

analogie wystąpiły z założeniami filozofii i pedagogiki I. Kanta oraz J.H. Pestalozziego, z pedagogiką kultury, hermeneutyczną, personalistyczną, egzystencjalną, fenomenologiczną, z nowymi nurtami psychologii i pedagogiki humanistycznej, z pedagogiką ekologiczną i jeszcze innymi, niewymienionymi dotąd, kierunkami pedagogicznymi w liczbie około dziesięciu, choć pojawiły się też pewne rozbieżności. W drugim nurcie analogie wystąpiły z tezami pedagogiki pozytywistycznej, herbartyzmu i scjentyzmu, niektórymi założeniami pedagogiki pragmatyzmu, z analityczno-empiryczną nauką o wychowaniu oraz pedagogiką autorytarną wraz z neokonserwatyzmem pedagogicznym.

W „Zakończeniu” wskazałem na potrzebę budowania pedagogiki holistycznej, opartej na badaniach interdyscyplinarnych. W dobie edukacji globalnej istnieje potrzeba stworzenia funkcjonalnego i uniwersalistycznego modelu wychowania i samowychowania człowieka w oparciu o wartości pedagogiczne, tkwiące w dorobku różnych kultur świata, wyodrębnienia i przyjęcia harmonijnego i pokojowego ideału wychowania opartego na wartościach rdzennie humanistycznych, prowadzących w stronę samorealizacji jednostek i pokojowego współistnienia społeczeństw o zróżnicowanych kulturach. Wnioski wynikłe z zestawienia wartości odrębnych badanych kultur wskazują nie tylko na holistycznie ujmowany rozwój człowieka, ale też holizm poznania w postaci poznania siebie i świata opartego zarówno na doświadczeniu i rozumie, jak i poszerzonej empatii, a także odwołaniu się do intuicyjnych wglądów. Z takiego pełnego poznania wynika bezpośrednio holizm etyczny, motywujący ludzi do działań altruistycznych oraz potrzeba wiązania humanistycznych ideałów wychowania i samowychowania człowieka z wytężoną pracą nad rozwojem własnej świadomości.

Przytoczone wyżej, wykazane w dysertacji jakościowo nowe rozstrzygnięcia w zakresie aspektów pedagogicznych taoizmu i konfucjanizmu oraz uwidocznienie związków tych systemów filozoficzno-religijnych z nurtami pedagogiki zachodniej, stanowią o jej walorach naukowych. Można byłoby uzupełnić podręczniki akademickie, chociażby z zakresu historii, ale też teorii wychowania, o odpowiednie, przystępnie przygotowane informacje w zakresie zbadanej problematyki. Oprócz poznawczego znaczenia zrealizowanych celów dysertacji, ma ona również wymiar i znaczenie społeczne. Dane i wnioski z badań mogą być wykorzystane przy wcielaniu w praktykę edukacyjną postulatów pedagogiki międzykulturowej, z uwagi na obecność w Europie i Polsce znaczącej ilościowo, kulturowo i ekonomicznie narodowej mniejszości wietnamskiej, a także przedstawicieli innych nacji dalekowschodnich, ponadto zarejestrowanych wspólnot religijnych, odwołujących się do religii Dalekiego Wschodu oraz ostatnio prężnie rozwijających się na świecie

i w Polsce (przy uniwersytetach i uczelniach wyższych) tzw. Instytutów Konfucjusza.

d) omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych:

1) Początki rozwoju zainteresowań naukowych, wykrystalizowanie się głównych obszarów badawczych, pierwsze osiągnięcia naukowe w okresie do uzyskania stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki

Moje zainteresowania naukowe rozbudziły się jeszcze w liceum i początkowo dotyczyły nauk fizycznych. Opublikowałem wówczas w gazecie harcerskiej tekst *Jak to się dzieje*, o zjawiskach fizycznych w atmosferze ziemskiej [por. zał. 3, II B) b) 1]¹. Jednak wkrótce zainteresowały mnie bardziej nauki humanistyczne i społeczne, a zwłaszcza systemy filozoficzno-religijne Dalekiego Wschodu, zwłaszcza ich aspekt etyczny oraz powiązany z samowychowaniem i doskonaleniem się człowieka. Na pierwszym roku studiów pedagogicznych wstąpiłem do Naukowego Koła Filozoficznego i miałem wówczas okazję wygłosić na jego otwartym zebraniu (dla zgromadzonych kilkudziesięciu osób) referat na temat etyki buddyjskiej. Wkrótce, wraz z Robertem Janikiem założyliśmy Studenckie Filozoficzno-Religioznawcze Koło Naukowe, którego opiekunem naukowym został Stefan Folaron (https://pl.wikipedia.org/wiki/Stefan_Folaron, data dostępu 8.03.2016). W Kole tym pełniłem przez 4 lata funkcję wiceprzewodniczącego, ale może istotniejsza była możliwość rozwijania – w jego ramach – własnych zainteresowań naukowych. Opublikowałem wówczas w piśmie naukowym Koła trzy teksty: dwa na temat buddyzmu zen oraz jeden o taoizmie [por. zał. 3, II B) b) 2-4]. Dr hab. prof. WSP w Częstochowie Stefan Folaron umożliwił mi, jeszcze jako studentowi, podjęcie studiów podyplomowych w 1,5-letnim Podyplomowym Studium Religioznawczym. Wśród jego wykładowców znaleźli się także naukowcy Uniwersytetu Jagiellońskiego. Moja praca magisterska z 1988 r. nosi tytuł: *Społeczno-wychowawcze znaczenie buddyzmu zen we współczesnym świecie*, a jej promotorem był wspomniany S. Folaron. Po studiach zostałem zatrudniony w Zakładzie Teorii Wychowania WSP w Częstochowie jako asystent i mogłem dalej rozwijać zainteresowania naukowe, które dotyczyły problematyki wynikłej z syntezy wiedzy pedagogicznej, filozoficznej oraz religioznawczej. Na podstawie mojej pracy magisterskiej opublikowałem trzy artykuły [por. zał. 3, II B) c) 1, 2, 6]. Jeden z nich omawiał polskie wspólnoty buddystów zen i był zapewne pierwszym artykułem w naszym kraju podejmującym ten temat. Kolejny ukazał się pt. *Zen wobec*

¹ To nieco złożone oznaczenie odsyła do załączników wynikło z przyjęcia wzoru sporządzania załączników do procedury wszczęcia postępowania habilitacyjnego, znajdującego się na stronie: <http://www.ck.gov.pl/index.php/komunikaty-ck/410-komunikat-nr-32012> (data dostępu: 22.03.2016).

głównych problemów współczesnego świata i dotyczył wartości społeczno-wychowawczych tego systemu filozoficzno-religijnego. Trzeci dotyczył sztuki zen.

W okresie do uzyskania stopnia doktora ostatecznie wykrystalizowały się moje zainteresowania naukowe, które rozwijam do dzisiaj. Wiązało się to także z moim aktywnym uczestnictwem, na początku lat 90., w konferencjach pedagogicznych, z których dwie mocno utkwily mi w pamięci i były szczególnie inspirujące. Pierwsza, zorganizowana w Dobieszkowie koło Łodzi w 1992 r., dotyczyła edukacji alternatywnej. Mój czynny udział w tej, przygotowanej z dużym rozmachem konferencji [por. zał. 3, II I) a) 2] oraz osobiste zetknięcie się z wieloma wybitnymi pedagogami, nie tylko polskimi, ale też z innych krajów świata, pomogło mi uświadomić sobie bogactwo i wielość dróg edukacji człowieka, a także nierozzerwalny związek teorii i praktyki pedagogicznej. Z kolei konferencja naukowa dotycząca tematu „Ewolucja tożsamości pedagogiki”, zorganizowana rok później, podczas I Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (w Rembertowie koło Warszawy), w której wraz z Małgorzatą Piasecką wzięliśmy czynny udział [por. zał. 3, II I) a) 3], pomogła mi uświadomić sobie potrzebę, czy wręcz konieczność przekształcenia struktury ówczesnej pedagogiki jako nauki. Chodziło tutaj o poszerzenie jej paradygmatów epistemologiczno-metodologicznych oraz wzbogacenie jej o nowe treści, uczynienie pedagogiki nauką interdyscyplinarną, przededefiniowanie jej pojęć, czy nawet rozszerzenie puli kategorii pedagogicznych, dopuszczenie do głosu reprezentantów różnych kierunków pedagogicznych i pomijanych dotychczas dyskursów oraz zorientowanie pedagogiki jako nauki jednocześnie humanistycznej i społecznej.

