

Biografistyka Pedagogiczna  
Rok 6 (2021) nr 1  
ISSN 2543-6112; e-ISSN 2543-7399  
DOI: 10.36578/BP.2021.06.23

**Halina Monika Wróblewska\***

**Myślenie według świata wartości.  
Przestrzenie (w) dialogu pedagogów serca**

**Thinking According to the World of Values:  
Spaces in/of the Dialogue of the Educators of the Heart**

**Abstract:** The title of this article refers to the title of the philosophical sketches 'Thinking According to Values' by Fr. Józef Tischner. The dialogue of the educators of the heart shows personal experiences and two perspectives of involvement (action) for the benefit of another human being. The world of values as a plane for/in dialogue is shown in the content of experiences and reflections of Maria Grzegorzewska (1888–1967) – a woman of great heart, and Maria Łopatkowa (1927–2016) – a teacher of the heart. The axiological sensitivity of the involved educators resounds in the intersubjective space of experience. The thoughts and reflections described reveal the humanism of ideas and the dimensions of the activities of the educators of the heart in many fields of practice. What connects and permeates both characters is the relation of values. The personal experiences shown and the narratives cited by the women – the educators of the heart – are in fact an image of the philosophy of the person. There are creative inspirations in the personal dialogue. The considerations are made on three planes of reference: a dialogue with the other in the area of involvement with the heart; meetings of educators in the area of exchange of thoughts around the value of personal life experiences; and the essence and meaning of human activity – ready to transcend oneself – as a creative transgression.

**Keywords:** axiology, dialogue, pedagogy of the heart, humanism, transgression.

\* Halina Monika Wróblewska (ORCID: 0000-0002-1985-3877) – dr hab., profesor Uniwersytetu w Białymstoku, pracuje w Katedrze Studiów Społecznych i Edukacyjnych UWb, kontakt: h.wroblewska@uwb.edu.pl.

We wszystkich dziedzinach życia decydującą rolę odgrywa człowiek, dlatego troska o wartość człowieka jest najważniejszym zagadnieniem.

Maria Grzegorzewska

Miłość pomaga lepiej odczytać drugiego człowieka.

Maria Łopatkowa

## Wprowadzenie

Tytuł opracowania nawiązuje do tytułu szkiców filozoficznych *Myślenia według wartości* autorstwa ks. Józefa Tischnera: „Wydaje mi się, że przed wszelkim filozofowaniem, zwłaszcza u nas, trzeba dokonać istotnego wyboru: trzeba wybrać z tego, o czym myśleć można, to, o czym myśleć trzeba. Ale to, o czym myśleć trzeba, nie przychodzi u nas z kart książki, lecz z twarzy zaniepokojonego swym losem człowieka”<sup>1</sup>.

To przesłanie może stanowić wprowadzenie do narracji o kreowaniu przestrzeni dialogu oraz ludzkiej egzystencji. Dążeniem człowieka jest uczynienie swojego życia wartościowym. Życie ludzkie definiuje się jako „myślenie według wartości” w szerokim tego słowa znaczeniu. Zapowiedziana w tytule opracowania przestrzeń (w) dialogu pedagogów serca to ukazanie osobowych doświadczeń i dwóch perspektyw zaangażowania (działania) na rzecz drugiego człowieka. Świat wartości jako płaszczyzna dialogu zostanie ukazana w treściach doświadczeń i refleksji Marii Grzegorzewskiej (1888–1967)<sup>2</sup> – czło-

- 1 Myśl filozoficzna ks. Józefa Tischnera prezentuje trzy zasadnicze przestrzenie, na których człowiek doświadcza świata wartości. Są nimi spotkanie drugiego człowieka, skierowanie na Ja aksjologiczne oraz doświadczenie wiary („myślenie religijne”); J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.
- 2 Pedagog specjalny, tyflopsycholog, tyflopadałog. Wprowadziła termin do polskiej terminologii pedagogicznej określenie „jednostka społecznie niedostosowana”. Dorobek naukowy obejmuje około 150 prac, przede wszystkim z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii niewidomych: *Psychologia niewidomych* (1930), *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III (1947–1962), *Pedagogika specjalna: skrypt wykładów* (1964),

wieka wielkiego serca oraz Marii Łopatkowej (1927–2016) – pedagoga serca<sup>3</sup>.

Powstaje swoista międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna, zorientowana humanistycznie, wokół świata wartości. Stanowi osobowe spotkanie i wymianę myśli wokół pojęcia kluczowego uzasadniającego wybory, poszukiwania, podjęte działania na rzecz drugiego człowieka: miłość i dobro. Cytowany na wstępie ks. Józef Tischner mówił o tym, że „nadzieja proponuje nowy świat”<sup>4</sup>, zatem powołanie się na wartości, jakimi są dobro i miłość, w prowadzonych rozważaniach stanowić może również taką propozycję. Dialog ludzkiego doświadczenia – z jednej strony humanistycznego zaniepokojenia przed pustką istnienia, a z drugiej apel Marii Łopatkowej, aby „nie żyć na próżno” – spotyka się z prośbą Marii Grzegorzewskiej o dobroć, która „rodzi dobroć”. Wychowanie człowieka dobrego urzeczywistniającego miłość: *Amo ergo sum* (Maria Łopatkowa) łączy się tutaj z bogactwem tego, kto daje, bo przecież, „żeby dużo dać, trzeba dużo mieć” (Maria Grzegorzewska). Podjęte w tekście rozważania dokonują się w międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej, która możliwa jest do zaistnienia za sprawą fundamentalnego aktu ludzkiej egzystencji „człowieka z człowiekiem”<sup>5</sup>. Perspektywa prowadzonych rozważań dokonywana będzie w trzech płaszczyznach odniesienia: dialogu z drugim w obszarze zaangażowania sercem, spotkania pedagogów w obszarze wymiany myśli wokół wartości osobowych doświadczeń życiowych oraz istoty i znaczenia aktywności człowieka gotowego do przekraczania siebie, jako sprawczej transgresji o charakterze twórczym.

