

JACEK SIEWIORA

RADOŚĆ I SMUTEK JAKO KATEGORIE PEDAGOGICZNE

Kategorie to najbardziej ogólne pojęcia, których zadaniem jest – w uproszczeniu – porządkowanie rzeczywistości i ułatwianie jej poznawania. Zatem odzwierciedlają one główne, najważniejsze aspekty, właściwości i powiązania zjawisk świata obiektywnego. Tym samym stosowanie kategorii teoretycznych jest konieczne do uprawiania wybranej dziedziny nauki, a sam wybór i krytyczna analiza kategorii teoretycznej jest jednym z ważniejszych wyjściowych elementów procesu badawczego (Bäcker i in., 2016, s. 69), tym bardziej że pozwala na dostrzeżenie pewnych podobieństw i prawidłowości, co umożliwia ustalenie ogólnych zasad i reguł (Grobler, 2006, s. 161). Pedagogika również przyjmuje, że „są to elementy rzeczywistości realnej lub symbolicznej, stanowiące pewną funkcjonalną całość, będącą zestrojem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości, także w jakiś sposób ustrukturuowanych” (Górniewicz, 2001, s. 7). Kluczowe jest jednak pytanie, czy jako kategorie pedagogiczne można potraktować radość i smutek, które nie tylko w namyśle naukowym, lecz także w doświadczeniu empirycznym są umiejscawiane raczej w obszarze emocji.

1. KATEGORIE PEDAGOGICZNE

W celu rozwiązania zarysowanej kwestii należy odwołać się zarówno do opisu pojęcia, jak i do jego wewnętrznej dynamiczności, czy wręcz plastyczności, na co zwracali uwagę chociażby George H. Mead, Charles H. Cooley i Herbert

Ks. dr hab. JACEK SIEWIORA, prof. UPJPiI – Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Rodziny, Pedagogiki i Pracy Socjalnej; adres do korespondencji: ul. Bernardyńska 3, 31-069 Kraków; e-mail: jacek.siewiora@upjp2.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0472-7381>.

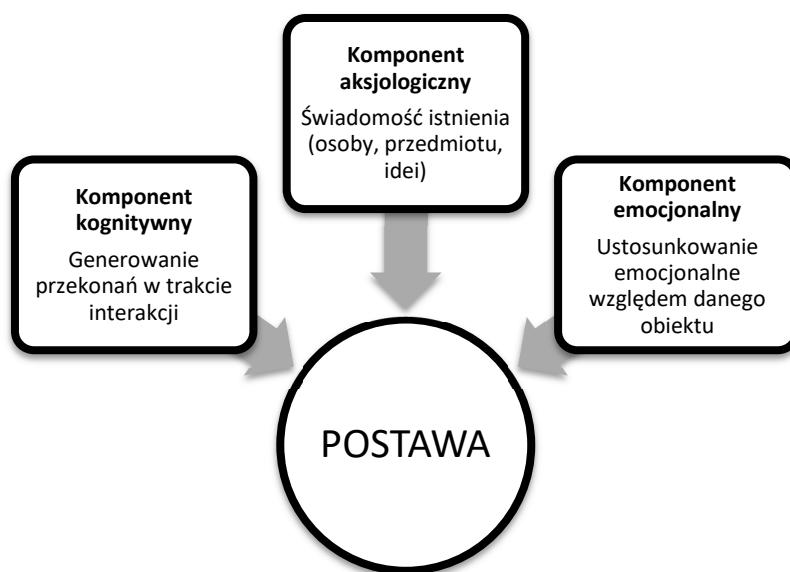
Blumer, przedstawiciele interakcjonizmu symbolicznego. Kategoria jest definiowana jako: „[...] rodzaj, klasa wyróżniona w jakiejś klasyfikacji, typ, grupa osób lub przedmiotów tej samej natury; wyraża ogólne zależności, jakie można ustalić między bytami bądź ideami” (Lewartowska-Zychowicz, 2003, s. 566). Jest to nawiązanie do arystotelesowskiej interpretacji kategorii, w ramach której kategorie to sposób orzekania o przedmiotach, pozwalający na ich klasyfikację. W tym ujęciu kategoria dotyczy bytu prawdziwego, jest więc rezultatem poznania, a zarazem narzędziem zbliżenia się do rzeczy i poddania ich poznaniu (Lewartowska-Zychowicz, 2003, s. 566). To ujęcie stopniowo było poszerzane, tak że zaczęto je odnosić nie tylko do metafizyki, lecz także do nauk przyrodniczych i humanistycznych. Józef Górniewicz za oczywiste uważa, iż do pedagogiki przenikają terminy z innych dyscyplin wiedzy. Wskazuje przy tym, że mając swoją pierwotną konotację na gruncie pedagogicznym muszą zostać one poddane nowej interpretacji. Jako przykłady takich terminów wymienia: tolerancję, odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizację, wyobraźnię oraz twórczość. Dodaje przy tym, że dane pojęcia stają się kategoriami wówczas, gdy wnoszą w nowy obszar swoisty bagaż interpretacyjny czy szerszy kontekst występowania (Górniewicz, 2001, s. 11). Ponadto należy zauważyć, że kategorii nie można utożsamiać ze zbiorem wszystkich pojęć danej dyscypliny, gdyż nie każde pojęcie ma status kategorii, dlatego też,

