

Załącznik nr 2

## **Autoreferat**

**Ks. dr Jerzy Król**

### **I. Posiadane dyplomy potwierdzające uzyskanie tytułu doktora nauk pedagogicznych i teologicznych – z podaniem nazw, miejsca i daty ich uzyskania oraz tytuły rozpraw doktorskich:**

1. Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wydział Teologii z dnia 22.07.1991., dyplom ukończenia studiów magisterskich, tytuł rozprawy magisterskiej: *Wiarygodność chrześcijaństwa w apologii Orygenesusa Contra Cesum*
2. Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wydział Teologii z dnia 2.07.2001., tytuł rozprawy doktorskiej: *Problem nawrócenia w nauczaniu Jana Pawła II*
3. Katolicki Uniwersytet w Ruzomberku, Słowacka Republika, Wydział Pedagogiczny z dnia 21.12.2006., dyplom potwierdzający zdanie egzaminów końcowych w programie studiów pedagogicznych oraz pomyślną obronę pracy dyplomowej: *Jan Paweł II wychowawcą na przełomie II i III tysiąclecia*
4. Katolicki Uniwersytet w Ruzomberku, Słowacka Republika, Wydział Pedagogiczny z dnia 15.05.2007., tytuł rozprawy doktorskiej: *Pedagogika obrócenia a výchovy v učení Jána Pavla II*

### **II. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych – praca naukowa oraz w innych instytucjach**

- 2009 – 2015 Wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie – wykłady i ćwiczenia: Pojęcia i systemy pedagogiczne; Pedagogika społeczna; Andragogika, Pedagogika ogólna; Etyka nauczycielska; Pedagogika kultury;

Seminarium licencjackie - liczba prac licencjackich wypromowanych – 23;

Liczba recenzji prac licencjackich - 34

- 2007 – 2008 urlop naukowy – Uniwersytet w Londynie.
- 2001 – 2006 Rektor Katolickiej Misji Włoskiej w Sztokholmie.
- 2004 – 2007 wykładowca w Katolickim uniwersytecie Lubelskim – Wydział Zamiejscowy w Stalowej Woli oraz studia doktoranckie - Katolicka Univerzita v Ružomberku.
- 1995 – 2001 studia doktoranckie w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, wyjazdy językowe (Italia, Anglia) oraz praca katechetyczna i edukacyjna w Rosji i na Ukrainie.
- 1991 – 1995 Praca w Parafii Świętego Józefa w Tomaszowie Lubelskim – katecheza w szkołach średnich.
- 1985 -1991 Wyższe Seminarium Duchowne w Lublinie i studia w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

### **III. Informacje o dotychczasowych osiągnięciach naukowych**

Rozwój moich naukowych zainteresowań pedagogicznych sięga okresu studiów w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i przygotowania do pracy duszpasterskiej, katechetycznej oraz wychowawczej.

Zagadnieniem wychowania zainteresowałem się już na etapie przygotowywania pracy magisterskiej związanej z twórczością Orygenesusa. Podstawowym źródłem dysertacji było jedno z jego ważnych dzieł *Contra Celsum*. Orygenes był apologetą chrześcijańskim, jednak nie pisał *Contra Celsum*, oraz innych dzieł jedynie w celach apologetycznych. Najważniejszym zadaniem jego twórczości było wychowanie i kształcenie katechumenów tj. przygotowanie ich do chrztu, oraz chrześcijan – wychowawcze umocnienie w praktykowaniu zasad życia zgodnego ze wskazaniem Ewangelii. Temu wychowawczo-edukacyjnemu zadaniu Orygenes poświęcał się od młodości. Ze względu na wiedzę i genialny talent pedagogiczny, został kierownikiem Szkoły Katechetycznej, mając 18 lat.

H. I. Marrou zauważył w swoim dziele *Historia wychowania w starożytności*, że w starożytności stosowano powszechnie zasadę odnośnie do wychowania chrześcijańskiego i przygotowania do chrztu, iż zanim zostało się chrześcijaninem, należało

najpierw dojrzeć jako człowiek. Takie nastawienie spowodowało, iż chrześcijanie przyjęli a nie odrzucili (tak jak Żydzi) system wychowania i kształcenia stosowany w szkołach greckich oraz łacińskich. W wychowaniu zaakceptowano podstawowe założenie hellenistycznego humanizmu, który człowieka widział jako bogactwo wcześniejsze w stosunku do wszelkich specyfikacji przynależnych ludziom. Chrześcijanie opierali działalność wychowawczą na funkcjach domu rodzinnego, podobnie jak Żydzi. Nie tworzyli jednak własnych szkół, tj. nauczania i wychowania odrzucającego hellenizm, jak w wychowaniu i szkolnictwie żydowskim. Tendencja ta u wyznawców religii Mojżeszowej była tak silna, iż przynajmniej od roku siedemdziesiątego, po zburzeniu Świątyni, Żydzi odrzucili powszechnie używany w diasporze przekład Biblii na język grecki, tzw. *Septuagintę*, akceptując tylko tekst w języku hebrajskim. Poza tym samo nauczanie w szkołach było możliwe tylko po hebrajsku. Świadomie ograniczyli je do trójstopniowego podziału: 1) umiejętności czytania Biblii; 2) nauki komentarzy prawnych i egzegetycznych; 3) komentarzy szczegółowych (tzw. *Miszna i Talmud*).

Inną drogą poszło chrześcijaństwo w wysiłkach wychowawczych i edukacyjnych. Zaakceptowano osiągnięcia hellenizmu, poprzestając na własnym nauczaniu religijnym, prowadzonym równoległe do nauczania klasycznego, obejmującego zarówno chrześcijan, jak i pogan. Te podstawowe rozstrzygnięcia zdecydowały o wykształceniu się specyficznego wychowania chrześcijańskiego *en Christo pajdeja*<sup>1</sup>. Jego podstawę stanowiło wychowanie humanistyczne, niepoddawane wymaganiom religijnym i nieznieskształcane.

Pozytywne nastawienie do kultury helleńskiej sprawiło, że wielu chrześcijan było nauczycielami w szkołach klasycznych. Takim nauczycielem był także Orygenes, który w latach 202-203, po męczeńskiej śmierci swojego ojca, otworzył szkołę gramatyczną, a rok później został wybrany na kierownika wspomnianej szkoły katechetycznej<sup>2</sup>. Dzięki przyjęciu hellenizmu i kultury klasycznej przez chrześcijan, mogło powstać *Contra Celsum*. Dzieło to informuje dokładnie o ówczesnej specyfice i problematyce wychowawczo-edukacyjnej. Zasady wychowania i kształcenia, stosowane przez Orygenes, hellenistyczne, czyli klasyczne, oraz humanistyczne, a także chrześcijańskie, wywierały i mają do dzisiaj

---

<sup>1</sup> H. I. Marrou. *Historia wychowania w starożytności*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969. s. 435-442.

<sup>2</sup> Tamże. s. 445-446.

wpływ na wychowanie oraz edukację. W Szwecji np. aż do 1960 r. wychowanie i edukację opierano na humanistycznych zasadach etycznych, które uznawali zarówno luteranie, jak i katolicy. To był fundament, który jeszcze w czasie wojny trzydziestoletniej i po jej zakończeniu umożliwiał komunikację między stronami konfliktu<sup>3</sup>.