*Wybór pism* (1964). Latem 1939 r. przygotowała do druku rękopisy prac: *O nauczycielu-wychowawcy*, drugi tom. *Psychologia niewidomych* i *Společne wychowanie estetyczne*. Wszystkie rękopisy spłonęły w jej mieszkaniu na Mokotowie podczas Powstania Warszawskiego. Zajmowała się także redagowaniem czasopism i wydawnictw pedagogicznych: *Rocznik Polskiej Ligi Nauczania*, razem z J. Joteyko, Paryż 1918. Cenną inicjatywą było powołanie w 1924 r. czasopismo „Szkoła Specjalna”.

- 3 Maria Łopatkowa wypracowała nowy nurt myśli i działań opiekuńczo-wychowawczych w światowej pedagogice określane mianem „pedagogika serca”. Stworzyła neopajdocentryczny nurt myśli we współczesnej pedagogice, który ma głęboko humanistyczny charakter. Celem jest wychowanie człowieka dobrego, urzeczywistniającego miłość: „*Amo ergo sum*” [kocham, więc jestem].
- 4 J. Tischner, *To co najważniejsze*, Kraków 1973.
- 5 M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Warszawa 1993, s. 91.

### Pytanie o wartość dialogu

Pytać – to wystawiać na otwartą przestrzeń. Otwartość tego, o co pytamy, polega na tym, że odpowiedź nie jest ustalona. To, o co pytamy, musi być dla ustalającej i rozstrzygającej wypowiedzi jeszcze nie określone. Sens zapytywania stanowi właśnie to otwieranie tego, o co pytamy, jako wątpliwego. Trzeba doprowadzić do stanu rozchwiania, aby za i przeciw utrzymywały się w równowadze. Każde pytanie realizuje swój sens w przejściu przez taką nieokreśloność, w której staje się pytaniem otwartym. Każde rzetelne pytanie wymaga tej otwartości<sup>6</sup>.

W tekście *Etyka afirmacji* Władysław Stróżewski pisze:

Istnienie jest wartością. [...] Jeśli więc uznaliśmy, że istnienie jest wartością, wolno nam stwierdzić, że każda rzecz, której ono przysługuje, czyli każda rzecz istniejąca, jest przez to samo dobrem. Ponieważ zaś każda pozytywna wartość, każde dobro domaga się z konieczności pozytywnej reakcji (odpowiedzi) ze strony podmiotu świadomego, najprostszym zaś przypadkiem takiej odpowiedzi jest afirmacja, każdy byt domaga się afirmacji już z tego właśnie względu, że jest. Na tym polega egzystencjalistyczny aspekt afirmacji<sup>7</sup>.

Człowiek – jako osoba – może „dopuszczać innego do poznania siebie, lub temu poznaniu «postawić zaporę nie do przebycia»”<sup>8</sup>. Im bardziej całościowe rozumienie drugiego, tym większa szansa na ujrzenie jego „twarzy” i „pójście za nim”. Nie da się rozumienia drugiego człowieka oddzielić od spotkania i mającego w nim miejsce poznawania. Spotkanie, poznawanie drugiego i rozumienie dopełniają się wzajemnie. „Jak dla każdej relacji [...] Ja jest niezbędne; relacja bowiem może wydarzyć się tylko między Ja i Ty. Chodzi więc nie o rezygnację z Ja, lecz z owego fałszywego popędu do samo potwierdzania, które każe człowiekowi uciekać przed niepewnym, nietrwałym, nieprzeniknionym, niebezpiecznym światem relacji w posiadanie rzeczy”<sup>9</sup>. Filozofia dialogu sytuuje

6 H. G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Warszawa 2007, s. 494.

7 W. Stróżewski, *Etyka afirmacji*, w: tegoż, *Istnienie i wartość*, Kraków 1981, s. 263–264.

8 M. Buber, *O Ja i Ty*, tłum. B. Baran, w: tegoż, *Filozofia dialogu*, Kraków 1991, s. 138.

9 Tegoż, *Dialog*, tłum. J. Doktor, w: tegoż, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 87.

w centrum rozważań temat podmiotowości ludzkiej. Dialog jako osobowe spotkanie proponują koncepcje filozofów dialogu (Martina Bubera, Franza Rosenzweiga, Emmanuela Levinasa) oraz personalizmu i egzystencjalizmu chrześcijańskiego (Emmanuela Mounier, Gabriela Marcela, Józefa Tischnera). Dialog osobowego spotkania dokonuje się w akcie rozmowy i obecności, dzielenia się sobą i światem swoich doznań i doświadczeń. Charakter i sens prawdziwego ludzkiego spotkania wiąże się z jego „tożsamościotwórczymi” konsekwencjami<sup>10</sup>. Warunkiem zaistnienia autentycznej sytuacji dialogu jest spotkanie. Filozofia spotkania zakłada, że człowieka można zrozumieć jedynie w świetle relacji Ja – Ty. Spotkanie jest relacją, w której według Bubera „podstawowe słowo Ja – Ty ustanawia świat relacji”. Tischner, mówiąc o autentycznej relacji spotkania, pisał o przeżyciu szczególnego zobowiązania, które konstytuuje się między momentem odpowiedzi a momentem pytania, kiedy pojawia się świadomość, że Ja – zapytany, powinienem dać drugiemu jakąś odpowiedź. Spotkanie to „prawdziwe wydarzenie”, wydarzenie zaś jest zawsze „wydarzeniem się sensu”. Dzięki spotkaniu własne życie i świat widziane są nagle jakby w innej perspektywie, zmieniają wartość.

Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest<sup>11</sup>.

Problem języka i jego roli w procesie intersubiektywnego tworzenia rzeczywistości społecznej kieruje uwagę na to co „pomiędzy”, a tym samym podnosi kwestie dialogu, należącego zarówno do sfery języka, jak i intersubiektywnego „pomiędzy”<sup>12</sup>. Nauczyciel dialogu Buber, rozważając problem człowieka, przypisał „pomiędzy” miano królewskie i stwierdził, że objawia się ono „poza subiektywnością, poza obiektywnością, na wąskiej grani, gdzie spotykają się

<sup>10</sup> Tegoż, *Ja i Ty*, s. 226.