[...] aby móc uznać jakieś pojęcie za kategorię, musi spełniać ono dwa warunki formalne:
a) istnienia ontologicznego kryterium nadającego temu pojęciu walor ogólności oraz
b) musi posiadać jakiś stopień użyteczności w formułowaniu twierdzeń (Bäcker i in., 2016, s. 73).

Myślenie odwołujące się do kategorii jest swoistym zabezpieczeniem przed zawężaniem rozumienia rzeczywistości wychowawczej, obejmującej całość życia wychowanka; a które określa też, czy człowiek jest wolny, oraz jaką rolę odgrywa w życiu społecznym, gospodarczym, kulturze i społeczeństwie (Rodziewicz, 1995, s. 203–215). Złożony i dynamiczny charakter relacji wychowawczej wymaga przy tym z jednej strony otwartości i elastyczności, a z drugiej – odwoływania do tych stałych elementów, które pozwalają porządkować nasze myślenie w tym obszarze. Niewątpliwie radość i smutek są wyzwaniem w przestrzeni pedagogicznej, gdyż towarzyszą one każdemu człowiekowi i stanowią istotną część jego bytowania, a traktowanie ich jako kategorie pozwala lepiej zrozumieć ich rolę w procesie wychowania.

2. OD KATEGORII PEDAGOGICZNEJ DO POSTAWY

Odwołanie do kategorii pedagogicznych pozwala nam przywołać niezwykle istotne dla pedagogiki pojęcie „postawa”. Już najogólniejsze ujęcie postawy ukazuje nam, dlaczego tak jest. Otóż oznacza ona trwałe nastawienie wobec kogoś lub czegoś, przechodzące bezpośrednio w zachowanie. Definiując pojęcie „postawa” odwołujemy się do jej fundamentalnego składnika, którym jest trwałość. Zatem przywołując sformułowanie Bogdana Wojciszke, „postawa człowieka wobec jakiegoś obiektu (osoby, przedmiotu, zdarzenia, idei) to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania tego obiektu przez tego człowieka” (2003, s. 180–181). Innymi słowy postawy są trwałym nastawieniem, reakcją na coś, w tym sensie, że pozostają niezmiennie przez dłuższy czas. Stałość przejawiania postawy jest warunkowana trzema komponentami. Komponenty postawy i zależności jej kształtowania zostały graficznie przedstawione na rysunku 1.



Rys. 1. Komponenty postawy

Źródło: opracowanie własne.