Studium nauczania Jana Pawła II jeszcze wyraźniej ukierunkowało moją pracę na zagadnienia związane z wychowaniem i pedagogiką. Zarówno pierwsze studia doktoranckie z dziedziny teologii duchowości, jak i późniejsze z pedagogiki katolickiej, oraz przedmiot badań – nauczanie Jana Pawła II, bardzo silnie były związane z podstawowym dla pedagogiki zagadnieniem – kwestią wychowania człowieka.

Związek ten można wykazać, przywołując dwa pojęcia - formację i nawrócenie-charakterystyczne zarówno dla teologii duchowości, jak i dla myśli zawartej w nauczaniu Jana Pawła II. Formacja to podstawowy termin w teologii duchowości. W ramach tej dziedziny teologicznej uwzględnia się zarówno przesłanki teologiczne wynikające z depozytu wiary chrześcijańskiej, jak i wiedzę z zakresu innych dyscyplin naukowych, umożliwiającą właściwe poznanie oraz opis procesu stopniowego kształtowania się ludzkiej osobowości. Proces ten prowadzi do osiągnięcia pełni osobowej, ludzkiej i chrześcijańskiej dojrzałości, której szczytem jest powołanie każdego człowieka do świętości. Ten stopniowy rozwój (podobnie jak wychowanie) nie jest przypadkowy. Wyraźnie wyodrębnia się w nim cele, metody i środki. Badanie tego procesu oraz refleksja nad nim wymaga, oprócz znajomości teologii, zapoznania się z takimi dziedzinami, jak: psychologia, pedagogika, psychiatria, historia i socjologia. Bez tej wiedzy niemożliwe jest właściwe poznanie i działanie formacyjne oraz wychowawcze, szczególnie w aspekcie formacji ludzkiej. Tym samym cele, metody i działania związane z formacją chrześcijańską (teologiczno-duchową) pozbawione byłyby swoich naturalnych podstaw.

Zarysowana perspektywa wychowawcza, zawarta w terminie „formacja”, ma wiele istotnych związków z wychowaniem i procesem wychowawczym. Dlatego, zauważa S. Kunowski, w krajach Europy Zachodniej często używa się na określenie wychowania, nauczania i kształcenia terminu „formacja”, np. we Włoszech „formazione”<sup>4</sup>. W Polsce termin ten jest używany jedynie na określenie wychowania i kształcenia duchownych oraz

---

<sup>3</sup> A. Piltz., *Kristen etik och vasterlandsk humanism*, w: *Statens offentliga utredningar 1992-1994*, Skola för bildning, Norstedts Tryckeri AB, Stockholm 1992, s. 453-455; zob. J. Król, *Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014, s. 56.

<sup>4</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 28-29.

siostr zakonnych. W innych przypadkach raczej się go nie stosuje. Warto podkreślić, iż misja wychowawcza zawiera się w pełni w misji Kościoła i jest z nią nierozłączna. Natomiast w odniesieniu do dyscyplin teologicznych, wymiar wychowawczy, jako dominujący, widoczny jest najwyraźniej w teologii duchowości i w teologii pastoralnej.

Wychowanie i formacja chrześcijańska zajmują poczesne miejsce w nauczaniu Jana Pawła II. „Nawrócenie” to kluczowy termin Jego wykładu, któremu przyporządkowana jest problematyka wychowawcza i pedagogiczna, ujmowana najczęściej w łączności z treściami odnoszącymi się bezpośrednio do wiary i magisterium Kościoła. Charakterystyczną cechą nauczania Jana Pawła II jest nie tylko to, że strzeże depozytu wiary, zgodnie z nią naucza i wychowuje, wzywa do nawrócenia oraz przemiany, lecz także to, iż swoje nauczanie formułuje w kategoriach personalistycznych. Ta cecha sprawia, że w odniesieniu do wychowania, edukacji i formacji osoby ludzkiej, nauczanie papieskie znajduje zainteresowanie także ze strony niechrześcijan.

Kwestii wychowania, odczytywanego przez pryzmat papieskiego nauczania oraz wskutek inspiracji myślą Jana Pawła II, poświęciłem dwie rozprawy doktorskie, pracę dyplomową, dwie książki, a także wiele artykułów i wystąpień w ramach konferencji naukowych. Znaczna część mojego dorobku wpisuje się w dział pedagogiki, określanej jako pedagogika religii. Natomiast moje zainteresowania badawcze, związane ze współczesnym systemem wychowania i edukacji w Szwecji, są konsekwencją zarówno moich badań naukowych w zakresie pedagogiki, jak i pracy duszpasterskiej w Szwecji. Rozszerzają jednak pole dotychczasowych eksploracji o zagadnienia związane z pedagogiką porównawczą i metodami stosowanymi w jej ramach. Wyniki tej pracy przedstawiam w dysertacji pt. *Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji*, będącej moim głównym osiągnięciem naukowym.

**Tytuł osiągnięcia naukowego:**

**Jerzy Król, *Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014.**

Przedmiotem opracowania są zagadnienia wychowania i edukacji w Szwecji w XX i XXI w. Problematykę tę rozpatrywano w celu wskazania głównych wyznaczników wychowania i edukacji, występujących w tym kraju. Autorowi pracy przyświecała główna idea pedagogiki porównawczej, według której należy tak przedstawić zagadnienie, aby lepiej zrozumieć naturę i specyfikę wychowawczo-edukacyjną danego kraju. Biorąc za punkt wyjścia wymieniony postulat pedagogiki porównawczej, w opracowaniu starano się uwzględnić perspektywę historyczną, zwłaszcza w odniesieniu do takich zagadnień, jak: ustrój państwa, religia, rozwój ustawodawstwa, zmiany w dziedzinie gospodarczej i społecznej. Takie nastawienie znalazło swoje odbicie już na etapie ustalania źródeł i budowy planu pracy.

W opracowaniu podjęto próbę syntetycznego wyodrębnienia głównych wyznaczników współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji. Najpierw dokonano syntetycznego ujęcia istotnych faktów dotyczących wychowania i edukacji w Szwecji. Wychodząc z tej perspektywy, podjęto próbę dotarcia do przyczyn, które warunkują omawiane zagadnienia wychowawcze i edukacyjne. Przyczyny te w opracowaniu określono ogólnie jako wyznaczniki. Przedstawiono je w kontekście omawianych zagadnień i niejako wspólnie z nimi. Taka perspektywa pozwoliła lepiej ukazać naturę i specyfikę szwedzkiego systemu wychowawczo-edukacyjnego a tym samym pełniej zrealizować wspomnianą zasadę pedagogiki porównawczej.

W literaturze polskiej nie ma dotychczas monografii podejmującej problematykę wychowania i edukacji w Szwecji oraz uwzględniającej w szerszej mierze prace i badania szwedzkich autorów. Opracowanie takie jest tym bardziej konieczne, że nawet wielu naukowców szwedzkich prezentuje krytyczne stanowisko odnośnie do systemu wychowawczo-edukacyjnego w Szwecji, a niektórzy pedagodzy uważają, iż dużo rozwiązań wprowadzonych w tym systemie, stanowi realizację utopijnych założeń

pedagogicznych z czasów rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego<sup>5</sup>. Nierzadko też szwedzki system edukacyjny i wychowawczy jest przedstawiany jako zbiór „łatwych recept” dla krajów dokonujących reformy edukacji<sup>6</sup>.