<sup>11</sup> J. Tischner, *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia”, 12 (1980) s. 140.

<sup>12</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000.

<ja> i <ty>”<sup>13</sup>. Dialog z ludzkim doświadczeniem, z ludzkim światem przeżywanym wpisuje się w koncepcje edukacji nastawionej na otwieranie podmiotowości i indywidualności jednostki.

### **Dialog wokół wartości: poruszenie serca**

„Nie żyć na próżno.  
Maria Łopatkowa<sup>14</sup>”

Podstawy filozoficzne pedagogiki serca uznają miłość jako trwały fundament stanowiący poręczenie dla wartości nadającej sens. Gdy miłość istnieje, nie ma „pustki istnienia”<sup>15</sup>. Z niej wywodzą się szlachetne idee, cele oraz kierunki działania<sup>16</sup>. Pojęcie „miłość”<sup>17</sup> ma dwa zasadnicze znaczenia: stanowi rodzaj uczuć wyższych, przybierających formę postawy, czyli element osobowości mający wpływ na zachowanie człowieka, oraz jest wartością moralną, usytuowaną wysoko wśród innych wartości ogólnoludzkich<sup>18</sup>. Miłość to przede wszystkim domena ducha, a nie ciała, większą rolę odgrywa kultura, aniżeli cechy wrodzone. Miłość jako taka zawsze jest bezwarunkowa i bezinteresowna, nie może pokochać zła, gdyż jest dobrem, czyli jego przeciwieństwem<sup>19</sup>. Miłość przepełniona dobrocią wyklucza twardość, gniew, walkę, karę, a więc wszystko

13 M. Buber, *Problem człowieka*, s. 130.

14 Słowa, które zapisała Maria Łopatkowa w ostatnim wpisie na swoim blogu w 2013 r.

15 Łopatkowa odwołuje się do filozofii Bogdana Suchodolskiego, który twierdził, iż sens życia kształtuje rzeczywistość, w jakiej żyje człowiek. Wzrasta on w określonych warunkach, uczy się percepcji świata, poznaje różne wartości, lecz nie wystarczy poznać wartości, trzeba je jeszcze przeżyć, aby móc ocenić i przyswoić sobie. Trudno dociec, jaką siłę i trwałość mają dla jednostki przyswajane wartości. Gdy jednak ich zabraknie, do życia wkrada się „pustka istnienia”; M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa, 1992; B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985, s. 279–282.

16 M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, s. 9.

17 Ks. J. Tischner: Miłość sama w sobie jest „nie do pojęcia”, ale dzięki miłości możemy „pojąć wszystko”; J. Tischner, *Miłość w czasach niepokoju. Niepublikowane wykłady*, wybór i oprac. J. Podsadecka, Kraków 2021.

18 M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, s. 30.

19 Tamże, s. 43, 45.

to, co jest przeciwstawne miękkości, łagodności, współczuciu, przebaczeniu. Dobroć odnosi się głównie do ludzi i do zwierząt. Poznanie nie jest dobroci niezbędne. Jej wystarczy wiedzieć, gdzie spieszyć ze współczuciem i wyciągniętą ku pomocy ręką<sup>20</sup>. Miłość może uszczęśliwić zwierzę, dziecko, człowieka prostego i wykształconego. Zarówno miłość uczonego, jak i człowieka bez wykształcenia potrafi być głęboka i osiągać niebywałą szlachetność<sup>21</sup>. Gdy się kocha, nie ma miejsca na nienawiść i zło. W prawdziwej miłości człowiek potrafi dobrowolnie poświęcić wygodę, majątek, spokój, karierę, a nawet narażać się na kalectwo<sup>22</sup>. Dzieje ludzkości znaczone są heroizmem osób, które znośły ból, konały za miłość do ludzi, do Boga, do ojczyzny, do idei. Przykłady wielkiego uczucia można znaleźć też w życiu codziennym: przy łóżku sparaliżowanej matki, za wózkiem kalekiego dziecka, w pomaganiu biednym i chorym, w pocieszaniu nieszczęśliwych, w przebaczeniu doznanych krzywd. Najwyższą miarę stanowi, poza przypadkami dewiacyjnymi, gotowość oddania życia za tego, kogo się kocha<sup>23</sup>. Miłość jest zatem wartością uniwersalną i ponadczasową, łączy ona ludzi ponad podziałami politycznymi, kulturowymi, wyznaniowymi czy rasowymi. Jeżeli miłość już zaistnieje, należy ją pielęgnować tak, jak dziecko, język ojczysty, róże w ogrodzie, to znaczy trzeba troszczyć się o jej rozwój i nie dopuszczać do szkód<sup>24</sup>.

20 Tamże, s. 39.

21 Tamże, s. 37.

22 Tamże, s. 54.

23 Łopatkowa porównuje swoje stanowisko co do istoty miłości i roli tego uczucia w życiu człowieka ze stanowiskiem Ericha Fromma i Abrahama Masłowa. W przekonaniu Fromma, jeżeli naprawdę kocha się jakąś osobę, to kocha się wszystkich, kocha się cały świat, kocha się życie (Erich Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Warszawa 1971, s. 59. – potrzebny pełny opis tej pozycji. Nie ma też tego w bibliografii). Masłow wyróżnia dwa podstawowe rodzaje miłości: miłość, której człowiek potrzebuje (oznaczona literą D), mająca charakter egoistyczny oraz miłość, którą obdarza on innych (oznaczona literą B), niemająca charakteru egoistycznego. Wiele osób doświadcza obu rodzajów miłości jednocześnie w różnych proporcjach (A. Masłow, *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Warszawa–Poznań, 1986, s. 47–49). Większość ludzi doświadcza tylko miłości typu D, czyli tej, której potrzebuje; M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, s. 144.

24 Tamże, s. 49.

### Być dla Drugiego. Aksjologiczna istota relacji

I Ty jesteś mi bliski, bo jesteś ze mną  
na wspólnej drodze życia i pracy.