Wspomniane, wykrystalizowane już zainteresowania naukowo-badawcze, objęły zwłaszcza dwa obszary:

1. Jest to obszar koncepcji, doktryn, prądów, kierunków i teorii wychowania w pedagogice zachodniej, ale także w myśli wychowawczej Dalekiego Wschodu, ze szczególnym uwzględnieniem w nich problematyki pedeutologicznej - roli i kompetencji nauczyciela, zwłaszcza jego rozwoju moralnego i duchowego, ponadto odniesień do wychowania ekologicznego. Jest to także zainteresowanie badawcze humanistycznie zorientowanymi współczesnymi kierunkami pedagogicznymi i pedagogiami, nieobecnymi czy pomijanymi (w teorii) dyskursami i rozstrzygnięciami edukacyjnymi; mieszczą się tutaj także badania komparatystyczne i próby syntezy ideałów wychowania oraz kategorii i wartości pedagogicznych obu kultur pedagogicznych: zachodniej i dalekowschodniej.

2. Jest to obszar badań nad miejscem i znaczeniem relaksacji i medytacji oraz innych metod relaksacyjno-koncentrujących w pedagogice, próba

wyprowadzenia tych zagadnień z obszaru „metodyki” (czy wręcz „poradnikowego”) do obszaru teoretycznej, naukowej wiedzy pedagogicznej, opartej na paradygmatach nauk humanistycznych i społecznych, ale też odwołującej się do dorobku innych nauk, np. biologicznych.

Wymienione dwa obszary zainteresowań badawczych częściowo się dopełniają, a problematyka z nimi powiązana została podjęta przeze mnie w badaniach prowadzonych jeszcze w okresie przed otrzymaniem stopnia doktora nauk humanistycznych. W tym czasie prowadziłem badania dotyczące poziomu empatii studentów pedagogiki, który okazał się niski i przeciętny, a także dotyczące systemów wartości studentów pedagogiki, w których wysoko ulokowały się wartości samorealizacyjne i konserwacyjne. Użyte wyniki uzasadniały potrzebę wprowadzenia nowego przedmiotu pedagogicznego do programu studiów pedagogicznych o charakterze teoretyczno-praktycznym (treningowym), z puli tzw. przedmiotów do wyboru przez studentów. Przedstawione treści zawarłem w publikacji *Alternatywne metody samowychowania. Program autorski* [por. zał. 3, II B) c) 4]. Przedmiot był realizowany przez wiele lat na studiach pedagogicznych w WSP w Częstochowie, a jego idee zostały podjęte w Studenckim Naukowym Kole Metod Relaksowo-Koncentrujących przy WSP w Częstochowie, którego byłem opiekunem naukowym przez wiele lat, również w okresie po otrzymaniu stopnia naukowego doktora.

W artykule *Problem samorozwoju w kształceniu nauczycieli*, który napisałem wraz z Elżbietą Augustyniak-Brągiel, podkreślona została kwestia samorozwoju i samodoskonalenia nauczycieli, podnoszona już w pedagogice Kanta, i omówiona kategoria samorozwoju oraz metody pracy samowychowawczej, nawiązujące do różnych rodzajów relaksacji neuromięśniowych, a także propozycji Wschodu w tym zakresie [por. zał. 3, II B) c) 3].

W kolejnym artykule *Kontestacja przygotowania zawodowego współczesnego nauczyciela*, napisanym wraz z Małgorzatą Piasecką, przedstawiliśmy zaznaczając się w nauce dwuparadygmatawy model rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, psychologicznej i pedagogicznej. Staraliśmy się również wskazać sposoby przezwyciężenia wzorca mechanistycznego w wychowaniu w oparciu o wprowadzenie do programów kształcenia nauczycieli-wychowawców przedmiotów teoretyczno-praktycznych, związanych z doskonaleniem kompetencji dotyczących samorozwoju, komunikacji, pracy w grupach spotkaniowych i kompetencji osobowościowych, zwłaszcza powiązanych z doskonaleniem samodzielnego i krytycznego myślenia oraz działania [por. zał. 3, II B) c) 5]. Obie wspomniane prace zostały opublikowane w monografiach zbiorowych pod red. B. Śliwerskiego na początku lat 90.

W artykule *Metody relaksowo-koncentrujące w konstruktywnym radzeniu sobie ze stresem szkolnym* odniosłem się do wynikających z ówczesnych badań kwestii mniejszej odporności psychicznej młodzieży studiującej niż u pozostałych grup społeczno-zawodowych w Polsce. Odwołałem się do polskich badań i zastosowania w praktyce szkolnej relaksacji jako skutecznego środka w radzeniu sobie z nadmierną reakcją stresową, co mogłoby choć częściowo wesprzeć rozwiązanie sygnalizowanego problemu [por. zał. 3, II B) c) 10].

W innym artykule *Metody relaksowo-koncentrujące w teorii i praktyce pedagogicznej* przedstawiłem dokładniej korzyści płynące ze stosowania w edukacji trzech typów relaksacji neuromięśniowych, medytacji, *biofeedbacku*, pracy z oddechem, psychofizycznych ćwiczeń zdrowotnych w ruchu, autohipnozy oraz metody ganzfeld, ponadto szczegółowych technik stosowanych w relaksacji, a także przykłady ośrodków edukacyjnych odwołujących się do wymienionych metod [por. zał. 3, II B) c) 8].

W okresie przed uzyskaniem stopnia doktora opublikowałem jeszcze inne prace naukowe. W artykule *Problemy użyteczności ocen szkolnych*, napisanym wraz z Romualdem Derbisem i Mariuszem Bugarą, wykazaliśmy, że proponowane w tamtym czasie poszerzenie skali ocen (które obowiązuje do dzisiaj) nawet częściowo nie rozwiązało problemu oceniania i ocen w polskich szkołach. Nie zadbano o trafność, rzetelność i obiektywizm oceniania oraz jasne, czytelne kryteria wystawiania oceny, tworząc czysto instrumentalny system, który wzmacniał autorytarne formy funkcjonowania szkół [por. zał. 3, II B) c) 9].

W kolejnym artykule *Systemy wartości społeczeństw konsumpcyjnych – przegląd niektórych stanowisk* dokonałem prezentacji systemów wartości dwóch typów współczesnych społeczeństw: konsumpcyjnego efektywnego i konsumpcyjnego nieefektywnego, wyszczególnionych w znanym głównie za granicą *Raporcie* Instytutu GAMMA, jako model SK0 i SK-1. Zwróciłem również uwagę na realizowane modele edukacji w omawianych typach społeczeństw, a w szczególności na przekazywany system wartości wychowawczych. Z analizy jasno wynikało, że wartości te w małym stopniu lub wcale nie korespondują z założeniami wychowania demokratycznego i ekologicznego [por. zał. 3, II B) c) 7].

W końcu omawianego okresu przez 4 lata uczestniczyłem w zajęciach Pedagogicznych Studiów Doktoranckich w zakresie *Edukacji i nauki o wychowaniu*, w Uniwersytecie Opolskim, prowadząc badania i przygotowując dysertację doktorską zatytułowaną: *Znaczenie medytacji zen oraz metody Silvy dla procesu samowychowania człowieka*. W pracy tej, w jej pierwszej części, skupiłem się na analizie problematyki procesu samowychowania i emancypacji człowieka ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju moralnego współczesnego człowieka (w oparciu o dorobek nauk humanistycznych, a zwłaszcza

pedagogiki) na tle kryzysu wartości coraz bardziej konsumpcyjnie orientowanej kultury świata zachodniego. W części drugiej scharakteryzowałem dwa systemy relaksowo-koncentrujące, będące przedmiotem moich dokładnych badań: medytację zen oraz metodę Silvy (rozwijającą się wówczas dynamicznie w Polsce w postaci „kursów samokontroli umysłu metodą Silvy”, do dzisiaj prowadzonych w naszym kraju), przedstawiając dokładniej ich genezę, rozwój i powiązania społeczno-kulturowe, a także założenia teoretyczne i nauczanie praktyczne. W części trzeciej skupiłem się na wychowawczych wartościach omawianych systemów, dokonując również ich komparatystryki dotyczącej wartości proosobowościowych, związanych z samowychowaniem i samorealizacją, ze szczególnym skupieniem się na wartościach moralnych. Ponadto odniosłem się do wartości związanych z propagowaniem zdrowego i aktywnego stylu życia, zawartych w analizowanych systemach. Moja praca doktorska została wyróżniona przez Komisję Egzaminacyjną wnioskiem do władz macierzystej uczelni o skierowanie dysertacji do publikacji.