Podstawowymi źródłami, z których korzystano w pracy, były oficjalne narodowe szwedzkie plany nauczania, raporty oraz dokumenty i opracowania wydawane przez szwedzkie urzędy odpowiedzialne za edukację oraz wychowanie (Skoleverket i Skolöverstyrelsen). Uwzględniano przede wszystkim plany nauczania dla szkół podstawowych i gimnazjów. Sporadycznie sięgano do planów nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych. W pracy korzystano przede wszystkim z wybranej literatury szwedzkiej, dostępnej w językach szwedzkim lub angielskim, która jest prawie nieznaną w Polsce. Bibliografię zgromadzono na podstawie badań prowadzonych zasadniczo w dwu bibliotekach w Sztokholmie - Bibliotece Uniwersytetu Sztokholmskiego i w Bibliotece Królewskiej. W przeprowadzonych badaniach dokonano autorskiego tłumaczenia tekstów z języka szwedzkiego na język polski. Konieczne stało się przestudiowanie planów nauczania wydawanych przez instytucje powołane do tego w Szwecji. Znacznie trudniejsze okazało się syntetyczne uchwycenie głównych wyznaczników wychowawczo-edukacyjnych, zarysowanych jedynie w szeregu prac, które trudno było zidentyfikować w rozległych katalogach bibliotecznych. Niemalą pomocą w tym względzie okazały się konsultacje z niektórymi pedagogami i badaczami szwedzkimi. Największy wpływ na dobór źródeł oraz ogólną koncepcję pracy mieli: prof. Lars Naeslund i prof. Sven Hartman z Uniwersytetu w Sztokholmie.

Od strony metodologicznej w pracy posłużono się przede wszystkim metodą analizy i krytyki tekstów źródłowych. Korzystano także z metody heurystycznej przy badaniu i interpretowaniu kolejnych materiałów, co pozwalało odkrywać nowe zależności w kontekście całej pracy. Częściowo zastosowano metodę komparatystyczną oraz w niewielkim zakresie, bez wpływu na główny wywód pracy, metodę intuicyjną. Opracowanie niniejsze zakresowo wpisuje się w obszar wiedzy pedagogicznej określanej jako zespół zagadnień związanych z pedagogiką ogólną, teorią wychowania powiązaną

---

<sup>5</sup> G. Górny, *Czy unikniemy szwedzkiego rajy*, „don Bosco” lipiec – sierpień 2009, za: <http://mateusz.pl/donbosco/0907-2.htm>

<sup>6</sup> <http://notatek.pl/s/System+nauczania+w+szwecji>, dostęp: 31.05.2014.

z problematyką religijną i wyznaniową oraz pedagogiką porównawczą. Wśród osiągnięć naukowych obecnego opracowania należy podkreślić:

- Ujęcie tematu w oparciu o nową, szerzej nieznaną w Polsce literaturę;
- Powiązanie perspektywy historycznej, wyznaniowej i szkolnej w prezentacji omawianego zagadnienia;
- Krytykę założeń, jak i praktyki wychowawczo-edukacyjnej, opracowanej na podstawie tekstów i badań autorów szwedzkich;
- Ukazanie specyficznego w kontekście szwedzkim spojrzenia na dobro wychowawcze osoby.

Pierwszym zadaniem było sięgnięcie do wyznaczników wychowawczo-edukacyjnych szkolnictwa szwedzkiego w perspektywie historycznej. Wychowanie i edukacja prowadzone w tak szybko modernizującym się kraju, jak Szwecja, warunkowane są wyznacznikami, które swoje korzenie mają w wielowiekowej działalności wychowawczej i edukacyjnej szwedzkiego Kościoła luterńskiego. Widać to m. in. w organizacji systemu szkolnictwa i nadzoru nad nim. System ten, pomimo industrializacji, demokratyzacji, modernizacji i sekularyzacji Szwecji, bardzo długo był związany ze strukturami kościelnymi. Przykładem mogą być tutaj obowiązki biskupa diecezjalnego w zakresie szkolnictwa, który z racji funkcji pełnił aż do 1957 r. rolę swego rodzaju inspektora szkolnego. Na nim bowiem spoczywała odpowiedzialność za gimnazja znajdujące się na terenie diecezji, którą zarządzał. W innych państwach europejskich w owym czasie była to zależność już nieznaną<sup>7</sup>.

Szwedzki Kościół luterński aż do końca XX w. był oficjalnym Kościołem Państwowym, którego najwyższym zwierzchnikiem był król Szwecji. Swoiste powiązanie najwyższej władzy państwowej z najwyższą władzą kościelną w jednej osobie skutkowało tym, że model wychowania i edukacji, wypracowany przez szwedzki Kościół luterński, był przez długi czas jedynym, jaki stosowano w Szwecji. W założeniu sprzyjało to prowadzeniu jednolitej polityki wychowawczej i edukacyjnej w ramach całego państwa. Przez kilka wieków praca wychowawcza oraz edukacyjna szwedzkiego Kościoła luterńskiego, a także troska państwa w tym obszarze były z sobą tożsame. Kościół szwedzki nigdy nie tworzył

---

<sup>7</sup> Por. E. Almen, H. Ch. Øster, *Religious education in Great Britain, Sweden and Russia*. Linköping 2000, s. 6.1



własnych, całkowicie niezależnych od władz państwowych, placówek wychowawczych i edukacyjnych. Tak samo władze państwowe nie tworzyły instytucji wychowawczych niezależnie od Kościoła. Stan taki utrzymywał się bardzo długo, pomimo konfesyjnego charakteru wychowania i edukacji w Szwecji. To w fakcie troski Kościoła oraz państwa o jedność wychowania, a także instytucji edukacyjnych, należy dostrzec historyczny i kulturowy wyznacznik, który spowodował, że również w XX i XXI w., wychowanie i system instytucji edukacyjnych w Szwecji były i są bardzo ujednoczone, podporządkowane władzy państwowej. Dzieje się tak, pomimo minimalnego w tym czasie wpływu Kościoła na świecki wymiar życia i formalnego rozdziału Kościoła od państwa w 2000 r.<sup>8</sup>

Mimo że władza świecka (także król) przynajmniej od końca XIX w. w mniejszym stopniu zainteresowana była wychowaniem religijnym, to jednak troska o formalną jedność wychowania i instytucji edukacyjnych ze strony państwa była tak silna, że ostateczne odrzucenie religijnego modelu wychowania i konfesyjnego charakteru szkoły (przynajmniej od strony oficjalnych uzasadnień) inspirowane było, nie - jak często się sądzi - względami ideologicznymi i światopoglądowymi, stojącymi w opozycji do dotychczasowego modelu wychowania i szkoły, lecz troską o jedność wychowania, szkolnictwa i społeczeństwa<sup>9</sup>.