Maria Grzegorzewska<sup>25</sup>

Profesor Maria Grzegorzewska została określona człowiekiem wielkiego serca. Jej sylwetkę określają znamienne słowa: „Wyrównanie krzywd kalekich i upośledzonych niech będzie dewizą mego życia”<sup>26</sup>. We wszystkich dziedzinach życia decydującą rolę odgrywa człowiek, dlatego troska o wartość człowieka jest najważniejszym zagadnieniem<sup>27</sup>. Możliwe jest przekazanie czegoś wyłącznie posiadając, prezentując i utożsamiając się z daną wartością. Jak mówiła Maria Grzegorzewska: „Bogaty jest ten, kto daje”. W jednym z listów<sup>28</sup> wskazywała, że „o charakterze pracy i wartości wychowawczej zadecyduje zawsze to, kim jest nauczyciel, kim jest on jako człowiek, jaka jest jego wartość wewnętrzna, jakie skupił w sobie bogactwo duchowe, bo przecież, żeby dużo dać, trzeba dużo mieć”<sup>29</sup>. Autorka przywołuje pojęcie „miłości dusz ludzkich” Władysława Dawida: umiłowanie drugiego człowieka prowadzi do ładu, harmonii, nawiązywania łączności międzyludzkich i przyjęcia życzliwej postawy<sup>30</sup>. Dobroć człowieka jest największą wartością, jest wprost bezcennym skarbem na świecie [...]. Dobroć jest tak mało propagowana, tak mało się o niej mówi, mało pisze, a może i mało myśli. „Dobroć rodzi dobroć”<sup>31</sup>. Dobroć<sup>32</sup> jest na pewno jedną z podstawowych właści-

25 M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1957, s. 7.

26 Grzegorzewska przez długie lata chorowała na serce. Zmarła 7 maja 1967 r. Pochowana została na Cmentarzu Powązkowskim w Alei Zasłużonych. Na grobowcu wyryto znamienne dla niej słowa: „Wyrównanie krzywd upośledzonych, niedostosowanych, stało się nakazem mego życia”.

27 M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III, Warszawa 1996, s. 51.

28 W *Listach do młodego nauczyciela* (1947–1961) Grzegorzewska przedstawiła sylwetkę nauczyciela – dobrego człowieka, bogatego wewnętrznie, osoby obdarzonej charyzmatem, zdolnościami empatycznymi, umiejętnością „współbrzmienia” ze swoimi podopiecznymi.

29 M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III, Warszawa 2002, s. 23.

30 Tamże, s.107.

31 Tamże, s.44.

32 J. Tischner: „Dobro jest pragnieniem jeszcze większego dobra”, J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*; „Dobro nigdy nie jest samotne”; J. Tischner, *Miłość w czasach niepokoju*.



wości dobrego nauczyciela-wychowawcy<sup>33</sup>. Wypływa stąd imperatyw „budzenia co ludzkie w człowieku i stania na straży jego praw”<sup>34</sup>. W *Listach do młodego nauczyciela* Grzegorzewska za Dawidem pisała, że „musisz być sobą, inaczej przestaniesz istnieć moralnie”<sup>35</sup>. Poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo<sup>36</sup>. Siła moralna to siła, której źródłem jest miłość do człowieka oraz wierność wybranej służbie w celu jego rozwoju z myślą o jutrze. To jest siła najwyższej twórczości, tylko wyzwolić ją trzeba z przygłuszenia bez tej siły przy najlepszych naukowych teoriach pedagogicznych wyniki pracy będą szablonowe, blade, bezduszne, jakby pozbawione dynamizmu w pracy doskonalenia budowy naszej przyszłości<sup>37</sup>. Żeby praca była życzliwa, twórcza, celowa, dobra musi wynikać przede wszystkim z życzliwości dla człowieka, musi być oparta na poszanowaniu człowieka i jego praw rozwojowych oraz na poznaniu i zrozumieniu warunków życia i środowiska, które go wychowuje. Grzegorzewska opisała tę zależność jako wyzwalającą (wzajemne zbliżenie) oraz hamującą (zamknięcie się w sobie i oddalanie się). W *Listach...* pytała: „Czy rozumiesz głębię słowa nauczyciela? Słowa, które kryje w sobie treść potrzeb życia ludzkiego”<sup>38</sup>. Najcenniejsi pedagodzy to „ludzie bogaci wewnątrznie, świadomi w całej pełni odpowiedzialności za czyny i słowa swoje, z wykrystalizowaną wobec zjawisk życia postawą i spiżowym nakazem wewnętrznym”<sup>39</sup>. Twórczy dynamizm, gotowość do doskonalenia warsztatu pracy oraz realizowanie swojego zawodu w poczuciu służby społecznej aby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś

33 M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III, s. 47.

34 Tamże, s. 131. Grzegorzewska należy niewątpliwie do grona najwybitniejszych kontynuatorów pedagogicznej spuścizny Janusza Korczaka, przyznając się otwarcie do tych korzeni. Jak pisze w jednej ze swoich rozpraw: „Myśl o Korczaku z dziećmi w komorze gazowej towarzyszyła mi przez całe życie. Jego przykład i postawa tych wszystkich pedagogów, którzy podczas okupacji narażali się na śmierć, ucząc dzieci na tajnych kompletach, a nawet w obozach koncentracyjnych, jak np. w Ravensbrück, wpłynęła na mój wybór zawodu i marzenia o zespoleniu sił w wychowaniu człowieka dobrego, kochającego ludzi i świat”; M. Łopatkowa, *Dziecko i miłość. Jak powstawała pedagogika serca*, część I, Warszawa 2005, s. 7.

35 M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III, s. 59.

36 Tamże, s. 18.

37 Tamże, s. 106.

38 Tamże, s. 115.

39 Tamże, s. 59.

wewnętrznie, trzeba mieć własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – trzeba być sobą! Jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania. Wtedy jest tylko siła działania, siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju<sup>40</sup>.