2) Rozwój oraz dorobek naukowy po otrzymaniu stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki – badania, monografie, rozprawy i inne publikacje naukowe.

Na podstawie pracy doktorskiej, po pewnych, niewielkich modyfikacjach jej treści, w 2000 r. ukazała się moja pierwsza monografia: *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy* [por. zał. 3, II B) a) 1].

We wspomnianym wcześniej kole naukowym realizowano w teorii i praktyce model edukacji PCA C.R. Rogersa oraz „confluent education” G.I. Browna. Osiągnięcia w tym zakresie przedstawiłem wraz z Urszulą Nonckiewicz w artykule z 1998 r. na temat założeń teoretycznych, funkcjonowania i osiągnięć studenckiego koła naukowego [por. zał. 3, II B) d) 1].

Już w 1997 r. rozpoczęła się moja wieloletnia współpraca z hamburskim Instytutem Rozwoju Pedagogiki Społecznej i Integracji Europejskiej (Institut für Sozialpädagogische Entwicklung und Europäische Integration e.V.) w ramach projektu naukowego KAT – *Komplexes Anti-Aggressivität Training*. W projekcie początkowo pełniłem rolę konsultanta, potem byłem wykonawcą zadań powiązanych z naukowym uzasadnieniem oraz opracowaniem metod antystresowych i relaksacyjnych, w postaci części programu antyagresyjnego adresowanego do młodzieży w wieku szkolnym. Realizując powierzone zadania, koncentrowałem moją uwagę i wysiłki na odnalezieniu związków metod relaksacyjno-koncentrujących z problematyką przewycięzania niepożądanych zachowań społecznych młodzieży oraz możliwości wykorzystania wspomnianych metod w ramach programów, mających na celu zoptymalizowanie poziomu samooceny oraz pomoc w wy-

kształceniu i utrwaleniu pozytywnych zachowań społecznych u młodzieży szkolnej. Była to zatem problematyka dotycząca w dużej mierze kwestii pedagogiki społecznej i terapii pedagogicznej. O realizacji tej współpracy międzynarodowej i jej efektach informowałem w 2001 r., w artykule *Refleksje po dziesięciu latach nauczania studentów pedagogiki metod relaksowo-koncentrujących* [por. zał. 3, II B) d) 4] oraz w drugiej monografii *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej* [por. zał. 3, II B) a) 2]. Ponadto opublikowałem artykuł zawierający opis jednego z wypracowanych w ramach projektu narzędzia do realizacji wyznaczonych zadań. Tym narzędziem był „Kwestionariusz zachowań asertywnych połączony z wykazem wzorów afirmacji stosowanych w relaksacji”, opisany w kolejnym artykule [por. zał. 3, II B) d) 2].

Kontynuując opis osiągnięć w zakresie realizacji problematyki drugiego wskazanego obszaru zainteresowań badawczych, należy wymienić szereg kolejnych badań i opublikowanych prac w tym zakresie, co czynię w porządku diachronicznym.

Na początku XXI wieku opublikowałem artykuł *Wprowadzenie do przedmiotu: metody relaksacyjno-koncentrujące*, w którym uzasadniłem, w oparciu o wyniki badań, potrzebę wprowadzenia do planu studiów pedagogicznych przedmiotu o charakterze teoretyczno-praktycznym pod nazwą *metody relaksacyjno-koncentrujące* oraz opisałem jego program, składający się z 13 tematów oraz 56 zagadnień szczegółowych. Przedmiot ten jest realizowany w AJD w Częstochowie do dzisiaj jako obowiązkowy na kilku specjalnościach, ponadto jako *trening relaksacyjny* na Podyplomowych Studiach Socjoterapii. W programie zawarłem m.in. tematy dotyczące wskazań, przeciwwskazań i środków ostrożności w stosowaniu metod relaksacyjno-koncentrujących, wiedzy dotyczącej rozpoznania własnego wzorca reakcji na stres, a także szczegółowych procedur stosowania rozmaitych metod i technik relaksacyjnych oraz wyobraźeniowych [por. zał. 3, II B) d) 3].

We wspomnianym już artykule *Refleksje po dziesięciu latach...* dążyłem przede wszystkim do zaprezentowania naukowej strony metod relaksacyjno-koncentrujących przez przytoczenie wyników trwających od początku XX wieku badań nad relaksacją oraz propozycji czytelnej klasyfikacji metod w oparciu o istotne kryteria (zapropnowałem podział na metody, techniki i systemy relaksowo-koncentrujące), ponadto przytoczenia wiarygodnych naukowo wskazań i korzyści związanych z ich stosowaniem w procesach terapeutycznym i wychowawczym [por. zał. 3, II B) d) 4].

Idąc tym tropem zaprezentowałem, bodajże pierwszy raz tak dokładnie w Polsce, wyniki badań i korzyści wynikłe ze stosowania rozmaitych rodzajów medytacji, w artykule *Psychologiczne, pedagogiczne, socjalne i medyczne wartości medytacji*. W tym samym artykule przedstawiłem wyniki przeprowadzonego przeze mnie eksperymentu, podczas którego porównałem,

w oparciu o zapisy aparatury do biologicznego sprzężenia zwrotnego, efekty stosowania medytacji uzyskane przez osoby z różnym stażem medytacyjnym, z wynikami uzyskanymi przez osoby tylko biernie odpoczywające. Otrzymane rezultaty zestawilem z wynikami japońskich badań nad medytacją profesorów A. Kasamatsu i T. Hirai'a, jako że osoby w eksperymencie poddane były oddziaływaniu serii regularnych bodźców dźwiękowych. Okazało się, że poziom odprężenia psychofizycznego u medytujących był bardzo głęboki, głębszy niż uzyskiwany w oparciu o metody relaksacyjne, a część zaawansowanych w medytacji uczestników eksperymentu nie podlegała procesowi habituacji. Uzyskane wyniki wskazują na potrzebę zmiany podejścia do procesu uczenia się i w pewnym stopniu podważają znaczenie teorii nawyku w tym procesie [por. zał. 3, II B) d) 5]. Warto przypomnieć w tym kontekście podkreślanie znaczenia wprowadzenia lekcji ciszy, relaksacji i medytacji do realizacji procesu wychowawczo-kształcącego, proponowane odpowiednio przez J.H. Pestalozziego, M. Montessori, H.G. Petzolda, H. Temla, A. Szyszko-Bohusza, W. Pasterniaka i innych pedagogów.

W kolejnym artykule *Redukowanie nadmiernego stresu przez studentów pedagogiki podczas egzaminów i zaliczeń ustnych w powiązaniu z umiejętnością relaksacji*, przedstawiłem wyniki zrealizowanego przeze mnie w 2005 r. grantu badawczego. Wykazałem, że studenci, którzy znali własny wzorzec reakcji na distress oraz opanowali zaawansowane techniki relaksacyjne (tzw. relaksację natychmiastową), lepiej kontrolują poziom distressu w sytuacjach egzaminów i zaliczeń ustnych, niż osoby znające tylko podstawowe techniki relaksacyjne oraz osoby niestosujące żadnych technik relaksacyjnych [por. zał. 3, II C) 5].

W artykule z 2006 r. pt. *Wielokulturowe źródła metod i technik relaksacyjnych stosowanych w edukacji* wykazałem powiązania metod, technik i systemów relaksacyjnych z wrastaniem w kulturę globalną oraz procesem kształcenia, wychowania i samowychowania człowieka. Źródła wielu wymienionych w artykule metod i systemów relaksacyjnych, jak np. podstawowego i zaawansowanego treningu autogenego J.H. Schultza czy sugestopedii G. Łozanowa, tkwią na Wschodzie, ale też w innych kulturach [por. zał. 3, II C) 6].