Komponent aksjologiczny. Truizmem byłoby przypominanie trudności w jednorodnym definiowaniu wartości, jednak w kontekście postaw jawią się one jako ich podstawy, gdyż opisując to, co jednostka czy społeczeństwo uważa

za godne pożądanie, stają się konstruktem budującym system przekonań jednostki. Za wartość są uznawane również przedmioty, które zaspokajają potrzeby jednostki, wywołujące pożądane przeżycia psychiczne i działania członków grup społecznych, oraz pożądane w społeczeństwie przedmioty o symbolicznym i niesymbolicznym charakterze, a więc sądy egzystencjalne i przekonania.

Komponent kognytywny. Możliwość poznawania rzeczywistości, zdobywanie wiedzy o niej, zawiera opis i diagnozę, a także próbę wyjaśnienia przyczyn zastanego stanu rzeczywistości i własnej sytuacji podmiotu oraz prognozę bliższej i dalszej przyszłości, z uwzględnieniem czynników zależnych lub niezależnych od jednostki.

Komponent emocjonalny. Zawiera on wymiar uczuciowo-oceniający i wiąże się z oceną postrzeganej rzeczywistości. Przy czym ocena rodzi się na kanwie porównania percypowanego obrazu rzeczywistości z uznawanymi wartościami. W tym przypadku pełnią one funkcję kryterium oceny (Wojciszke, 2003, s. 180–181).

Wyodrębnienie tych czynników powstawania postaw pozwoliło wskazać uszczegółowione warunki, dzięki którym one się kształtują. Zatem konieczne jest, aby:

- jednostka była świadoma istnienia pewnego przedmiotu, osoby, grupy bądź idei;
- w trakcie interakcji jednostki z przedmiotem postawy dochodziło do generowania pewnych przekonań na jego temat;
- kontakty z obiektem prowadziły nie tylko do wytworzenia przekonań, lecz także do ustosunkowania emocjonalnego, charakteryzującego się rodzajem uczuć wzbudzanych przez dany obiekt (pozytywne, negatywne) oraz ich siłą;
- stosunek emocjonalny, uczuciowy wywierał wpływ na określone zachowanie jednostki w odniesieniu do obiektu, wyrażające się w unikaniu agresji bądź zbliżania się do obiektu (Ceranek-Dadas i Neumann-Schmidtke, 2005, s. 743–744).

Helena Radlińska podkreślała, że proces przejmowania wartości i kształtowanie postaw dokonuje się przede wszystkim poprzez współuczestnictwo ludzi w rozwiązywaniu realnych zadań bieżącego życia oraz w budowaniu lepszej przyszłości. Współuczestnictwo i współdziałanie rozwija się, dzięki wrażliwości każdego człowieka na dobro innych oraz świadomości potrzeby i możliwości przeobrażania swego otoczenia. Jest tu więc miejsce na komponent aksjologiczny, poznawczy i emocjonalno-oceniający (Radlińska, 1984, s. 139). Kształtowanie postaw jest uwarunkowane czynnikami zewnętrznymi, reprezentowanymi przez inne osoby z otoczenia, oraz czynnikami wewnętrznymi, na które składa się potencjał jednostki, jej doświadczenie, poziom wiedzy oraz uprzednio ukształtowane postawy. Przyjmuje się, że jest wiele metod służących kształtowaniu postaw: naśladownictwo, zaangażowanie, edukacja humanistyczna, generalizowanie czy

wzmacnianie pozytywne (zob. Ceranek-Dadas i Neumann-Schmidtke, 2005, s. 746). W tym miejscu warto je pokrótce opisać.