Funkcja ideologii, jako wyznacznika wychowania i edukacji, ujawnia się w całej pełni dopiero w latach sześćdziesiątych XX w. W tym okresie wyraźniej niż wcześniej pojawiały się idee nieprzychylnie zwłaszcza zasodom wychowawczym, wywodzącym się z tradycji judeochrześcijańskiej. Także politycy szwedzcy często krytykowali ideę Kościoła jako Kościoła narodowego, choć podtrzymywali jego zależność od państwa i wręcz uznawali Kościół luterkański za agendę państwową. Taki stan spowodowany był lękiem, iż niezależny Kościół mógłby się stać konkurentem oficjalnej ideologii państwa, która najmocniej wyrażana była w zakresie wychowawczym i edukacyjnym<sup>10</sup>.

Pojawia się tutaj kolejny wyznacznik, związany ze znaczeniem lekcji religii w nauczaniu szkolnym. Szwedzkie władze edukacyjne wyraźnie podporządkowały tę lekcję przyjętej ideologii. Ogłaszając w 1962 r. pierwszą instrukcję o tzw. niestronniczym nauczaniu religii, samo państwo stało się stronnicze, gdyż często wbrew woli Kościołów

---

<sup>8</sup> Por. W. Alberts, *Integrative religious education in Europe*, Berlin 2007, s.213-215.

<sup>9</sup> Por. tamże, s. 219-220

<sup>10</sup> Por. J. Kubitsky, *Alfabet szwedzki*, Warszawa 2011, s.66.

i rodziców decydowało o formie oraz treściach tej lekcji<sup>11</sup>. Na mocy instrukcji z 1962 r., wprowadzono zakaz nauczania religii w szkołach, zgodnie z doktryną jakiegoś jednego wyznania. Od tego czasu także lekcja religii w szkole zaczęła być jednym z przedmiotów szkolnych. Program tej lekcji, tak jak program innych przedmiotów, ustalały państwowe władze edukacyjne. W tej i w późniejszych decyzjach można dopatrzeć się swoistej troski państwa o jedność wychowania oraz edukacji. Bazą jedności miał być jeden typ programu wychowawczego i edukacyjnego, na straży którego stały odpowiednie instytucje państwowe. W swoich uzasadnieniach ujawniały one silne progresywne tendencje, kładąc nacisk na nowoczesność i metody eksperymentalne. Te określenia można uznać zarazem za jedne z ważniejszych wyznaczników pedagogii w Szwecji.

Skoncentrowanie się na wartościach obiektywnych w wychowaniu i na swoistej ideologii nowoczesności spowodowało napięcie w związku z deklaratywnie przyjmowanymi w programach szkolnych zasadami zachodniego humanizmu oraz etyki chrześcijańskiej. Stało się tak, gdyż jeden typ szwedzkiego programu wychowawczego określonego przez państwo, sprzeciwia się podstawowej zasadzie humanizmu, według której każdy człowiek ma prawo kształtować swoje życie zgodnie z własnymi przekonaniem<sup>12</sup>. Pomimo wspomnianych deklaracji program wychowania i nauczania nie jest oparty o zasady etyki chrześcijańskiej. Zaznacza się w nim, że w wychowaniu (szczególnie szkolnym) nie można opowiadać się za jakimś jednym systemem etycznym. W związku z tym pojawia się tutaj swoisty wyznacznik wychowania i edukacji, w postaci niejednoznacznie określonych wartości, na jakich oparty jest system wychowawczy i edukacyjny w Szwecji. Ten istotny mankament próbuje się przezwyciężyć przez tzw. wartości *värdegrund*, określane co jakiś czas przez Narodową Agencję Edukacji (*Skoleverket*), bez wskazywania na konkretny system etyczny, przy jednoczesnym założeniu, że demokracja jest wartością podstawową dla całości wychowania w Szwecji<sup>13</sup>. Taka sytuacja grozi technologizacją wychowania i edukacji oraz jest symptomem tego, iż pedagogika, która jako nauka stoi u podstaw takiego systemu wychowawczego, nie jest zbudowana na humanistycznej wizji ludzkości. Takie spostrzeżenia i obawy wyraża m. in. I. Enkvist<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Por. K.-G. Agotsson. *Fran katekestvang till religionsfrihet*. Uppsala 1975. s. 511.

<sup>12</sup> S. G. Hartman. R. Furenhed. *Etik och ungas livstolkning*. Linköping 2003. s. 41-46.

<sup>13</sup> Por. Piltz. dz. cyt. s. 455-461; Skoleverket. *Demokratie och värdegrund*, 2005; Hartman, Furenhed. dz. cyt. s. 9-11.

<sup>14</sup> Por I. Enkvist. *Feltänkt. En kritisk granskning av idebakgrunden till svensk utbildningspolitik*. Kristianstad Boktryckeri AB. Kristianstad 2001. s. 50-51.

W programach wychowawczo-edukacyjnych nie wskazuje się jednak na niebezpieczeństwo technologizacji i odhumanizowania wychowania, edukacji oraz pedagogiki. Dużą wagę natomiast przykładają do troski o zapewnienie równego dostępu do edukacji dla wszystkich uczniów, wraz z zadaniem ich obywatelskiego wychowania w duchu demokratycznym. Jest to jeden z istotnych wyznaczników programów szkolnych, jak i organizacji szkolnictwa w Szwecji. Jego zasadniczą podstawą ideową jest przede wszystkim zasada równości, która wpisuje się w postmodernistyczną wizję kultury i poszczególnych kultur jako równoważnych sobie. W praktyce wychowawczo-edukacyjnej owocuje to szczególnym uwrażliwieniem na zasadę tolerancji i poszanowania wielokulturowości, przy jednoczesnym unikaniu oceny kultur z punktu widzenia prawdy oraz wartości.

A. Piltz podkreślił, że w odniesieniu do teorii kultury i różnych praktyk wychowawczych oraz edukacyjnych w Szwecji, widoczny jest brak wypracowanych odniesień do personalistycznych pojęć i koncepcji<sup>15</sup>. Można to uznać za swego rodzaju negatywny wyznacznik wychowania oraz edukacji w tym kraju. Ma to jednak znaczenie w wychowaniu i edukacji, zwłaszcza gdy brak personalistycznej perspektywy w wychowaniu zestawia się z ideą neutralności światopoglądowej i etycznej państwa, laickim charakterem szkoły i niechęcią do etyki chrześcijańskiej<sup>16</sup>. Szczególnie brak wyraźnie określonego systemu etycznego skutkuje brakiem jednoznacznych wskazówek i czytelnych ideałów etycznych, jakich potrzebują wychowankowie<sup>17</sup>. Jest to o tyle ważne, że - jak stwierdził S. G. Hartman - szwedzka szkoła i wychowanie nie są neutralne. Nawet w odniesieniu do kształcenia nauczycieli nie ma jednoznacznie określonej etyki nauczycielskiej. Zaś przygotowanie nauczycieli w tym względzie ograniczone jest do znajomości ustaw rządowych. Taką praktykę Hartman uznał za najbardziej nieprofesjonalne działanie w odniesieniu do wymogu etycznej edukacji przyszłych nauczycieli<sup>18</sup>.