Z relaksacją wiąże się czasami również autohipnozę i hipnozę. Zagadnieniom tym poświęciłem dwa artykuły oraz, częściowo, hasło w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. Pierwszy artykuł dotyczył *Deontologii w hipnozie i hipnoterapii*. Staralem się w nim wykazać stopień zagrożenia związany z nieetyczną działalnością terapeutów oraz pewnych ośrodków wykorzystujących zjawisko hipnozy do kontroli nad ludźmi. Wskazałem możliwości i procedury umożliwiające przeciwstawienie się negatywnym próbom stosowania hipnozy i hipnoterapii [por. zał. 3, II C) 3]. Drugi artykuł pt. *Możliwości zastosowania hipnozy w pedagogice* poświęciłem zagadnieniom rozumienia hipnozy, błędnych poglądów jej dotyczących, powiązań między meto-

dami wychowania a technikami stosowanymi w indukcji hipnotycznej, a także zrekonstruowaniu prób zastosowania hipnozy w praktyce pedagogicznej [por. zał. 3, II C) 2]. W haśle encyklopedycznym *Sugestia w wychowaniu i pedagogice* zaprezentowałem m.in. naukowe badania nad sugestią i autosugestią od XIX w. do czasów obecnych, a także ich powiązania z relaksacją i hipnozą, nie pomijając kwestii etyki w stosowaniu hipnozy. Główna część hasła dotyczyła jednak metod wychowawczych, odwołujących się do sugestii, co bardziej mieści się we wskazanym pierwszym obszarze moich zainteresowań naukowo-badawczych [por. zał. 3, II C) 7].

Swoistym zwieńczeniem badań w drugim obszarze zainteresowań naukowych było wydanie monografii *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej* oraz dwóch artykułów z nią powiązanych. Wymieniona książka miała na celu uporządkowanie dorobku związanego z problematyką relaksacji w polskiej edukacji, a także wskazania jej aktualnego i możliwego do zajęcia miejsca w teorii i praktyce pedagogicznej. Rozumienie relaksacji, zaprezentowane w pracy, opierało się na teorii fizjologicznej reakcji relaksacyjnej Herberta Bensona (przeciwstawnej do reakcji stresowej) oraz na psychologicznych koncepcjach stanów świadomości, powiązanych z procesami uwagi. Praca posłużyła rozstrzygnięciu szeregu problemów badawczych, m.in. następujących pytań: czy istnieje edukacyjny wymiar badań naukowych nad relaksacją, prowadzonych przez znanych uczonych, reprezentujących różne dyscypliny naukowe; czy można wyprowadzić z analizowanych stanowisk pewne prawidłowości dotyczące miejsca relaksacji w teorii i praktyce edukacyjnej; jakie konkretnie metody, techniki i systemy relaksacyjne są stosowane na gruncie edukacji i czy można zaszczerpić tam jeszcze inne; czy uwzględniając specyfikę kulturową społeczeństw, należałoby w większym stopniu wypracowywać neutralne światopoglądowo metody relaksacyjne w celu ich zastosowania w edukacji oraz innych dziedzinach ludzkiego życia; jakie są potwierdzone naukowo korzyści ze stosowania metod relaksacyjnych, zwłaszcza w szeroko rozumianej edukacji; czy ich oddziaływanie jest też powiązane z rozwojem osobowości, moralności i świadomości ekologicznej ludzi współcześnie żyjących w kulturze instant (pośpiechu, stresu i konsumpcjonizmu); w jakich wartościowych naukowo źródłach można odnaleźć informacje i wskazówki dotyczące teorii i praktyk relaksacyjnych oraz do jakich obszarów ludzkiej aktywności odnoszą się te pozycje; jaki jest dorobek uczonych nawiązujących w swych badaniach do relaksacji, zwłaszcza powiązanej z obszarem rzeczywistości wychowawczej; czy ustalenia wynikające z analiz dotyczących aktualnego i możliwego do zajęcia przez relaksację miejsca w polskiej pedagogice, wpisują się w obszar podejmowanych współcześnie przez polskich uczonych, w tym pedagogów, społecznych i edukacyjnych potrzeb do zaspokojenia i problemów do rozwiązania, związanych ze śro-

dowiskami wychowawczymi, głównie ze szkołą i rodziną, a także osobowościowych; jaką drogę obrać, aby skutecznie wprowadzić relaksację do powszechnego systemu edukacji, szkolnictwa różnych szczebli, w tym również związanego z kształceniem nauczycieli?

Pierwsza część publikacji przedstawia stan badań nad relaksacją, najnowszych i klasycznych, zagranicznych i polskich, a także wynikające z nich wnioski istotne dla edukacji. Oprócz wprowadzenia w podstawowe kategorie badanej problematyki, zaprezentowano pokrótce teorie uwzględniające zjawisko relaksacji: homeostazy i reakcji „walcz albo uciekaj” Waltera B. Cannona, zaburzenia emocjonalnego A-B-C Alberta Ellisa oraz GAS Hansa Selye’go, ponadto klasyczną teorię relaksacji Edmunda Jacobsona i idee treningu autogennego Johanna Heinricha Schultza. Dużo uwagi poświęciłem osiągnięciom Herberta Bensona, analizie i prezentacji jego badań nad reakcją relaksacyjną, dotychczas słabo znanych w Polsce, ponadto zaprezentowaniu nieznanymi lub mało znanymi w Polsce najnowszymi badaniami nad stresem, prowadzonymi na świecie oraz wynikających z nich zaleceń antystresowych. Z pracy wynika jednoznacznie teza o konieczności łączenia osiągnięć wszystkich nauk, zajmujących się problematyką zdrowia człowieka oraz jego rozwoju. Potrzeba podjęcia zdecydowanych działań zmierzających do opracowania całościowych strategii ochrony i pielęgnacji zdrowia, wśród których aktywność i działania własne człowieka uznać trzeba za podstawowe. Ta aktywność wiąże się bez wątpienia z właściwą edukacją współczesnego człowieka, również przedszkolną i szkolną, a także pomocą specjalistów oraz odpowiedzialną względem swych obywateli w tym zakresie polityką państw i ich stowarzyszeń. W pracy zawarto opis pionierskich koncepcji psychologicznych odnoszących się do relaksacji: Arnolda M. Ludwiga i Charlesa T. Tartara oraz biologicznych: metabolizmu informacyjnego Antoniego Kępińskiego i jej zmodyfikowanej wersji Andrzeja Kokoszki, wraz z omówieniem jego wielopoziomowego modelu stanów świadomości w relaksacji. Ponadto przedstawiono inne teorie: Rolanda Fischera, Juliana Jaynesa, Harry’ego T. Hunta, a także fal mózgowych i odpowiadających im stanów świadomości oraz specyfikacji półkul mózgowych. Wspomniano również o teorii relaksacji Jonathana C. Smitha oraz psychosyntezie Roberto Assagiolo. Rozdział pierwszy zamknięto częścią poświęconą prekursorom relaksacji w pedagogice: Williamowi Jamesowi oraz Charlesowi Baudouinowi.

W drugim rozdziale zawarłem prezentację i analizę twórczości naukowej znanych w Polsce badaczy relaksacji w kontekście ich związków, oddziaływań i znaczenia dla teorii i praktyki pedagogicznej. Uwzględniłem tutaj w wymiarze całościowym dorobek dziesięciu badaczy, a w epizodycznym kolejnych kilkudziesięciu. Znaleźli się wśród nich znani w Polsce zagraniczni badacze relaksacji, odnoszący ją do procesu edukacyjnego: Geörgij Łozanow

oraz Hubert Teml, a także naukowcy polscy: Andrzej Szyszko-Bohusz, Julian Aleksandrowicz, Janusz Gnitecki, Wojciech Pasterniak, Lesław Kulmatycki, Stanisław Siek, Stanisław Mika i Tadeusz Doktor. Uwzględniłem również własny dorobek i wkład naukowy.