### **Narracja o egzystencji: zamknięcie serca**

Zanikanie uczuć wyższych doprowadziło ludzkość do obłądnego lęku przed samym sobą. Na użytek wyścigu zbrojeń oddano środki i genialne umysły. Przez priorytet rozumu ludzkość doszła do absurdu na skalę dotąd niespotykaną. Żeby świat mógł istnieć, musi być produkowana broń mogąca go unicestwić<sup>41</sup>. Palącą sprawą dla człowieczeństwa, alarmuje Łopatkowa, jest jego obrona i rozwój. To trudne zadanie wymaga dużej odwagi i mocy. Takie właściwości posiada tylko wielkie uczucie miłości<sup>42</sup>. Człowiek, tkwiąc w wymiarze trosk materialnych, duchowe zostawił na potem. Troski materialne mają to do siebie, że im bardziej się je zaspakaja, tym bardziej rosną, pochłaniając czas i siły<sup>43</sup>. Brakuje czasu, sił i warunków, aby wykorzystać wszystkie możliwości tkwiące w człowieku i poza nim. Nie można rozwijać zdolności percepcyjnych i twórczych. Doszło do tego, że narażanie siebie w obronie innych pożytywane jest coraz powszechniej za anomalie<sup>44</sup>. Osoba nieposiadająca urody, talentu, majątku, intratnych znajomości i powiązań boi się osamotnienia i bezsilności wobec zagrożeń ze strony ludzi i losu<sup>45</sup>. Nienawiść powstaje tam, gdzie miłości nie ma<sup>46</sup>. Osoby, które przeszły przez chorobę sierocą, cierpią na nigdy niezaspokojony głód miłości. Uszkodzenie mechanizmów emocjonalnych spowodowało, iż osoby te nie są zdolne prawdziwie kochać, jak też i doznawać takiego uczucia<sup>47</sup>. Dawniej zdarzało się, że choroba sieroca powodowała śmierć, dziś medycyna potrafi utrzymać dzieci przy

40 Tamże, s. 59.

41 Tamże, s. 41.

42 Tamże, s. 52.

43 M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, s. 125.

44 Tamże, s. 27–28.

45 Tamże, s. 27.

46 Tamże, s. 59.

47 Tamże, s. 87.

życiu, ale nie potrafi zapobiec uszkodzeniom psychicznym. Dzieci pokrzywdzone przez los nie potrafią konkurować w jednej dziedzinie – sferze życia uczuciowego. A ta właśnie decyduje o ludzkim szczęściu<sup>48</sup>.

### Troska o człowieka

Najważniejszą kwestię stanowi odpowiedź na pytanie, co jest motorem ludzkiego działania, sposobów zachowania i dokonywanych wyborów (w tym szczególnie częstych wyborów złych)<sup>49</sup>. W ocenie koncepcji człowieka, jaką kreśli psychologia humanistyczna, jest ona bardziej przekonująca i inspirująca pedagogicznie aniżeli psychologia tradycyjna (zwłaszcza behawioralna). Ma jednak swój słaby punkt, dotyczący wciąż nasuwającego się pytania: dlaczego ludzie tak często wybierają zło?<sup>50</sup> Człowiek dysponuje niewyobrażalną wręcz siłą, zdolną unicestwić egzystencję ludzką i dokonać zagłady kuli ziemskiej. Jednak w zależności od tego, czy człowiek siłę tę spożytkuje na „ochronę ludzkości przed cierpieniem, czy na gwiazdne wojny – okaże się, jaki jest naprawdę: wielki, czy zakałą wszechświata”<sup>51</sup>. Łopatkowa, ustosunkowując się do stanowiska Abrahama H. Masłowa, że „człowiek jest z natury dobry”, pisała: „Takie spojrzenie na naturę ludzką bardzo by nam, pedagogom, odpowiadało. Wystarczyłoby bowiem stworzyć dziecku warunki dla samoistnego rozwoju i chronić je, by wyrosło na dobrego, wartościowego człowieka. Tymczasem nie jest to takie pewne”<sup>52</sup>. Masłow powiązał pojęcie „samorealizacji” z koncepcją zdrowia psychicznego, teorią potrzeb oraz ideą twórczego rozwoju. Uznał, że dążenie do samorealizacji, oparte jest na wewnętrznej motywacji wzrostu i potrzebie robienia tego, do czego jest się przeznaczonym i stawania się coraz bardziej tym,

48 Tamże, s. 125.

49 Tamże, s. 8–29. Próbuąc odpowiedzieć na powyższe pytania, Łopatkowa odwołuje się do Masłowa, który twierdził, że człowiekowi potrzeba czegoś większego od niego samego. Z taką potrzebą przychodzi na świat. Dzięki motywacji wzrostu, która wiedzie go ku „wyższemu”, aktywizuje się i doskonali; A. Masłow, *W stronę psychologii istnienia*, s. 8; J. Tischner, *Spotkanie w horyzoncie zła*, „Analecta Cracoviensia”, 13 (1981) s. 85–103.

50 M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, s. 10.

51 Tamże, s. 19.

52 Tamże, s.10.

czym człowiek na swój własny sposób jest i czym potrafi się stać<sup>53</sup>. Dążenie to stanowi atrybut zdrowej, twórczo rozwijającej się osobowości<sup>54</sup>.

Z całą pewnością jest to wielki dramat, gdy człowiek, wiedząc, co dobre, a co złe, chce być dobry, a nie może, bo nie potrafi uporać się z niszczycielską siłą wewnętrzną każącą mu postępować źle. Takich przypadków jest niemało i nie chodzi tu o psychopatów czy chorych psychicznie. W diagnozie o takich ludziach zwykle można przeczytać: nieprawidłowa osobowość<sup>55</sup>. Bez zaakceptowania siebie trudno o jakies sensowne działania. Wszystko, co złe, trzeba bezwzględnie odrzucić. Ażeby tak postąpić, konieczne jest krytyczne wejrzenie w głąb duszy, oparcie się na rozumie i kierowanie uczuciami wyższymi<sup>56</sup>. Postąpić „wbrew sercu” nie oznacza przeciwstawić się sercu, lecz tylko emocjom. Iść z wiatrem – łatwiej i szybciej, iść pod wiatr – trudniej i wolniej. Człowiek o skłonnościach negatywnych, który dąży ku dobru, to człowiek idący pod wiatr<sup>57</sup>.