Ten ideowy kierunek, wyrażany przez ideę neutralności światopoglądowej i etycznej państwa oraz laicki charakter szkoły, w dużej mierze związany jest z ciągle żywymi w Szwecji ideami pedagogicznymi J. J. Rousseau oraz z jego podstawowym założeniem

---

<sup>15</sup> Por. *Läroplan för grundskolan 1969*. Skolvöverstyrelsen 1969. s. 12-13; G. Zackari, F. Modigh, *I värde grundskolan boken - om samtal för demokrati i skolan*, AB Danagards Grafiska, Stockholm 2000. s.19-20; Por. M. Olson, *Fran nationsbyggare till global marknadsomad. Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990 talet*. Linköping 2008. s.249-251; Piltz, dz.cyt., s. 452-453; Enkvist, dz. cyt., s. 33-36; U. Lundgren, *All forsoka tillsammans med studerande - några tankar, försök, slutsatser och förslag*, w: H. A. Larsson, *Den reflekterande medborgaren*, Jönköping University-AB Smaland Quebecor 2000. s.143-144.

<sup>16</sup> Zackari, Modigh, dz. cyt., s.19-20, 38-42;

<sup>17</sup> Tamże, s.78-85; Piltz, dz. cyt., s. 455-461.

<sup>18</sup> Hartman, *Furenhed*, dz. cyt., s. 16-18, 25-30.

o naturalnej dobroci człowieka, którego psuje cywilizacja i kultura oparta na poznawczych kompetencjach rozumu ludzkiego. Wielu pedagogów w Szwecji, idąc za ideami Rousseau uznaje, że człowiek pozostaje istotą dobrą niezależnie od faktów. W praktyce przekonania takie rodzą charakterystyczny wyznacznik wychowania w Szwecji, tj. praktykę tzw. swobodnego wychowania - *fri uppfustran*.

Tego typu teorie i oparte na nich wychowanie są sprzeczne z ideą wychowania, jakie wypracowała humanistyczna cywilizacja zachodnia, na podstawie greckiej idei wychowawcy – *paidagogos* oraz najwyższego ideału humanistycznego kształcenia – *paidei*. Z kolei wychowanie zgodne z tradycyjnym humanistycznym ideałem, dla wielu pedagogów w Szwecji oznacza indoktrynację i łamanie wolności dziecka. W praktyce wychowawczej przyjmują oni bierną postawę w sytuacjach, w których wymagana jest zdecydowana reakcja. Ideowe zamieszanie wokół wychowania przyczyniło się do tego, iż kwestie dotyczące wychowania i szkolnictwa stały się częścią programu partii socjaldemokratycznej, rządzącej prawie cały czas w Szwecji po drugiej wojnie światowej. Głównym wyznacznikiem tak wypracowanego modelu wychowania była chęć zbudowania lepszego systemu społecznego typu *welfare system*. Wychowanie i edukacja miały być tylko narzędziem do zrealizowania tego celu<sup>19</sup>.

Takie zinstrumentalizowanie wychowania i edukacji oddaliło je od klasycznego ideału humanistycznego. Pośrednio doprowadziło to do niekończących się reform i dyskusji. Dodatkowo metodologia związana z indywidualizacją, stawiająca w centrum ucznia i to, czego chciałby się uczyć, nie sprzyjała kształtowaniu poczucia odpowiedzialności, skomplikowała kwestie związane z wychowaniem, z funkcją nauczyciela, ucznia i szkoły. I. Enkvist wyraziła obawę, że może to spowodować w przyszłości niebezpieczne społecznie sytuacje, gdy w społeczeństwie pojawi się wielu obywateli, którzy w postępowaniu będą się kierować jedynie swoimi pragnieniami<sup>20</sup>.

W tym kontekście, idąc za krytyką indywidualizacji wyrażoną przez I. Enkvist, jeszcze raz rozpoznajemy negatywny wyznacznik wychowania i edukacji w postaci ideologii. I. Enkvist stwierdziła, iż często w Szwecji założenia pedagogiczne nie są oparte na osiągnięciach współczesnej pedagogiki i są rodzajem stosowanych ideologii, które

<sup>19</sup> Por. S. Hartman. *Det pedagogiska kulturarvet*. Stockholm. 2012. s. 129; Kunowski. dz. cyt., s. 29-32.

<sup>20</sup> Por. The Swedisch National Agency for Education. *A School for the future – the ideas underlying the reform of upper-secondary education in Sweden*. Stockholm 1997. s. 11; Por. Enkvist. dz. cyt., s. 29-31; tenże. *Uppfostran och utbildning*. WS Bookwell. Stockholm 2007. s. 22-24; Almén. Øster. dz. cyt., s. 77 – 78.

przeniknęły do obszaru wychowania i nauczania szkolnego. Zdaniem Enkvist, jak najszybciej należy zmienić tę tendencję oraz powrócić do niezideologizowanego wychowania i edukacji<sup>21</sup>.

Od lat sześćdziesiątych XX w. w Szwecji kładzie się większy nacisk niż w przeszłości na sprawy związane z ochroną dzieci. Wprowadzono wiele nowelizacji prawnych. Zrównano m. in. w prawach dziedziczenia dzieci urodzone w małżeństwie i poza nim. Przyjęto *Convention on the Rights of the Child*, wprowadzono ustawy usprawniające proces ustalenia ojcostwa, opieki nad dzieckiem i adopcji. Nerozwiązane pozostały problemy związane z zachowaniem praw dziecka w sytuacji, gdy jego poczęcie nastąpiło w wyniku zastosowania metody *in vitro* lub w przypadku, gdy dochodzi do aborcji dziecka poczętego.

Przejście w 1983 r. w ustawodawstwie państwowym od zasady ochrony dzieci, mającej za podstawę obowiązki rodziców wobec nich, do idei ochrony dzieci opartej na zbiorze przyznawanych dzieciom praw, podważyło zaufanie dzieci w stosunku do rodziców<sup>22</sup>. W tym kontekście warto zauważyć, że zasady stosowane w Szwecji w polityce rodzinnej i edukacyjnej były zgłaszane do Trybunału Europejskiego, jako sprzeczne z prawami rodzicielskimi<sup>23</sup>.

Negatywne odniesienie do rodziny widoczne jest w Szwecji zwłaszcza wśród wielu polityków, co przenosi się na decyzje dotyczące wychowania i edukacji, tworząc w ten sposób pewien stały wyznacznik szwedzkiej polityki. Osłabia to rodzinę, która bez pomocy państwa nie jest już w stanie wypełniać swoich zadań opiekuńczych i wychowawczych<sup>24</sup>. Podobnie jak w przypadku instytucji rodziny, tak samo negatywny stosunek wielu polityków do wychowania i systemu edukacyjnego obowiązującego w Szwecji przed 1960 r., był przyczyną reform, które faktycznie rozpoczęto już w 1950 r. Uważano, że dotychczasowy model wychowania i szkolnictwa, stosowany w Szwecji od XIX w., przyczyniał się do burżuazyjnej indoktrynacji dzieci. Enkvist podkreśliła, że głównym wyznacznikiem tak inspirowanych reform i zmian w systemie wychowawczo-szkolnym był egalitaryzm, a nie sprawdzone teorie pedagogiczne. Warto zauważyć w tym kontekście, że egalitaryzm był

<sup>21</sup> Enkvist. *Feltäinkt*, s. 7-8.