Naśladownictwo. Wincenty Okoń definiował je jako skłonność do działania niesamodzielnego, którego wzorem jest cudze postępowanie lub cudzy pogląd, dzięki czemu jest jedną z ważnych dróg uczenia się nowych czynności, przyswajania wiadomości, przekonań i praw. Wskazywał przy tym, iż wartość pedagogiczna naśladownictwa zależy przede wszystkim od samego wzoru. Należy zatem zadbać, aby wychowanek w procesie wychowawczym miał styczność z osobami reprezentującymi te cechy, które chce się im zaszcześcić. Wzorców postępowania dostarczają rodzice i wychowawcy, prezentując konkretne poglądy i sposoby postępowania, ale mogą one być także czerpane z historii i ze współczesności, również za pośrednictwem środków masowej komunikacji (Okoń, 2004, s. 263).

Zaangażowanie. „Jest zachowaniem ukierunkowanym na cel, które podlega kontroli wolicjonalnej, nie wynika z sankcji (kulturowych, formalnoprawnych, instytucjonalnych) i ma uświadomioną lub nieuświadomioną wartość instrumentalną dla działającego podmiotu” (Kanafa-Chmielewska, 2016, s. 311).

Wzmocnienie – termin wprowadzony przez Iwana Pawłowa, został przejęty i stosowany w behawiorystycznych teoriach uczenia się. Termin pozwalał na opisanie tego, że pewne zdarzenia występujące w następstwie zachowań, zwiększają prawdopodobieństwo pojawienia się tych zachowań w przyszłości w podobnych sytuacjach. Wzmocnienie polega na podawaniu bodźca bezwarunkowego bezpośrednio po bodźcu warunkowym, w wyniku czego reakcja warunkowa ulega utrwaleniu. W schemacie warunkowania instrumentalnego lub sprawczego bodziec wzmacniający następuje po spontanicznie wykonanej reakcji. Wzmocnienie pozytywne, polega na zastosowaniu bodźca nagradzającego (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 279).

Generalizowanie. W interesującym nas obszarze chodzi o „[...] proces uogólniania polegający na poszukiwaniu istotnych właściwości badanych przedmiotów, a zarazem na pomijaniu szczegółów nieistotnych” (Okoń, 2004, s. 118). Inaczej mówiąc, w procesie kształtowania postaw generalizowanie pozwala na „odnoszenie wniosków lub spostrzeżeń uczynionych w stosunku do pojedynczych zjawisk na całą grupę tych zjawisk” (Wielki słownik języka polskiego).

Edukacja humanistyczna. Koncepcja ta obejmuje przede wszystkim „[...] społeczne, moralne i polityczne aspekty kształcenia. Nie jest to jednak kształcenie nastawione na «dopasowywanie» wychowanka do otoczenia, na wdrukowywanie mu jak powinien reagować na sygnały społeczne, lecz przygotowywanie do krytycznego myślenia, do refleksyjnego nastawienia wobec społecznie obowiązujących norm” (Kaniowski, 1986, s. 44).

Zarysowanie zagadnienia postawy i możliwości i jej kształtowania pozwala w następnym etapie przejść do postrzegania radości i smutku z perspektywy pedagogiki.

3. RADOŚĆ I SMUTEK Z PERSPEKTYWY PEDAGOGICZNEJ

Szukając możliwości rozpatrywania radości i smutku jako kategorii pedagogicznych, można posiłkować się spostrzeżeniami Ewy Rodziewicz, analizującej poglądy Jakuba Momro. Uważa ona, że kondycja świata nie jest niewiele znaczącym dodatkiem do przebiegu relacji wychowawczej,

[...] że istotnie rozstrzyga o niej nie tylko „coś absolutnie zewnętrznego” – „natura-historia-kultura”, stanowiąca kontekst i tekst historyczny, ale i perspektywa subiektywna, z jakiej patrzymy i przeżywamy rzeczywistość. Złożona kondycja świata stanowi żywą stronę relacji z człowiekiem, wyposażonym, bądź nie (?) w system praktycznych wyobrażeń i reguł, form mentalnych (jakich?). Czy aby na pewno rządzącego się refleksją (jaką?) w zdobywaniu własnej tożsamości i kondycji – aktywnej, merytorycznie, funkcjonalnie pulsującej różnymi potencjalnymi znaczeniami w celach podboju, czy opieki (?) wobec ludzkiego i nieludzkiego świata (Rodziewicz, 2021, s. 126–127).