### **Granica: gotowość do przekraczania siebie**

Łopatkowa, przywołując Romana Ingardena, argumentuje, że istnieją realne szanse na pokonanie zła w człowieku. W przekonaniu Ingardena natura ludzka nieustannie dokonuje wysiłku przekraczania granic zwierzęcości i wyrastania nad nią<sup>58</sup>. Rozwijając tę myśl, Łopatkowa zauważa, że granica ta nie jest statyczna, nienaruszalna.

Wspomniana wcześniej natura samorealizacji, w ujęciu Masłowa, jest zbliżona do koncepcji transgresyjnej Józefa Kozielskiego. Zakłada ona, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel i dążącą do wychodzenia poza możliwości<sup>59</sup>. Wedle koncepcji Kozielskiego

53 A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, Warszawa 1990, s. 138.

54 E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2003. Kazimierz Obuchowski pisał o „osobowości rozwojowej”, umożliwiającej zachowanie wysokiej skuteczności w warunkach rosnących wymagań; K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Warszawa 1993.

55 M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, s. 13.

56 Tamże, s. 17–18.

57 Tamże, s. 16–17.

58 R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s.25.

59 J. Kozielski, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.

kiego, z którą krytycznie polemizuje Łopatkowa, człowiek przekracza siebie z motywem hubrystycznym. Motyw ten stanowi twórczą i ekspansywną siłę, dzięki której jednostka wychodzi poza to, czym jest i co posiada. Ludzie angażują się w działania altruistyczne, aby potwierdzić swoją ważność, aby dowartościować siebie. Co więcej, narażanie własnego życia w celu ratowania innych może wyrastać z egoizmu<sup>60</sup>. Stąd biorą się wybory i zachowania nieakceptowane społecznie lub wręcz potępiane. Taka konstrukcja człowieka jest bardzo przydatna w kulturze rywalizacyjnej, gdzie trzeba konkurować i walczyć<sup>61</sup>. To, co wydaje się być istotne z punktu widzenia prowadzonych rozważań – transgresja – nie jest tylko terminem naukowym, jak zauważa Koziński – „jest losem człowieka”<sup>62</sup>. Dążeniu do pełnego człowieczeństwa – mówi Łopatkowa – towarzyszy walka zarówno z samym sobą, jak i ze światem. Żeby zwyciężyć, potrzebna jest przewaga, a przynajmniej równowaga sił pozytywnych, tych wewnętrznych i zewnętrznych. Gdy więc wewnętrzne czynniki pchają człowieka ku złu, potrzebne jest wsparcie z zewnątrz. Gdy zaś zewnętrzne czynniki kazały mu czynić zło, trzeba wzmocnić jego siły wewnętrzne<sup>63</sup>. Jeśli takiej pomocy zabraknie, agresja domaga się wyzwolenia. Przy zachęcających do nieprawości

60 Egoizm w dokonywaniu transgresji jest pożyteczny, ale tylko wówczas, gdy łączy się z szacunkiem dla dobra drugiej osoby i społeczeństwa; J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.

61 J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, s. 16, 192.

62 J. Koziński, *Z Bogiem albo bez Boga*, Warszawa 1991, s. 31.

63 Ks. Józef Tischner w tekście *Wiązania nadziei* pisze o tym, że zachodzi ścisły związek między nadzieją człowieka a heroizmem, do jakiego człowiek czuje się zdolnym. Polega to najpierw na tym, że nadzieja umożliwia heroizm. Kto stracił wszelką nadzieję, ten zagubił także podstawę dla heroizmu. Gdybyśmy chcieli w takim człowieku odbudować jego heroizm, musielibyśmy zacząć od odbudowania jakiejś nadziei. Ale można powiedzieć jeszcze coś więcej; jaka jest ludzka nadzieja, taki jest ludzki heroizm. Nadzieja głodnych rodzi heroizm walki z głodem, nadzieja ciekawych rodzi heroizm walki z niewiedzą, nadzieja niewolników rodzi heroizm walki o wolność. Nadzieja chrześcijańska zrodziła różne odmiany chrześcijańskiego heroizmu, począwszy od tych, których symbolem jest śmierć męczeńska, skończywszy na tych, których symbolem było ciche, prozaiczne życie polegające na najprostszym wypełnianiu obowiązków. Ścisły związek nadziei i heroizmu ma także poznawcze znaczenie: jeżeli zdołamy zrozumieć swoisty styl właściwy heroizmowi jakiegoś człowieka, zrozumiemy tym samym istotny wymiar jego nadziei; J. Tischner, *To co najważniejsze*.

warunkach zewnętrznych jednostka może rozmiłować się w przemoc, zadawaniu cierpień, niszczeniu<sup>64</sup>. Odwołując się do nowej perspektywy – psychotransgresji – w koncepcji Kozieleckiego, należy przyjąć, że podstawową tendencją dynamizującą rozwój człowieka jest transgresja, u podstaw której leżą potrzeby poznawcze, społeczne i osobiste. Te bowiem umożliwiają przekraczanie istniejących granic poznawczych, fizycznych i symbolicznych<sup>65</sup>. Koncepcja ujmuje szersze znaczenie transgresji jako „skoncentrowanej na rozwoju” oraz na „zmianie i rozwoju”<sup>66</sup>. Stanowi proces rozwojowy osoby, charakteryzujący się nieustającym ruchem od Ja aktualnego w kierunku Ja możliwego. Granica oddziela istniejący stan rzeczy od stanu antycypowanego, a także ułatwia spostrzeganie całości, motywuje do jej opanowania, zdobycia tego, co po drugiej stronie, a następnie redefinicji pełni doświadczenia w nowy i twórczy sposób. Adaptacyjny potencjał podmiotu oznacza dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia, natomiast transgresyjny potencjał podmiotu określa, czy generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację. Transgresyjna aktywność człowieka<sup>67</sup> ma głównie charakter adaptacyjny, służy przystosowywaniu się do niestabilnych warunków i wymagań otoczenia. Jej specyficzną funkcją jest jednak zmienianie otaczającego świata oraz własnej sytuacji w świecie. Mamy wówczas do czynienia z transgresją sprawczą o charakterze twórczym<sup>68</sup>.