Badania te pozwoliły wskazać na aktualne miejsce relaksacji w pedagogice oraz zarysować jej możliwe wykorzystanie w przyszłości, w teorii i praktyce edukacyjnej. Relaksacja wiąże się również z rozwojem moralnym i duchowym człowieka, „palącymi” problemami polskiej pedagogiki, domagającymi się natychmiastowej uwagi i badań, rozwijania koncepcji teoretycznych i rozstrzygnięć praktycznych. Relaksacja może zatem pomóc w przezwyciężeniu kryzysu edukacyjnego, a rozpatrując problem szerzej – wieloaspektowego kryzysu, który dotknął współczesnego człowieka i świat, w którym żyje, jako że jego źródła tkwią w samym człowieku, w jego niewłaściwym rozwoju poznawczym, emocjonalnym i moralnym, przez co naruszona została również równowaga sił społecznych i w naturze.

Trzeci rozdział poświęcony został uwidocznieniu związków metod i technik relaksacyjnych z praktyką pedagogiczną. Ujawniły się one zwłaszcza w obszarach praktycznych subdyscyplin pedagogicznych, takich jak: dydaktyka ogólna i szczegółowe, teoria wychowania, pedagogiki: społeczna, specjalna, resocjalizacyjna, opiekuńcza, zdrowia oraz w specjalnościach i obszarach oddziaływań pedagogicznych: w terapii pedagogicznej, poradnictwie, samowychowaniu i doskonaleniu osobowości, a także w trudniejszych obszarach – terapii bólu i opieki paliatywnej. Dodatkowo w rozdziale zaprezentowano badania nad relaksacją, medytacją i innymi metodami, oraz charakterystykę i proste przykłady wybranych metod: relaksacji neuromięśniowych, medytacji, psychofizycznych ćwiczeń relaksacyjnych w ruchu, biologicznego sprzężenia zwrotnego, hipnozy, a zwłaszcza autohipnozy, masaży i innych, technik pracy z wizualizacjami i wyobraźnią, pozytywnymi sugestiami oraz formułami i jeszcze innych. W nawiązaniu do prac: Georga S. Everly’ego Jra, Roberta Rosenfelda oraz Roberta Janika, omówiono również problematykę wskazań, środków ostrożności i przeciwwskazań związanych z uprawianiem metod, technik i systemów relaksacyjnych. W końcowej części rozdziału omówiono systemy relaksacyjne najczęściej spotykane w Polsce: jogę, zen i samokontrolę umysłu metodą Silvy.

W „Aneksach” pracy zamieściłem opracowane i sprawdzone przez 20 lat praktyki własne scenariusze kursów relaksacyjnych. W podsumowaniu wskazałem na dominującą parcjalną czy częściową obecność relaksacji w teorii i praktyce pedagogicznej w Polsce, gdy bardziej pożądaną jest obecność globalna i całościowa. Stanowi to jeden z najważniejszych celów wychowania, a sama praca dostarcza metod jego realizacji. Recenzentami wydawniczymi omówionej pokrótce monografii zostali specjaliści, autorzy wie-

lu dzieł naukowych z zakresu podjętej problematyki: prof. dr hab. Andrzej Szyszko-Bohusz oraz dr hab. Lesław Kulmatycki. A. Szyszko-Bohusz, podkreślając znaczenie dzieła, poprosił o włączenie swojej recenzji do książki. Również prof. Hubert Teml z Austrii, autor wydanej także w Polsce książki *Relaks w nauczaniu*, w korespondencji naukowej podkreślił znaczenie badań nad podjętą przeze mnie problematyką, a także wskazał kierunek, w którym badania te na zachodzie współcześnie zdążają, a mianowicie w stronę tworzenia procedur i ćwiczeń z wyobraźnią (technik wyobrażeniowych) stosowanych w relaksacji oraz badania szczegółowych korzyści i ich ogólnego znaczenia dla wszechstronnego rozwoju człowieka. W „Dydaktyce Literatury i Kontekstach” 2013, t. 32 (M. Lenart, *Relaksacja a edukacja*, s. 198-201) ukazała się też bardzo pozytywna recenzja monografii.

W artykule *Miejsce sofrologii we współczesnej edukacji*, opublikowanym w 2013 r., szczegółowo omówiłem teorię i praktykę systemu relaksacyjnego nazywanego sofrologią, wzmiankowanego w mojej drugiej monografii, ponieważ dokładnie w tym czasie rozpoczęła się jego promocja i ekspansja w Polsce, w postaci organizowania specjalnych seminariów edukacyjnych. System ten jest o tyle interesujący, że został stworzony przez wybitnego naukowca Alfonso Caycedo, który zdecydował się porzucić środowisko naukowe na rzecz nauczania sofrologii na świecie, ponadto zazwyczaj kursy są adresowane do ludzi wykształconych. Sam system w krajach zachodnich znalazł zastosowanie w szkolnictwie, biznesie, służbie zdrowia i sporcie wyżywionym, a także w pracy socjalnej [por. zał. 3, II C) 2].

W tym samym roku wziąłem udział w konferencji naukowej w Komarnie, zorganizowanej przez dwa pedagogiczne towarzystwa naukowe, węgierskie i słowackie, w Uniwersytecie im. Jánoša Selyego (w krajach zachodnich znanego jako Hans Selye, twórca teorii stresu). Na konferencji w języku angielskim wygłosiłem 40-minutowy referat na temat dorobku polskich pedagogów w zakresie relaksacji [por. zał. 3, II I) 21], zostałem też przyjęty do International Research Institute, a w ramach tego towarzystwa naukowego zostałem członkiem International Advisory Board Educational Sciences (Międzynarodowej Komisji Opiniodawczej w zakresie Nauk Pedagogicznych). W kolejnym roku ukazał się mój artykuł w pedagogicznym czasopiśmie węgierskim nt. *The Studies on Relaxation in Polish Pedagogics*. Omówiłem w nim wkład zwłaszcza W. Lutosławskiego, A. Szyszko-Bohusza, J. Gniteckiego, W. Pasterniaka oraz własny w unaukowanie i upowszechnienie w środowisku pedagogicznym problematyki relaksacji [por. zał. 3, II B) d) 21].

Problematyka relaksacji w edukacji była przedmiotem moich wystąpień na 9 krajowych i międzynarodowych, polskich i zagranicznych konferencjach naukowych [por. zał. 3, II I) 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 20, 21]. Spośród ponad stu prac magisterskich, których byłem promotorem naukowym, kilkadziesiąt

dotyczyło zagadnień stresu i relaksacji w edukacji, a wyniki dwudziestu z nich zostały przytoczone w drugiej monografii [por. zał. 3, II B) a) 2, wykaz na s. 330-331].

Począwszy od 2007 r. aż do dziś intensywnie zajmuję się **pierwszym wskazanym obszarem badawczym**. W podanym roku wszedłem w kontakt naukowy z prof. dr hab. Tadeuszem Pilchem, dotyczący opracowania i publikacji haseł pedagogicznych powiązanych z problematyką moich badań, w redagowanych przez profesora tomach *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. T. Pilch m.in. zaproponował mi przygotowanie hasła na temat wychowania na Dalekim Wschodzie. Było to wówczas dla mnie duże wyzwanie naukowe, brakowało opracowań pedagogicznych dotyczących znacznej części problematyki wskazanego tematu. Przez wiele miesięcy pracowałem nad 18-stronicowym tekstem, sięgając także do źródeł obcojęzycznych, w rezultacie tych wysiłków udało mi się zobrazować wychowanie dalekowschodnie w hasle zatytułowanym *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*. Rozpatrzyłem w sposób możliwie całościowy dorobek materialny i duchowy w obszarach kultur dalekowschodnich, uwzględniając przy tym takie wartości symboliczne, jak wzory myślenia i kanony zachowania, a także wzory postępowania wynikłe z wychowania. W Chinach rozpatrzyłem role konfucjanizmu, taoizmu, buddyzmu oraz tzw. qigongu w wychowaniu umysłowym, moralnym, społecznym, fizycznym i zdrowotnym. Przedstawiłem również tradycyjny system szkolny w tym kraju, ponadto zagadnienie rozwoju i reformy pisma chińskiego, a także problematykę współczesnej rodziny i szkoły chińskiej. W kolejności zaprezentowałem kulturę i wychowanie w dawnej Korei, uwzględniając przy tym oddziaływanie zarówno koreańskiego zen, jak i późniejszą dominację konfucjanizmu w wychowaniu. Zaprezentowałem również próby przeprowadzenia nowoczesnych reform kraju i zaszczepienia nowych idei pedagogicznych. Następnie zająłem się Japonią, poruszając zagadnienia: wychowania w dawnej Japonii oraz w japońskim średniowieczu, uwzględniając przy tym wpływy zen i neokonfucjanizmu, a także oddziaływanie Zachodu, przedstawiłem też zakrojone na dużą skalę zmiany w epoce Meiji i pojawienie się nowych idei pedagogicznych, a także współczesne wychowanie w Japonii z uwzględnieniem oddziaływania szkoły filozoficznej Kioto [por. zał. 3, II C) 10].