Przytoczona refleksja, odwołująca się do możliwości rozumienia radości i smutku jako kategorii pedagogicznych, skłania do zbadania radości i smutku, jednak nie z perspektywy emocjonalnej, lecz ujmując je jako postawy. Uzasadnieniem dla takiego podejścia jest przyjęcie podmiotowości jako kategorii nadrzędnej względem innych kategorii, a więc i względem radości i smutku. Wynika to stąd, iż pedagogika jest ukierunkowana w swoich działaniach na wieloaspektowe wsparcie wychowanka w procesie odkrywania świata wartości, zachwycenia się nim i kierowania się jego wskazaniem w celu doświadczania rozwoju. Zatem istota podmiotowości w relacjach wychowawczych zasadza się na możliwości podprowadzania wychowanków do zrozumienia przez nich, że potencjalnie i realnie są kreatorami własnego życia. Upodmiotowienie jednostki w procesie wychowania to nie tylko ukazywanie możliwości, lecz także udzielanie pomocy w kreowaniu i wyrażaniu siebie oraz wsparcie w zmaganiu się z przeciwnościami tkwiącymi w otoczeniu (Sowa, 2005, s. 456). W tym stanowisku można odnaleźć – jako źródło inspiracji – poglądy głoszone na gruncie personalizmu chrześcijańskiego i psychologii humanistycznej, według których świadomość możliwości bycia autorem swojego życia jest koniecznym warunkiem samorozwoju człowieka. Dlatego też kluczowe jest rozumienie znaczenia

osoby, postrzeganej jako istota obdarzona godnością, poznawczą i moralną autonomią, których owocem są świadomość i sprawczość. Idea podmiotowości, zrodzona na gruncie filozofii, stwarza dla pedagogiki ogromne możliwości, przez to, że odwołuje się do przesłanek lokujących myślenie o osobie w sposób bardzo wzniosły, a przy tym realistyczny. Oto one:

1) Idea podmiotowości zakłada, że człowiek jako podmiot może dobrowolnie podporządkować swoje dyspozycje refleksji i czynowi zrodzonemu z rozumnego namysłu.

2) Człowiek ma zdolność do obiektywnego rozpoznawania dobra i prawdy, a także kierowania się w swoich wyborach wolną wolą. Z tego też powodu pojęcie podmiotu w filozofii ma sens nie tylko ontologiczno-antropologiczny, lecz także etyczny. To odwołanie do idei wewnętrznej wolności człowieka jest twórcze w zasadzie tylko wówczas, gdy odnosi się do wolności pozytywnej, jako wolności do właściwego wyboru, a jest nim wybór dobra.

3) Człowiekowi przysługuje autonomia poznawcza, dostarczająca podmiotowi pewności odnośnie do rezultatów poznania obiektywnej rzeczywistości materialnej oraz dająca mu podstawę dla refleksyjnego stosunku wobec świata.

4) Podmiot cieszy się autonomią moralną, która jest warunkiem *sine qua non* sprawstwa, określającego aktywną postawę podmiotu wobec otaczającej go rzeczywistości, i łączy się z pojęciem odpowiedzialności za dokonane wybory.

5) Prawem i zadaniem osoby jest wchodzenie w proces samoświadomości i samookreślenia.

6) Podstawa właściwego rozwoju i kształtowania w sobie postaw bazuje na wewnętrznej integralności określanej w kategoriach podmiotowej tożsamości osoby (zob. Męczkowska, 2005, s. 452).