64 M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, s. 18–19.

65 J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, w: *Nowe idee w psychologii*, red. J. Kozielecki, Gdańsk 2009, s. 330–347.

66 J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, s. 20.

67 Zagadnienie transgresyjnej aktywności człowieka zostało omówione w następujących opracowaniach autorskich: M. Wróblewska, *Expanding the Boundaries of Self: Self-Realization, Transgression, and Creative Competence*, „Rocznik Teologii Katolickiej”, 17 (2018) nr 2, s. 163–174, DOI: 10.15290/rtk.2018.17.2.12; M. Wróblewska, *Człowiek – sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym*, w: *Homo transgressivus w poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji do transcendencji?*, red. A. Ciążela, S. Jaronowska, Warszawa 2019 s. 155–177; tejże, *Granice i transgresje (w) edukacji?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 3 (2020) nr 39, s.203–215, DOI: 10.17951/lrp.2020.39.3.203-215; tejże, *Podmiotowość i twórczość. Przestrzenie rozwoju duchowego w świetle poetyckiej myśli Karola Wojtyły*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 24 (2021) nr 1, s. 101–117, DOI: 10.12775/SPI.2021.1.005.

68 J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*.

*Amo i Cogito ergo sum* – jeśli miłości towarzyszy wolna myśl i silna wola – wola działania, którą można wyćwiczyć, świat będzie stawał się bardziej ludzki, czyli szczęśliwy. Łączyć się to stawac się silniejszym, a siła potrzebna jest do zwycięstwa, by nadać sens naszemu istnieniu. Bo jaki to może mieć sens – istnienie dla samego istnienia?<sup>69</sup>.

W ostatnich miesiącach życia Grzegorzewska pisała o swojej pracy:

Cóż ja mogę powiedzieć o mojej pracy społecznej? Przede wszystkim nie mogę swej działalności jakoś różnicować: społeczna, ekonomiczna, naukowa. Zwyczajnie, interesował mnie ważny, lecz zaniedbywany problem społeczny – sprawa rewalidacji społecznej wszystkiego rodzaju upośledzonych, zajęcie się ich losem i zrozumienie tej, jakże ważnej kwestii społecznej. Powzięłam więc jako wyraźny cel mojej działalności pracę w tym kierunku. Z jakiegokolwiek bądź punktu widzenia wydawała mi się doniosła i ważna<sup>70</sup>.

Janina Doroszevska – najbliższa przyjaciółka Grzegorzewskiej i wieloletni pracownik Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej – napisała:

Wszystkich, którzy znali Marię Grzegorzewską w różnych okresach jej życia i w różnych sytuacjach, urzekał urok jej osobowości a poza tym, wszystkich uderzała siła i powaga jej oddziaływania na ludzi. Zawsze uważnie wpatrywała się w potrzeby drugiego człowieka, pragnąc je przeniknąć i zrozumieć lepiej, niżby on sam umiał to zrobić [...]. Jej zafascynowanie bogactwem piękna w życiu, które umiała wszędzie wyszukać i cieszyć się nim, a zwłaszcza miłością samego życia, miłością do nauki, wszystkich gałęzi sztuki<sup>71</sup>, a zwłaszcza zachwyty nad pięknem „człowieka, kiedy jest Człowiekiem”. Budując teoretyczne zręby polskiej pedagogiki specjalnej, Maria Grzegorzewska zrobiła dla niej i to jeszcze: nadała

69 Jeden z ostatnich wpisów na blogu, który prowadziła Łopatkowa z października 2013 r. Zawarła tam tekst wiersza amerykańskiej poetki Emily Dickinson: „Jeśli zaleczę choć jedno serce nie będę żyła na próżno. Jeśli jednej pomogę rozterce jednej ranie ulgę postużę – nie będę żyła na próżno”.

70 J. Doroszevska, *W stronę człowieka*, w: *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej*, red. U. Eckert, M. Gawarecka, Warszawa 1989, s. 54.

71 Grzegorzewska interesowała się sztuką zgromadzoną w Paryżu i pasjonowała się zagadnieniami estetycznymi. Rezultatem tych zainteresowań była rozprawa pt. „Rozwój uczuć estetycznych u dzieci i młodzieży”, na podstawie której w 1918 r. uzyskała doktorat na Sorbonie.

zawodowi pedagoga specjalnego rangę piękna i dawania szczęścia temu, kto ten zawód prawdziwie sprawuje<sup>72</sup>.

Przytoczone narracje kobiet pozwalają na potwierdzenie słuszności tezy, w myśl której perspektywa transgresyjna pozwala spojrzeć w nowy sposób na doświadczenie jednostki<sup>73</sup>.

### **Potencjał dialogu w przestrzeni świata wartości – refleksja końcowa**

Rozważania w międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej stały się możliwe za sprawą aktu ludzkiej egzystencji „człowieka z człowiekiem”<sup>74</sup>. Proponowane przestrzenie wymiany myśli społeczno-pedagogicznych i osobowych doświadczeń ukazały postać działań transgresyjnych o zdecydowanie konstruktywnym charakterze, skierowanych przede wszystkim „ku innym”. Sprzyjały one poszerzaniu granic możliwości człowieka w urzeczywistnianiu wizji – ze świata zastanego – do świata ulepszanego, sprzyjającego człowiekowi, zatroskanego o jego los. W intersubiektywnej przestrzeni doświadczeń wybrzmiewa wrażliwość aksjologiczna pedagogów zaangażowanych<sup>75</sup>. Ukazane myśli i refleksje odślaniają humanizm idei oraz wymiary działalności pedagogów serca na wielu polach praktyki – edukacyjnej, socjalnej, społecznej czy opiekuńczej. To, co łączy i przenika obie postaci, to relacja wartości. Ukazane doświadczenia osobowe i przytoczone narracje kobiet – pedagogów serca – są w istocie obrazem filozofii osoby. W personalnym dialogu obecne są twórcze inspiracje. Obok transgresji społecznych z troską „ku innym” – jednocześnie realizowały się w tych działaniach transgresje wewnętrzne – „ku sobie” i własnemu rozwojowi. Narracje o egzystencji człowieka, obecne w personalnym dialogu twórczych kobiet – Marii Grzegorzewskiej i Marii Łopatkowej – ukazują również prawdę o tym, że poznając drugiego, jednocześnie poznajemy siebie i prawdę o sobie<sup>76</sup>.