W tym samym tomie *Encyklopedii XXI wieku* ukazało się opracowane przeze mnie hasło pt. *Zen jako system wychowania*. Przedstawiłem w nim pokrótce genezę i rozwój zen, jego filozofię i światopogląd oraz, nieco dokładniej, sam system wychowawczy zen, z uwypukleniem ideału wychowania i kwestii etycznych [por. zał. 3, II C) 11].

W 2008 r. ukazała się moje studia nad *Związkami psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*, w których podjąłem problematykę genezy psychologii humanistycznej i transpersonalnej częściowo inspirowanej oddziaływaniem kultur Wschodu, następnie rozwoju i założeń współczesnej psychologii i pedagogiki humanistycznej, z uwzględnieniem kilku stanowisk teoretycznych, dotyczących rozumienia istoty pedagogiki humanistycznej, ponadto wyszczególniłem kilkanaście związków psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania. Przychylna recenzja tej pracy ze strony prof. Ryszarda Łukaszczyka i jego zachęta, aby poruszoną problematykę rozbudować w monografię, dostarczyła mi dodatkowej motywacji do pracy nad badanym obszarem zagadnień [por. zał. 3, II C) 9].

Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku zająłem się badaniem złożonej problematyki edukacji w Wietnamie i edukacji międzykulturowej Wietnamczyków w Polsce. W tym czasie starałem się również zachęcić moich magistrantów do podjęcia problematyki edukacji wielokulturowej i pedagogiki międzykulturowej, jednak tylko dwoje z nich zdecydowało się podjąć te trudne tematy. Jedną z prac magisterskich dotyczyła problematyki wychowania wśród migrantów wietnamskich, druga wychowania w krajach Ameryki Środkowej i Południowej.

W 2010 r. opublikowałem rozbudowany artykuł nt. *Wychowania i systemów edukacyjnych w Wietnamie na tle rozwoju historycznego i kulturowego kraju (z uwzględnieniem podmiotowości w wychowaniu)*. W pracy tej starałem się wniknąć w początki państwowości i kultury wietnamskiej, następnie przedstawiłem pokrótce poglądy Konfucjusza oraz jego następców, walkę o tożsamość narodową i terytorialną Wietnamczyków oraz napływ i wielkie oddziaływanie kultury i chińskich wzorów edukacyjnych do omawianego państwa. Przedstawiłem rozwój i oddziaływanie buddyzmu zen i konfucjanizmu podczas panowania kolejnych dynastii wietnamskich i ich kontaktów z Zachodem, jak również w epoce kolonialnej aż po okres okupacji japońskiej i czasów dominacji komunizmu. Przedstawiłem edukację we współczesnym Wietnamie, a także poruszyłem kwestie podmiotowości w wychowaniu wietnamskim. Według moich badań wiąże się ona głównie z wzorcami nauczania i wychowania buddyjskiego, zwłaszcza reprezentowanego przez współczesnego wybitnego wietnamskiego mistrza zen Thich Nhat Hanha, a w o wiele mniejszym stopniu z taoizmem i konfucjanizmem. Cała praca w dużym stopniu dotyczyła zwłaszcza historycznych uwarunkowań rozwoju edukacji w Wietnamie [por. zał. 3, II B) d) 7].

Kolejny artykuł pt. *Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich* poświęciłem prezentacji wybranych wyników badań nad wychowaniem rodzinnym i szkolną edu-

cją Wietnamczyków oraz dzieci z rodzin polsko-wietnamskich. Artykuł ten m.in. wykazał różnice we wzorach wychowania oraz wartościach wychowawczych przekazywanych w rodzinach wietnamskich i mieszanych, żyjących w Polsce. Wynikła ona również z odmienności statusu kobiety w poruszonych modelach rodziny, a ujmując szerzej to zagadnienie, ze zderzenia odmiennych ideałów wychowania: autorytarnego i patriarchalnego (w rodzinach wietnamskich) z bardziej demokratycznym i emancypacyjnym (w rodzinach mieszanych narodowościowo) [por. zał. 3, II B) d) 8].

Począwszy od 2012 r. aż do chwili obecnej uczestniczę w rokrocznie ponawianych zbiorowych projektach badawczych, dotyczących edukacji wielokulturowej i międzykulturowej [por. zał. 3, II G) 3, 4, 5, 6]. Odpowiadam za realizację zadania i tematu: *Walory wychowawcze dalekowschodnich kultur i religii*. Realizując te zadania przygotowałem i opublikowałem szereg prac naukowych w postaci artykułów i rozpraw.

W 2013 r. opublikowałem (w „Pedagogice Społecznej”) artykuł pt. *Obraz edukacji w Wietnamie (Syntetyczny obraz edukacji w Wietnamie w ujęciu diachronicznym)*, który stanowił swoiste uzupełnienie omówionego już hasła encyklopedycznego nt. *Wychowania i systemów edukacyjnych w kulturach Dalekiego Wschodu*. Okazało się bowiem, że Wietnam, jakkolwiek geograficznie nie przynależy do Dalekiego Wschodu, to bez wątpienia jest powiązany z nim kulturowo. W omawianym artykule, w znacznym stopniu wniknąłem w problematykę wychowania i systemu oświatowego Wietnamu, a tylko w niewielkim poruszyłem zagadnienia historyczne, ponadto zaprezentowałem wzorce myślenia i kanony zachowania Wietnamczyków, jako że zostały one pominięte w znanym dziele H. Nakamury – *Systemy myślenia ludów Wschodu* [por. zał. 3, II B) d) 14].

Również w 2013 r. opublikowałem artykuł *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, w którym przedstawiłem walory wychowania taoistycznego, opartego na etyce indywidualistycznej i społecznej, uwzględniającej kwestie ekologiczne oraz harmonii psychofizycznej, a także dbałości o zdrowie w wieku podeszłym. Zająłem się też wychowaniem opartym na wzorcach konfucjańskich, które próbowano wykorzystać do reformy państwa, a także buddyjskim, wskazującym na wartości przekraczania własnego ego oraz altruistyczne. Artykuł miał m.in. za zadanie pomóc w rozpoznaniu związków pomiędzy wzorcami wychowania poszczególnych wymienionych systemów filozoficzno-religijnych Chin, w których przez tysiąclecia występował synkretyzm religijny i edukacyjny [por. zał. 3, II B) d) 15].

W 2014 r. opublikowałem rozprawę nt. *Współczesnego charakteru myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty*. Podjąłem ten temat, gdyż w polskim dwutomowym wydaniu dzieła *Myśliciele o wychowaniu* (powstałego w oparciu o 4-tomowe dzieło *Thinkers on Education*, wydane przez Mię-

dzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie) zabrakło rozdziału o Mencjuszu. Zreformował on konfucjanizm, dodając do niego wartości psychologiczne, egzystencjalne i idealistyczne. W wyniku przeprowadzonych badań mogłem zaprezentować teorię wychowania tego wielkiego konfucjanisty, a także wskazać na niektóre analogie jego pedagogiki ze współczesnymi zachodnimi kierunkami pedagogicznymi [por. zał. 3, II B) d) 18].