<sup>22</sup> G. Ewerlöf, T. Sverne. *Barnets bästa - Om föräldrars och samhällets ansvar*, Norstedts Tryckeri. Stockholm 1999, s. 14-22.

<sup>23</sup> Hartman. *Furenhed*, dz. cyt., s. 18-19;

[http://www.unicef.org/magic/resources/CRC\\_polish\\_language\\_version.pdf](http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf), dostęp: 25.01.2014.

<sup>24</sup> Enkvist. *Feltäinkt*, s. 135-137; I. Moqvist. *Den kompletterade familjen. Föräldraskap, fostran o förändring i en svensk småstad*, Umca Universitet tryckeri. Uma 1997, s. 2-3, 11-13.

główną ideą rewolucji francuskiej w 1798 r., socjalizmu utopijnego na przełomie XVIII i XIX w. i ruchu robotniczego końca XIX w. Ponadto idee egalitarne były akcentowane w doktrynach marksizmu i leninizmu, anarchizmu i socjalizmu. Współcześnie egalitaryzm rozumiany jest jako:

- 1) równość szans, np. powszechny dostęp do oświaty, minimalne wynagrodzenie;
- 2) równość wszystkich obywateli wobec prawa, bez względu na pochodzenie społeczne i różnice etniczne, rasowe, religijne, płci itp.

Wątki myśli egalitarnej są nadal wyraźnie zaznaczone w politycznych programach ruchów lewicowych, np. w niektórych odłamach tzw. nowej lewicy czy w maoizmie. Wyznacznikami wielu szczegółowych zmian w szkolnictwie szwedzkim były decyzje polityczne, których główną podstawę stanowiła ideologiczna, a nie realistyczna wizja człowieka.

Według nowych założeń, szkole wyznaczono zadanie prowadzenia swego rodzaju terapii ucznia, która ma spowodować jak najlepsze socjalne otwarcie się i wszechstronny rozwój. Aby to osiągnąć, w miejsce realizacji określonego programu wychowania i nauczania kładzie się nacisk na swobodę ucznia. Może on wybierać to, co najbardziej mu odpowiada. Zlikwidowano nawet egzamin maturalny, zaś generalnie cały system szkolny zaczął charakteryzować brak narzędzi kontroli stanu posiadanej wiedzy. W tak prowadzonym wychowaniu i edukacji, mało uwagi poświęca się rezultatom wychowawczo-edukacyjnym<sup>25</sup>.

W ten sposób ukształtowane wychowanie i edukacja miały swój główny wyznacznik w ideałach ruchu robotniczego. Przeniesienie tych idei do programów wychowania i nauczania w szkole było możliwe dzięki istniejącej w Szwecji praktyce współdecydowania o wychowaniu i edukacji w oparciu o system partyjny. Przedstawiciele ruchów robotniczych uważali, że szkoła powinna przede wszystkim stworzyć (nie używano określenia „wychować”) ludzi dobrze przystosowanych społecznie, nie zaś troszczyć się głównie o ich wykształcenie, o przekaz treści przedmiotowych.

Na obraz tak ukształtowanego wychowania i edukacji miały też wpływ wyznaczniki, których źródłem są założenia inżynierii społecznej, skupione na kreowaniu równości zarówno między grupami społecznymi, jak i mężczyznami oraz kobietami. Idei przystosowania

<sup>25</sup> Enkvist. *Feltäkt*, s. 11. 138-144.

społecznego w oparciu o wychowanie szkolne sprzyja utylitarne podejście do kwestii wychowania i nauczania wielu pedagogów, którzy uważali, że wychowanie i kształcenie w szkole ma być przede wszystkim zgodne z oczekiwaniami rynku pracy. Taki kierunek wychowania oraz edukacji zachowany został w programie decentralizacji szkolnictwa, pomimo wyrażanej w nim troski o solidną edukację ogólną młodzieży<sup>26</sup>. Towarzyszy temu zideologizowana zasada równości. Jej przejawem jest wymaganie, aby wychowanie szkolne przeciwdziało tradycyjnym podziałom na zajęcia męskie i kobiece, oraz uwarunkowaniom związanym z rolami seksualnymi. W tym celu w Szwecji wprowadzono tzw. kwotowy system rekrutacji, tzn. w niektórych przypadkach o przyjęciu na dany kierunek studiów nie decyduje poziom opanowanej wiedzy i umiejętności, lecz także płeć kandydata. Zasadę tę stosuje się np. w sytuacji, gdy do szkoły o profilu pielęgniarstwie (tradycyjnie zdominowanym przez kobiety) zgłasza się mężczyzna. W takim wypadku zostaje on przyjęty w pierwszej kolejności, nawet pomimo słabszych wyników egzaminów w porównaniu z kandydatkami płci żeńskiej. Podobne kwotowe zasady stosuje się w odniesieniu do kobiet, w przypadku aplikacji do kształcenia się w specjalizacjach tradycyjnie kojarzonych z płcią męską<sup>27</sup>.

Tak odmiennemu od założeń klasycznych kształtowaniu wychowania i edukacji w Szwecji sprzyja zarówno wspomniany mechanizm współdecydowania o kształcie szkoły w oparciu o system partyjny, jak też przyjęty jako specyficzny system światopoglądowy, model wartości *värdegrund*, wywierający wielki wpływ na całe społeczeństwo szwedzkie<sup>28</sup>.

Szeroka perspektywa badawcza sprawia, iż zasadniczo każde z zagadnień wyodrębnione w planie opracowania może stać się w przyszłości przedmiotem dalszych badań i szerszych opracowań. Pominęto świadomie widoczne w ostatnim czasie w Szwecji kwestie związane z prywatyzowaniem szkół. Jak się wydaje, proces ten jest spowodowany głównie czynnikami natury ekonomicznej - nie pedagogicznej. Zagadnienie to wykracza poza

---

<sup>26</sup> Tenże. *Uppfostran*, s. 9-10; *Förslag till förändring av grundskolans läroplan*, Till Regeringen Utbildningsdepartement, nr 2.1; *Report, Edukational policy and planing, Goals for educational policy in Sweden. A status report on compulsory schooling and higher education*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 1980, s. 47; The Swedish National Agency for Education, dz. cyt., s. 7-8.

<sup>27</sup> Zackari, Modigh, dz. cyt., s. 68-70, 72-73; Enkvist *Feltankt*, s. 50-51; K. Allard. *Work and Fathers organizational culture, parental leave and work family conflict, in a Swedish context*, Göteborg University, Göteborg 2003, s. 14-15; *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*, Danagards grafiska, Ödeshög 2006, s. 4, 6; *Report, Edukational policy and planing, Goals for educational policy in Sweden. A status report on compulsory schooling and higher education*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 1980, s. 55-56.

<sup>28</sup> Por. Alberts, dz. cyt., s. 218.

określony niniejszym tematem obszar tematyczny i powinno być przedmiotem osobnych opracowań.