Osoba dojrzała doświadczająca swojej podmiotowości dostrzega jej osobotwórczy charakter, co staje się fundamentalnym motywatorem, aby podjąć wysiłek pracy nad swoim człowieczeństwem. Jak można zaobserwować, podmiotowa samorealizacja poznawcza, emocjonalna i aplikacyjna jest możliwa dzięki odwołaniu się do fundamentalnych wartości – prawdy, dobra i piękna – i może urzeczywistnić afirmację pełni człowieczeństwa w przedkładaniu hierarchii wartości „być” nad „mieć” (Wolter, 2009, s. 59). Dlatego też w tym procesie nieodwołanie pojawiają się inne kategorie, w tym radość i smutek. Jak to już zostało powiedziane, aby je uznać za kategorie, muszą zaistnieć dwa warunki formalne, a mianowicie istnienie ontologicznego kryterium nadającego tym pojęciom walor ogólności oraz jakiś stopień użyteczności w formułowaniu twierdzeń. Uchwycenie istoty radości i smutku jako postawy jest trudne, gdyż prymarna w ich rozumieniu jest narracja psychologiczna, odwołująca się

do rozumienia ich jako stanów emocjonalnych. Władysław Stróżewski, mówiąc o radości, stwierdza, że „jest zjawiskiem prostym, prostą «jakością». Jako taka jest niedefiniowalna” (2007, s. 14). Tym jednak, co pozwala nam ujmować radość i smutek jako kategorie pedagogiczne jest to, że – w odróżnieniu od przyjemności czy przykrości – radość i smutek biorą swój początek z ujęcia poznawczego. Dlatego przyjemność bywa niekiedy przyczyną radości, podobnie jak ból jest niekiedy przyczyną smutku, jednak nie warunkują ich bezwzględnie (Stróżewski, 2007, s. 15). Jeżeli myślimy o radości i smutku jako o postawach, to jest to możliwe, gdyż istotowo wypływają one z samego osiągnięcia dobra lub zła, „radość pochodzi z dobra jako takiego, a smutek ze zła jako takiego” (Stróżewski, 2007, s. 15). A przecież dobro i zło wymykają się próbie ich kategoryzacji jako coś przyjemnego czy nieprzyjemnego. Radość i smutek tym samym znaczą coś więcej niż przyjemność i przykreść i mogą powstawać także w opozycji do prostego schematu: dobro rodzi radość, zło rodzi smutek. Mogą zaistnieć bowiem sytuacje, w których źródłem radości jako postawy dojrzałej i otwartej na rozumienie obiektywnego dobra jest doświadczone lub podjęte aktem woli zło; z kolei smutek pojawi się w wyniku poznawczego namysłu nad czymś, co wiązało się niedojrzałym rozumieniem czy przeżyciem radości.

Kształtowanie radości i smutku jako postawy, czyli względnie stałego i przewidywalnego sposobu reagowania, być może będzie ułatwione, gdy podjęta zostanie próba kategoryzacji ich uporządkowania, oczywiście bez roszczenia sobie prawa do całościowego ujęcia zagadnienia. Zatem:

1) Radość jest zawsze radością czyjąś (kogoś). Nie ma radości bez podmiotu ją przeżywającego. Dlatego można mówić o podmiotowości radości.

2) Radość jest także radością czegoś (z czegoś?). Ale jest różnica między radowaniem się czymś a radowaniem się z czegoś. W drugim przypadku źródło radości może być zewnętrzne. W pierwszym radość zespala się ze swą treścią, z jej motywacją. Z tego nie wynika, że nie jest rzeczą możliwą wydobycie „czystej” istoty radości, jej istotności – radości. Jest to jednak moment radykalnie prosty, niedefiniowalny, być może niemożliwy do dyskursywnego opisu.

3) Radość jest przeżyciem w pierwszej kolejności emocjonalnym. Bez udziału emocji byłaby nierozpoznawalna. Emocje decydują też o „napięciach” radości: od spokojnego, cichego radowania się po euforię.