W tym samym roku opublikowałem rozprawę poświęconą *Głównym ideom i przedstawicielom tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei*. Okazało się, że nie tylko Chiny, ale też inne dalekowschodnie kraje mogą poszczycić się myślicielami i reformatorami edukacji, których wpływy i znaczenie dotyczyło całej dalekowschodniej kultury. W artykule zaprezentowałem myśl wychowawczą wybitnych koreańskich buddystów: Wŏnhyo i Chinula oraz neokonfucjanistów: T'oegyego i Yulgoka. Ich poglądy i działalność pedagogiczna stawiają ich na równi ze znakomitymi przedstawicielami zachodniej psychologii i pedagogiki humanistycznej: Pestalozzim, Kantem, Jamesem, Jungiem, Maslowem i Rogersem oraz innymi humanistami [por. zał. 3, II B) d) 19].

W 2015 r. ukazały się kolejne dwie publikacje naukowe powiązane z badaną problematyką wychowania na Dalekim Wschodzie. Pierwszy artykuł – *Ideaty wychowania i wartości pedagogiczne w poglądach i działalności neokonfucjanistów japońskich* – skupia się na analizie dorobku przedstawicieli dwóch japońskich szkół neokonfucjańskich: *Shushigaku* i *Yōmeigaku*. Pierwsza szkoła wzmocniła edukację autorytarną, hierarchiczną strukturę społeczną, a nawet totalitarne rządy w Japonii. Druga szkoła, często prześladowana, zdecydowanie opowiedziała się za wartościami humanistycznymi i demokratycznymi w edukacji. W artykule wskazano również na wpływ konfucjańskich szkół sprofilowanych ekonomicznie na sukces gospodarczy Japonii, a także na pozostałości neokonfucjanizmu w kulturze materialnej i duchowej tego kraju.

Drugi artykuł – *Ideaty wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej* – został napisany około 2 lata temu. Prezentuje moje ówczesne widzenie celów i wartości wychowawczych taoizmu. Artykuł stanowi pierwsze w Polsce tak obszerne wprowadzenie w problematykę wychowania taoistycznego, a jego tezy oparły się na analizie dwóch dzieł taoistycznych: *Daodejing* oraz *Zhuangzi*. Ważnym wkładem tej pracy w polską wiedzę pedagogiczną jest wykazanie wymiaru społecznego edukacji taoistycznej. Artykuł pomógł mi też sformułować część przedrozumienia dotyczącego edukacji dalekowschodniej, zarysowanego we „Wprowadzeniu...” do mojej trzeciej monografii, napisanej w konwencji hermeneutycznej [por. zał. 3, II A) 2].

Należy również wspomnieć o napisanym w j. angielskim artykule podsumowującym i uogólniającym wyniki badań dotyczących edukacji mniejszości wietnamskiej w Polsce – *The Education of the Vietnamese Minority in Poland*. Praca ta, ukazująca tę edukację w kontekście założeń pedagogiki międzykulturowej, wykazała, że edukacja mniejszości wietnamskiej w Polsce jest zróżnicowana w zależności od fali migracji Wietnamczyków do Polski. Można ją uznać za udaną w przypadku pierwszej fali migracji, trwającej od lat 50. do 70. poprzedniego wieku i odnoszącej się do wykształconej w Polsce populacji Wietnamczyków oraz ich wielopokoleniowych rodzin. Środowisko to zintegrowało się w dużej mierze ze społeczeństwem polskim, zachowując przy tym swoją odrębność kulturową i tożsamość narodową, nie tyle na skutek świadomej polityki państwa polskiego, lecz dzięki własnej aktywności, wykształceniu i ukształtowanym cechom myślenia oraz działania, opartych na wzorcach konfucjańskich, taoistycznych i buddyjskich. Niestety, nie stało się tak w przypadku drugiej fali migrantów wietnamskich do Polski. Jej przedstawiciele byli słabiej wykształceni i nastawieni bardziej merkantylnie do rzeczywistości europejskiej końca XX i początku XXI wieku [por. zał. 3, II A) 1].

Wszystkie wymienione wyżej dzieła przyczyniły się w pewnym stopniu do napisania trzeciej monografii, z uwagi na zawarte w nich częściowe wnioski dotyczące jej problematyki. W sumie, już po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, napisałem 12 takich prac naukowych (nie licząc monografii) oraz wystąpiłem z 10 referatami dotyczącymi wskazanej problematyki na krajowych i międzynarodowych konferencjach pedagogicznych [por. zał. 3, II I) 7, 13, 14, 16, 17, 22, 23, 25, 27, 28].

W pierwszym obszarze moich badań pedagogicznych mieści się również szereg opublikowanych prac naukowych, dotyczących współczesnych doktryn, nurtów i kierunków pedagogicznych. Po uzyskaniu stopnia doktora napisałem artykuły powiązane z prezentacją niektórych, mniej znanych współczesnych kierunków pedagogicznych, a także takie, które poświęcone są wybranym aspektom, zjawiskom bądź kategoriom pedagogicznym w obrębie tych kierunków.

J. Gajda i S. Wołoszyn zwrócili uwagę, że prądy kontestacji młodzieżowej, kontrkultury oraz New Age zawierają znaczące wartości pedagogiczne. Podjąłem tę problematykę w artykule *Nowe źródła inspiracji edukacji humanistycznej*, nawiązując do nurtu New Age i badając idee oraz wartości jednego z jego odłamów – Royal Priest Research, w Polsce rozpowszechniane w książkach wydanych przez Dom Wydawniczy „Limbus”. Centrum Lyssy Royal wyraźnie propagowało zrekonstruowany przeze mnie tzw. czterowymiarowy model edukacji (4W), zawierający idee: ponownej integracji, miłości bezwarunkowej, pełnowartościowości oraz potrzeby zintegrowania zacho-

wań oraz wskazujący na zachowania codzienne nacechowane szczerością, przyzwalaniem oraz udzielaniem (po namyśle) dojrzałych odpowiedzi, odrzucając jednocześnie autorytarny model 3W [por. zał. 3, II C) 1].

Do podobnej problematyki badawczej wróciłem jeszcze w artykule *Wartości wychowawcze nowych polskojęzycznych grup internetowych powiązanych z tematyką alternatywnych światopoglądów*, tym razem analizując założenia ponad 30 polskich grup internetowych powiązanych z ideami New Age. Spośród analizowanych grup moją uwagę przyciągnął zwłaszcza tzw. kosmiczny odłam New Age w Polsce, odwołujący się do przekazów J.A. McCarty'ego, D. Elkinsa i C. Rueckert. Wypracował on dwie całościowe filozofie człowieka i wychowania, model STS i STO, czyli w kolejności skupienie się na idei i wartościach *serve to self*, służenia sobie oraz na idei i wartościach *serve to others* – służenia (pomagania) innym. Nurt propaguje wyraźnie drugi model wychowania, zawierający demokratyczne wartości pedagogiczne [por. zał. 3, II C) 4].

Część moich zainteresowań badawczych dotyczy istotnych kwestii wychowania ekologicznego oraz alternatywnych nurtów pedagogiki ekologicznej. W związku z tą problematyką napisałem kilka prac naukowych. Skupiając się tylko na okresie po uzyskaniu doktoratu, napisałem artykuł pt. *Edukacyjne i ekonomiczne uwarunkowania społeczeństwa konserwacyjnego*. Idea takiego społeczeństwa została rozwinięta przez kanadyjski interdyscyplinarny zespół uczonych skupiony w tzw. Instytucie GAMMA. Stworzyli oni scenariusze rozwoju współczesnych społeczeństw w nawiązaniu do naczelnego kryterium – idei konserwacji (zachowania, pielęgnowania) wartości natury. W pracy pokrótce zaprezentowałem 5 modeli społeczeństw opracowanych przez Zespół, jednak szczególnie skupiłem się na kwestii powiązania ze sobą wartości ekonomicznych z edukacyjnymi w celu promocji modelu humanistycznego w wychowaniu, gdyż tylko taki model może zrealizować główną ideę społeczeństwa ekologicznego – harmonijnego współżycia człowieka z naturą. Wymaga to rezygnacji z wartości naczelných współczesnych społeczeństw, wciąż uważanych za najważniejsze, zwłaszcza z utrwalonego modelu rozwoju gospodarczego i technologicznego oraz filozofii praktycznej – konsumpcjonizmu, mających rzekomo zapewnić szczęście i pomyślność współcześnie żyjącym ludziom [por. zał. 3, II C) 8].