## Inne osiągnięcia naukowe

### KSIAŻKI

1. J. Król, *Ku nawróceniu – Jan Paweł II*, Sandomierz 2005, (ISBN 83-7300-553-6).
2. J. Król, *Pedagogika nawrócenia i wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Sandomierz 2007, (ISBN 978-83-7300-878).
3. J. Król, *Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014, (ISBN 978-83-7702-949-7).

### ARTYKULY

Przedstawiam w załączniku poniższe pięć artykułów w pełnym tekście, które najwyraźniej odzwierciedlają moje zainteresowania i osiągnięcia badawcze

1. J. Król, *Teologiczno – wychowawcza duchowość małżeństwa i rodziny*, [w:] *Profilaktyka, resocjalizacja, rewalidacja, pomoc w rodzinie*, red. B. Kaldon, I.Kurylak, Sandomierz – Stalowa Wola 2007.  
Link do artykułu: <http://sfd.kuria.lublin.pl/images/stories/pdf/inne/duchowoscrodziny.pdf>  
Link do artykułu w języku angielskim:  
<http://sfd.kuria.lublin.pl/images/stories/pdf/inne/Edecatonal%20and%20formative%20spirituality%20of%20marrige%20and%20family.pdf>
2. J. Król, *Edukacja w dobie globalizacji*, w: D. Bis, E. Smolka, R. Skrzyniarz (red.), Lublin, Wydawnictwo KUL 2012, s. 37- 52.
3. J. Król, *Wychowanie a potrzeba ukazania sensu życia*, [w:] Scientia, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Nr 7 ISSN 1899-0630, 2013 s. 11- 33.
4. J. Król, *Kultura i jej związek z nawróceniem i wychowaniem człowieka*, VI Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Sociálne posolstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet, Poprad, 21-22 03.2013.(1-17), dokument elektroniczny – almanach s. 403-416.
5. J. Król, K. Zielińska, *Perspektywy wychowawcze współczesnej rodziny*, [w:] J. Stala, *Nauki o rodzinie w służbie rodziny*, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2014 s. 353-374.



6. J. Król, *Bezpieczeństwo wychowania i edukacji w Szwecji a etyka*, Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika XXX (2014), s. 40-60.
7. J. Król, *The present situation and the idea of personalistic education*, Roczniki Teologiczne, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II Tom LXI, zeszyt 10, 2014 s. 21-34.

#### Pozostałe artykuły

8. J. Król, *A word about Divine Mercy*, [w:] Messenger of Mercy, spring 1 nr 43, London 2008 s. 7-9.
9. J. Król, *Rola punktów orientacyjnych – idealów wychowawczych w kontekście pluralizmu kulturowego*, [w:] M. Z. Babiaryz, E. M. Szumilas, *Rozwój integralny dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w aspekcie kulturowym i religijnym*, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce 2013 s.115-139.
10. J. Król, Mazur P *Ewangelizacja współczesnej kultury wyzwaniem dla pedagogiki pastoralnej*, [w:] M. Z. Babiaryz, E. M. Szumilas, *Rozwój integralny dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w aspekcie kulturowym i religijnym*, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce 2013 s. 41-67.
11. J. Król, *Rola norm i autorytetów w wychowaniu*, red. M. Z. Stepulak, Specyfika wychowania w systemie rodzinnym, Innovatio Pres, Lublin 2013 s. 123-141.
12. J. Król, *Idea wychowania i szkolnictwa w Szwecji – związek z Kościołem Luteranckim*, Scientific Bulletin of Chełm, Section of Pedagogy, Chełm 2013 s.21-30..
13. J. Król, *Tabu we współczesnej edukacji i wychowaniu a doświadczenia skandynawskie*, Instytut Nauk Humanistycznych PWSZ w Chełmie i Poradnię Psychologiczno – Pedagogiczną nr 1 w Chełmie w dniach 4-5.03.2014. (s. 1-16) art. w druku dla PWSZ w Chełmie.
14. J. Król, *Wychowanie w perspektywie personalistycznej i znaczenie kultury dla wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, art. W druku KUL (s.1-19).
15. J. Król, *Verbalizm*, [w ] J. Karbowniczek, *Small Lexicon of the Early School Teacher*, S.E.C.T Fribourg 2013 s.373.
16. J. Król, *Verbalizm*, [w:] J. Karbowniczek, Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014 s. 269-270.
17. J. Król, *Wychowanie i edukacja w kontekście kultury współczesnej a niedostosowanie społeczne*, [w:] *Niedostosowanie społeczne. Teorie i doświadczenia*, red. H. Bejger,

R. Kartaszyńska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Chełm 2014, s. 165-183.

#### KONFERENCJE – SYMPOZJA – REFERATY

1. J. Król, *Znaczenie duchowości rodziców dla życia rodzinnego*, referat wygłoszony na Drugim zjeździe Polskiego Forum Rodziny, Sandomierz 2 – 3 grudnia 2006.
2. J. Król, *Filary duchowości małżeńskiej*, referat w Radiu Maryja, 27 luty 2007, [www.radiomaryja.pl]2007.02.27.am.mp3 (34,63 MB).
3. J. Król, *Teologiczno – wychowawcza duchowość małżeństwa i rodziny*, referat w ramach międzynarodowej konferencji naukowej, „Profilaktyka resocjalizacja i rewalidacja – pomocą rodzinie“, Stalowa Wola Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL 19.04.2007.
4. J. Król, *Pedagogika duchowości małżeńskiej*, referat w Wyższym Seminarium Duchownym w Sandomierzu, 10 marca 2007.
5. J. Król, *Edukacja w dobie globalizacji*, referat wygłoszony w ramach międzynarodowej konferencji naukowej, „Pedagogiczna wielowymiarowość rozwoju. Jednostka – przestrzeń społeczna – instytucja“, Lublin KUL 4-6.04.2011.
6. J. Król, *Sekularyzacja i mass media – wpływ na wychowanie*, referat wygłoszony w ramach III międzynarodowej konferencji naukowej, Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne „Szkoła między tradycją a nowoczesnością“ organizowanej przez Katedrę Pedagogiki PWSZ w Chełmie, 9-10.05.2012.
7. J. Król, *Rola punktów orientacyjnych – ideałów wychowawczych w kontekście pluralizmu kulturowego*, referat wygłoszony w ramach IV ogólnopolskiej konferencji naukowej, „Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie rozwoju integralnego“, organizowanej przez UJK w Kielcach, 21-22.03.2012.
8. J. Król, *Dialog w epoce globalizacji*, referat wygłoszony w ramach międzynarodowej konferencji naukowej, „Dialog jako sposób współistnienia“, organizowanej przez Katedrę Pedagogiki PWSZ w Chełmie, 6.06.2012.
9. J. Król, *Kultura i jej związek z nawróceniem i wychowaniem człowieka*, artykuł – referat, VI międzynarodowa Konferencja Naukowa, Sociálne posolstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet, Poprad, 21-22.03.2013.
10. J. Król, *Upbringing and Education from the Personalist Perspective*, referat wygłoszony w ramach 12<sup>th</sup> International Conference on Person, Lund, Sweden, 6-10.08.2013.