4) Radość jest zasadniczo przeżyciem dynamicznym. Rozwija się, przebiega przez różne fazy, dochodzi do szczytu i słabnie, przy czym te fazy mogą się powtarzać: raz jest mi bardziej, raz mniej radośnie. O dynamiczności radości mogą świadczyć sposoby jej ekspresji.

5) Radość jest przeżyciem integralnym. Obejmuje wszystkie tzw. władze człowieka: intelektualne, wolitywne, emocjonalne, zmysłowe. W pełnym przeżyciu radości uczestniczy więc cały człowiek.

6) Radość jest przeżyciem fundamentalnie duchowym. Bez duchowości radości, tzn. bez udziału intelektu (rozumu, aktów poznawczych), przeżycie radości na sposób ludzki byłoby niemożliwe.

7) Refleksja nad radością nie osłabia, a tym bardziej nie niweluje jej. Co więcej, może ją pogłębić i uwyraźnić. W ten sposób uświadamiamy sobie, czy nasza radość jest powierzchowna, płytka (wyłącznie emocjonalna) czy głęboka.

8) Uzasadnieniem (zaistnienia, pojawienia się) radości jest przeżycie wartości. Wartość jest więc transcendentną racją radości (Stróżewski, 2007, s. 19–20).

Antagonistyczna postawa – ale równie istotna co radość, a więc smutek – warunkowana jest następującymi czynnikami:

1) Podobnie jak radość ma charakter podmiotowy i jest doświadczeniem konkretnej osoby.

2) Smutek pokazuje, jaki jest świat wartości i potrzeb danej osoby. Tym samym jest ważnym narzędziem w odkrywaniu tożsamości własnej i przy wytyczaniu kierunków pracy nad sobą.

3) Jest naturalną reakcją na sytuacje trudne, które są w życiu jednostkowym obecne w sposób stały, chociaż w różnym nasileniu. Może się rodzić na kanwie refleksji nad dokonany wyborami, sprzecznymi ze światem wartości wyższych. Smutek pozwala na autonarrację w celu diagnozowania sytuacji i poszukiwania możliwości poradzenia sobie z sytuacją trudną.

4) Smutek pozwala realnie docenić to, co w danym momencie jest podmiotowi dostępne i uzyskać perspektywę na przyszłość. Umożliwia więc osobie zobiektywizować własną sytuację bez rozpacz, ale w perspektywie nadziei. W ten sposób staje się motywatorem do większej uważności i życia według pozytywnej hierarchii wartości.

5) Niejednokrotnie smutek wywoływany bywa niewłaściwym postępowaniem osób najbliższych i tym samym skłania podmiot do zmierzenia się z tym, co się stało i przełamania potrzeby skupienia się na sobie, aby – jeżeli to możliwe – przepracować dane wydarzenie jako sytuację pedagogiczną, która może przynieść w ostatecznym rozrachunku pozytywne rezultaty (Wajda, [b.r.]).

*

Emocje są ważnym wymiarem ludzkiej egzystencji i pozwalają człowiekowi doświadczać zarówno piękna, jak i tragizmu. Wśród emocji szczególne miejsce zajmują radość i smutek, towarzysząc człowiekowi w wielu sytuacjach i rodząc się w wieloaspektowych kontekstach. Okazuje się jednak, że radość oraz smutek mogą być twórczo przepracowywane i stawać się czymś więcej niż emocjonalnym doznaniem. Zgadzać się na to, że człowiek powinien świadomie kształtować swój sposób bytowania, kategoryzacja radości i smutku pozwala uruchamiać procesy kształtowania radości i smutku jako postaw życiowych. Tym samym jest możliwe wypracowanie stałych odniesień człowieka, wyrażanych właśnie przez postawę radości czy smutku, do rozpoznawanego dobra bądź zła.