Opracowałem też ponad 8-stronicowe hasło do *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, zatytułowane *Zespół GAMMA – Raport*, w którym, na prośbę T. Pilcha, zamieściłem rozbudowaną tabelę obrazującą założenia i systemy wartości społeczeństw prezentowanych w mało znanym w Polsce (wcześniej wspomnianym w *Nieobecnych dyskursach*) *Raporcie* Zespołu GAMMA, ponadto omówiłem wartości wychowawcze tego *Raportu* oraz powiązania jego też z założeniami innych nurtów pedagogiki ekologicznej [por. zał. 3, II C) 12].

Rok później, czyli w 2009 r. opublikowałem artykuł pt. *Wyzwanie edukacyjne: zmiana świadomości ekologicznej warunkiem ciągłości gatunku ludzkiego*, w którym, nawiązując do wyników badań uczonych kanadyjskich, skupiłem się na możliwych do ukształtowania dzięki wychowaniu, rodzajach świadomości ekologicznej, zaprezentowałem wyniki badań dotyczące świadomości ekologicznej Polaków, a także inicjatywy edukacyjne (M. Montessori, M. Buber, R. Łukaszewicza) służące rozwojowi tej świadomości w stronę tzw. głębokiej świadomości ekologicznej, powiązanej z postrzeganiem świata w sposób holistyczny i zarazem empatyczny [por. zał. 3, II B) d) 6].

Prowadziłem również badania nad pogłębionym rozumieniem niektórych współczesnych kierunków pedagogicznych oraz ich wzajemnych powiązań. W artykule *Główne dylematy i problemy edukacji globalnej* m.in. wyszczególniłem i omówiłem następujące główne dylematy tej edukacji, potrzeby dokonania wyboru pomiędzy: wartościami edukacji międzykulturowej lub lokalnej (narodowej), dialogiem kultur lub polityką podporządkowania jednych kultur innym, wartościami duchowymi i moralnymi a materialistycznymi i konsumpcyjnymi, wypracowaniem wartości uniwersalistycznych (tzw. samowiedzy ludzkości) a zaniechaniem w tym zakresie. Ponadto przedstawiłem ważne zadania tej edukacji: uwypuklenie celów i wartości ekologicznych, jak również pokojowych i moralnych, zwłaszcza że, jak wskazują przytoczone w artykule wyniki badań uczonych brytyjskich, wraz z rozwojem Internetu wzrasta realne zagrożenie dla rozwoju moralnego dorastającej populacji ludzkiej [por. zał. 3, II B) d) 9].

W pracy *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, oprócz podjęcia próby głębszego wniknięcia w założenia pedagogiki postmodernizmu jako kierunku, przedstawiłem dwa przeciwstawne stanowiska dotyczące postrzegania i rozumienia roli nauczyciela w edukacji epoki ponowoczesnej. Jedno z nich, wyrosłe głównie na gruncie nauk socjologicznych, przedstawia współczesnego nauczyciela jako osobę „niewyrazistą” w kontekście swoich obowiązków i powinności, rozerwaną pomiędzy walką o własne przetrwanie a dbałością o dobro wychowanków i uczniów, niepewną swojego losu. Drugie stanowisko, mające oparcie zwłaszcza wśród zwolenników pedagogiki zorientowanej humanistycznie, postrzega tę rolę konkretnie i pozytywnie, jako „transformatywnego intelektualistę” realizującego postulaty edukacji demokratycznej i międzykulturowej, zawsze opowiadającego się po stronie potrzebujących pomocy, w myśl założeń pedagogiki krytycznej [por. zał. 3, II B) d) 10].

Napisałem też rozprawę pt. *Kantowskie inspiracje pedagogiki humanistycznej*, odwołując się w niej do licznych prac Kanta z zakresu filozofii, w tym epistemologii, antropologii, etyki, a także religioznawstwa i pedagogiki, starając się tym samym wskazać źródła i założenia humanistycznej pedagogiki na-

ukowej [por. zał. 3, II B) d) 22]. Złożyłem również do druku następną pracę, zestawiającą cechy pedagogiki Kantowskiej z właściwościami edukacji ponowoczesnej, pt. *The relationships and differences of the Kantian philosophy and pedagogy in regard to postmodern pedagogic*.

W studiach nt. *Podmiotowości jako kategorii pedagogicznej w amerykańskiej pedagogice demokratycznej na przykładzie ewolucji poglądów pedagogicznych w linii J. Deweya, C.R. Rogersa i O.F. Donaldsona* dokładniej rozpatrzyłem podmiotowość jako kategorię pedagogiczną, powiązaną zwłaszcza z samorealizacją człowieka, uwzględniając przy tym zróżnicowane podejścia i teorie filozoficzne, psychologiczne oraz pedagogiczne, w tym także poglądy filozofa i pedagoga japońskiego U. Senroku. Przede wszystkim skupiłem się jednak na rozumieniu i urzeczywistnianiu podmiotowości w pedagogice J. Deweya, będącego pod jego niewątpliwym wpływem C.R. Rogersa oraz jego współpracownika, często prowadzącego warsztaty w Polsce – O.F. Donaldsona. Zawarte w pracy analizy oraz schematy uwidocznily ich wzajemne powiązania, a także ewolucję stanowisk dotyczących podmiotowości, która u Donaldsona wyraźnie już łączy się z tzw. głęboką jaźnią ekologiczną² [por. zał. 3, II C) 13].

Opracowałem także piąte hasło do *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* na temat *Zabawy Pierwotnej*, czyli *Original Play*, w zasadzie już kierunku pedagogicznego stworzonego przez wspomnianego O.F. Donaldsona, nie tylko współpracownika Rogersa, ale też ucznia Deweya [por. zał. 3, II C) 14].

Śledząc najnowsze badania i prace pedagogiczne, inicjujące powstawanie w Polsce nowych kierunków pedagogicznych, opracowałem szereg recenzji książek powiązanych z tym procesem, często będących rozprawami habilitacyjnymi. Napisałem recenzje do czasopism pedagogicznych następujących prac: *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby Wiktora Żłobickiego*, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej Andrzeja Ryka*, *Pedagogika a paradygmat nieświadomości* Tomasza Olchanowskiego, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne* Aliny Wróbel, a także recenzję książki *Kształcenie człowieka* Arthura Brühlmeiera [por. zał. 3, II B) d) 11, 20, 23, 25, 16].

Wymieniona wyżej problematyka stanowiła treść moich 6 wystąpień na pedagogicznych konferencjach naukowych, polskich i zagranicznych [por. zał. 3, II I) b) 11, 15, 18, 19, 24, 26]. Ponadto napisałem i opublikowałem sprawozdania naukowe z konferencji [por. zał. 3, II B) d) 13, 17], a także tekst

² W autoreferacie odwołałem się wielokrotnie do napisanych przeze mnie streszczeń wymienionych artykułów i monografii, a także ich wstępów i zakończeń.

o rozwoju naukowym Zakładu Historii i Teorii Wychowania, w którym byłem zatrudniony przez ponad 20 lat jego istnienia [por. zał. 3, II C) 15].

Jestem również autorem tekstów popularyzujących obszary wiedzy pedagogicznej, którymi się zajmuję, jak np. artykułu *Zastosowanie relaksacji w praktyce pedagogicznej*, opublikowanego w piśmie „Wszystko dla Szkoły. Miesięcznik z Pokoju Nauczycielskiego” oraz podstawowych i zaawansowanych kursów relaksacyjnych, wydanych na trzech płytach CD. Należę do trzech towarzystw naukowych, dwóch polskich i jednego zagranicznego, od kilku lat jestem też redaktorem tematycznym czasopisma „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, mającego aktualnie 8 punktów wg listy B MNiSW oraz wykonuję inne prace powiązane z moimi kompetencjami naukowymi i zawodowymi [opisane dokładniej w zał. 4].

Aktualnie zbieram i opracowuję materiały, które mają posłużyć mi do napisania kolejnej monografii, poświęconej ideałom wychowania i wartościom pedagogicznym zawartym we wszystkich szkołach buddyzmu mahajany.

Paweł Zieliński