72 J. Doroszevska, *W stronę człowieka*, s. 66–67.

73 J. Kozielecki, *Z Bogiem albo bez Boga*, s. 112.

74 M. Buber, *Problem człowieka*, s. 91.

75 Problematyce zaangażowania poświęcam opracowanie autorskie: *Transgresje w biograficznych doświadczeniach wybitnych pedagogów – Marii Montessori i Janusza Korczaka*, „Podstawy Edukacji”, 10 (2017) s. 13–32, DOI: 10.16926/PE.2017.10.02.

76 J. Tischner, *Odkrywanie siebie dzięki innemu*, w: tegoż, *Miłość w czasach niepokoju*, wybór i oprac. J. Podsadecka, Kraków 2021, s. 71–79.



**Streszczenie:** Tytuł opracowania nawiązuje do tytułu szkiców filozoficznych *Myślenia według wartości* autorstwa ks. Józefa Tischnera. Przestrzeń (w) dialogu pedagogów serca – to ukazanie osobowych doświadczeń i dwóch perspektyw zaangażowania (działania) na rzecz drugiego człowieka. Świat wartości jako płaszczyzna (w) dialogu ukazana jest w treściach doświadczeń i refleksji Marii Grzegorzewskiej (1888 – 1967) – człowieka wielkiego serca oraz Marii Łopatkowej (1927–2016) – pedagoga serca. W intersubiektywnej przestrzeni doświadczeń wybrzmiewa wrażliwość aksjologiczna pedagogów zaangażowanych. Ukazane myśli i refleksje odsłaniają humanizm idei oraz wymiary działalności pedagogów serca na wielu polach praktyki. To co łączy i przenika obie postaci – to relacja wartości. Ukazane doświadczenia osobowe i przytoczone narracje kobiet – pedagogów serca – są w istocie obrazem filozofii osoby. W personalnym dialogu obecne są twórcze inspiracje. Perspektywa prowadzonych rozważań dokonywana jest w trzech płaszczyznach odniesienia: dialogu z drugim w obszarze zaangażowania sercem, spotkania pedagogów w obszarze wymiany myśli wokół wartości osobowych doświadczeń życiowych oraz istoty i znaczenia aktywności człowieka – gotowego do przekraczania siebie – jako sprawczej transgresji o charakterze twórczym.

**Słowa kluczowe:** aksjologia, dialog, humanizm, pedagogika serca, transgresja.

## Bibliografia

- Buber M., *Filozofia dialogu*, tłum. B. Baran, Kraków 1991.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.
- Buber M., *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Warszawa 1993.
- Doroszevska J., *W stronę człowieka*, w: *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej*, red. U. Eckert, M. Gawarecka, Warszawa 1989, s. 53–67.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Warszawa 1971.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemilscy, Warszawa 2003.
- Gadamer H. G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Warszawa 2007.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III. Warszawa 1996.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III. Warszawa 2002.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna: skrypt wykładów*. Warszawa 1957.
- Grzegorzewska M., *Wybór Pism*, Warszawa 1969.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Koziński J., *Z Bogiem albo bez Boga*, Warszawa 1991.
- Koziński J., *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.
- Koziński J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.
- Koziński J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.

- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, w: *Nowe idee w psychologii*, red. J. Kozielecki, Gdańsk 2009, s. 330–347.
- Łopatkowa M., *Dziecko i miłość: jak powstawała pedagogika serca*, cz. 1–2, Warszawa – Kraków 2005.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.
- Maslow A. H., *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986.
- Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, Warszawa 1990.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Warszawa 1993.
- Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Kraków 1981.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985.
- Tischner J., *Bezdroża spotkań*, „*Analecta Cracoviensia*”, 12 (1980) s. 137–172.
- Tischner J., *Miłość w czasach niepokoju. Niepublikowane wykłady*, wybór i oprac. J. Pod-sadecka, Kraków 2021.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.
- Tischner J., *Spotkanie w horyzoncie zła*, „*Analecta Cracoviensia*”, 13 (1981) s. 85–103.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1999.
- Tischner J., *To co najważniejsze*, Kraków 1973.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000.
- Wróblewska H. M., *Transgresje w biograficznych doświadczeniach wybitnych pedagogów – Marii Montessori i Janusza Korczaka*, „*Podstawy Edukacji*”, 10 (2017) s. 13–32, DOI: 10.16926/pe.2017.10.02.
- Wróblewska M., *Człowiek – Sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym*, w: *Homo transgressivus w poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji do transcendencji?*, red. A. Ciążela, S. Jaronowska, Warszawa 2019, s. 155–177.
- Wróblewska M., *Granice i transgresje (w) edukacji?*, „*Lubelski Rocznik Pedagogiczny*”, 39 (2020) NR 3, s. 203–215, DOI: 10.17951/lrp.2020.39.3.203-215.
- Wróblewska M., *Expanding the Boundaries of Self: Self-Realization, Transgression, and Creative Competence*, „*Rocznik Teologii Katolickiej*”, 17 (2018) nr 2, s. 163–174, DOI: 10.15290/rtk.2018.17.2.12.
- Wróblewska M., *Podmiotowość i Twórczość. Przestrzenie rozwoju duchowego w świetle poetyckiej myśli Karola Wojtyły*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*”, 24 (2021) nr 1, s. 101–117, DOI: 10.12775/SPI.2021.1.005.