BIBLIOGRAFIA

- BÄCKER, B., CZECHOWSKA, L., GADOMSKA, G., GAJDA, J., GAWRON-TABOR, K., GIEDZ, M., KASPROWICZ, D., MATEJA, M., PŁOTKA, B., RAK, J., SEKLECKA, A., SZEWCZAK, W., WINCŁAWSKA, M., i WOJCIECHOWSKA, J. (2016). *Metodologia badań politologicznych*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Nauk Politycznych.
- CERANEK-DADAS, A., i NEUMANN-SCHMIDTKE E. (2005). Postawy. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 4, s. 743–749). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- CYBAL-MICHALSKA, A. (2005). Postawa prorozwojowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 4, s. 727–731). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- GÓRNIOWICZ, J. (2001). *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia* (wyd. 2). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- GROBLER, A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków: Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak.
- KANAFA-CHMIELEWSKA, D. (2016). Zaangażowanie społeczne z perspektywy psychologicznej. *Psychologia Społeczna*, 11(3), 310–320.
- KANIOWSKI, A. M. (1986). Edukacja humanistyczna: perspektywa metodologiczna. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania*, 6(166), 43–49.
- LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ, M. (2003). Kategoria. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 2, s. 566–569). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- MĘCZKOWSKA, A. (2005). Podmiot. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 4, s. 452–454). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- MILERSKI, B., i ŚLIWERSKI, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MOMRO, J. (2020). Spotkania na krańcach życia. *Teksty Drugie*, (1), 7–25.
- OKOŃ W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny* (wyd. 4). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- RADLIŃSKA, H. (1984). Wybór pism. W: W. Theiss, *Radlińska* (s. 129–258). Warszawa: Wiedza Powszechna.

- RODZIEWICZ, E. (1995). Dekonstrukcja pedagogiki ogólnej i jej kontekstu – ku pedagogice ponowżytności. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania* (s. 203–215). Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- RODZIEWICZ, E. (2021). Tradycyjne kategorie pedagogiczne w ustawicznie zmieniającym się świecie. W: A. Piejka i I. Wojnar (red.), *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji. Zbiór studiów* (s. 123–136). Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- SOWA, J. (2005). Podmiotowość w wychowaniu. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 4, s. 456–459). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- STRÓŻEWSKI, W. (2007). O radości. W: A. Grzegorzczak, J. Grad i P. Szkudlarek (red.), *Fenomen radości* (s. 14–26). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- WAJDA, A. (b.r.). *Blogosławiony smutek*. <https://www.karmel.pl/blogoslawiony-smutek/> [dostęp: 24.10.2024].
- WIELKI SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/99728/generalizacja> [dostęp: 23.10.2024].
- WOJCISZKE, B. (2003). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej* (wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- WOLTER, E. (2009). Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna. *Paedagogia Christiana*, 2(24), 55–61.

RADOŚĆ I SMUTEK JAKO KATEGORIE PEDAGOGICZNE

STRESZCZENIE

Artykuł ukazuje podstawy rozumienia radości i smutku jako kategorie pedagogiczne. Radość i smutek zostały zestawione z kryteriami, które decydują o tym, czy dane pojęcie jest kategorią. Wskazano, że skoro są doświadczane przez osobę jako podmiot, to właśnie podmiotowość umożliwia przewartościowywanie ich i kształtowanie – jak inne postawy – aby stawały się komponentami dojrzałego bytowania.

Słowa kluczowe: kategoria; postawa; podmiotowość; radość; smutek

JOY AND SADNESS AS PEDAGOGICAL CATEGORIES

SUMMARY

The article presents the basis of understanding joy and sadness as pedagogical categories. Joy and sadness are juxtaposed with the criteria for recognizing these concepts as categories. It is shown that since they are experienced by the person as a subject, it is subjectivity that enables reevaluation and shaping them, like other attitudes, so that they become components of a mature existence.

Keywords: category; attitude; subjectivity; joy; sadness