11. J. Król, Udział w konferencji, Rodzina we współczesnej Europie, zorganizowanej przez Fundację Konrada Adenauera, Kraków 13-14.09.2012.
12. J. Król K. Zielińska, *Perspektywy wychowawcze współczesnej rodziny*, referat wygłoszony w ramach X międzynarodowej konferencji naukowej, „Współczesna rodzina: perspektywy lokalne i europejskie” organizowanej przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie 23-24.10.2013.
13. J. Król, *L'educazione nella prospettiva personalistica e l'importanza della cultura nel insegnamento di Giovanni Paulo II*, w ramach trzeciej edycji międzynarodowej konferencji, „Lubelskie dni personalizmu – osoba i personalizm w myśli Karola Wojtyły/Jana Pawła II” w KUL, Jana Pawła II, 24-25.10.2013.
14. J. Król, *Tabu we współczesnej edukacji i wychowaniu a doświadczenia skandynawskie*, referat wygłoszony w ramach konferencji „Przelamywanie tabu w języku, kulturze oraz edukacji dzieci i młodzieży” zorganizowanej przez Instytut Nauk Humanistycznych PWSZ w Chełmie i Poradnię Psychologiczno – Pedagogiczną nr1 w Chełmie w dniach 4-5.03.2014.
15. J. Król, *Bezpieczeństwo wychowania i edukacji w Szwecji a etyka*, referat wygłoszony w ramach V Międzynarodowej Konferencji Naukowej, „Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne, w trosce o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży”, organizowanej przez Katedrę Pedagogiki PWSZ w Chełmie 8-10.05.2014.
16. J. Król, *Wychowawczy potencjał małżeństwa i rodziny katolickiej*, Jesienne Warsztaty Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej w Kazimierzu Dolnym n. Wisłą 12-14 września 2014 r. (s.1-14).
17. J. Król, *Zadania i funkcje szkoły w Szwecji*, Referat wygłoszony na posiedzeniu Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej działającego pod patronatem KNP PAN 03.12.2014. w KUL w Lublinie (s.1-12).

## UDZIAŁ W KONFERENCJACH ZAGRANICZNYCH

1. Commissione Episcopale per le Migrazioni, Attestato di partecipazione, al Corso di pastorale migratoria, "Migrantes", Roma, od 8-17/07.2003.
2. Delegazione Missioni Cattoliche Italiane in Germania e Scandinavia, 60327 Frankfurt am Main, Speyerer StraBe 2, tel. 069-732011, Deklaracja uczestnictwa – Convegno Europeo – Fondazione Migrantes della Conferenza Episcopale Italiana, Italia – Belaria, w dniach 11-14/04/2005.
3. Incontro di formazione per la Nuova Evangelizzazione, Italia, Porto San Giorgio, w dniach 27-30,06,2005.
4. 12<sup>th</sup> International Conference on Person, Lund, Sweden, 6-10.08.2013 r. referat Król J., *Upbringing and Education from the Personalist Perspective*, (s.1-10).

## CZŁONKOWSTWO W ORGANIZACJACH I STOWARZYSZENIACH NAUKOWYCH

1. Zespół Pedagogiki chrześcijańskiej działający pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.
2. Chełmskie Towarzystwo Naukowe.
3. Recenzent, w Zeszytach Nauk o Rodzinie, Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
4. Komitet Naukowy - Book Series: Linguaggio e società/Language and Society, Casa editrice: Limina Mentis, Villafranca – Italy.
5. Institute of Sustainable Education, Baltic & Black sea Circle Consortium (BBCC), membership card: Jerzy Król ID 2014-26.

## STUDIA I PRACA NAUKOWA ZA GRANICĄ, UDZIAŁ W MIĘDZYNARODOWYCH PROJEKTACH BADAWCZYCH

1. Studia – Postgraduate modules, University of London, Kensington Square, London W8 5HQ od października 2007 do marca 2008, data wydania dokumentu 16.06.2008.

2. Confirmation teaching Staff mobility 2010/11, Catholic University in Ruzomberok, 29/11 – 3/12/2010.
3. Confirmation of Erasmus teaching assignment, University of Ostrava, 05-/12/2012.
4. Praca naukowa – (urlop naukowy) w Stockholm University, Department of Education w okresie drugiego semestru roku akademickiego 2012-2013, numer dokumentu 306-6.23.-0203-13, data wydania dokumentu 20013/05/17.
5. Biorę udział w badaniach i współpracy między polskimi oraz szwedzkimi pedagogami w ramach wspólnego projektu badawczego pt. „Znaczenie wzorców”, (ÖSS Fundusz Morza Bałtyckiego). Realizowane zarówno w Szwecji jak i w Polsce badania mają na celu kolekcjonowanie danych na temat „Obrazów nauczycieli”.

#### **IV. Dotychczasowe doświadczenie zawodowe**

W latach 2009 – 2015 starszy wykładowca w PWSZ w Chełmie - przedmioty nauczania na kierunkach/specjalnościach studiów pedagogicznych:

- Pojęcia i systemy pedagogiczne 2009/2015; Ćwiczenia – Pojęcia i systemy pedagogiczne 2013/2015;
- Podstawy andragogiki i gerontologii 2009/2015; Ćwiczenia – andragogika i gerontologia 2009/2015;
- Pedagogika społeczna 2009/2015; Ćwiczenia – Pedagogika społeczna 2009/2013;
- Pedagogika kultury 2013/2015;
- Pedagogika ogólna 2012/2015;
- Pedagogika – wprowadzenie 2013/2014;
- Etyka nauczycielska 2012/2015; Seminarium licencjackie 2011/2013.

W latach 2004 – 2007 wykładowca w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim – Wydział Zamiejscowy w Stalowej Woli.

W latach 2000 – 2006 Rektor Katolickiej Misji Włoskiej w Sztokholmie, praca w środowisku wielokulturowym, organizowanie i prowadzenie działalności duszpasterskiej i opiekuńczo –

kształceniowej wśród emigrantów pochodzących z Włoch, Polski i Ameryki Południowej. Jako rektor kierowałem, animowałem i prowadziłem działalność ukierunkowaną na problemy rodziny na emigracji związane z opieką nad dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a także z problemami opiekuńczo – wychowawczymi, socjalnymi, problematyką starości, w tym pomocy i opieki zakładowej.

Jednym z przejawów pracy wychowawczej było wielokrotne organizowanie wspólnie z Instytutem Kultury Włoskiej i Ambasadą Włoską w Sztokholmie spotkań i programów edukacyjno-wychowawczych oraz artystycznych animowanych przez rodziców, młodzież i dzieci. Taki sam cel wychowawczy, edukacyjny i integracyjny miały prowadzone przeze mnie co tygodniowe spotkania w ramach Katolickiej Misji Włoskiej, której byłem rektorem. Inicjatywy te były stale podejmowane niezależnie od pracy duszpasterskiej i katechetycznej. Praca ta prowadzona przez ponad sześć lat i dała mi dobre rozeznanie w problemach wychowawczych i opiekuńczych w Szwecji rozpoznawanych w kontekście emigracji.

Wielokrotnie także uczestniczyłem w kongresach międzynarodowych poświęconych specyficznym problemom emigracji, sytuacji rodziny, wychowaniu dzieci i młodzieży, opieki, resocjalizacji.

Posiadam potwierdzenie przygotowania do wyżej nakreślonej pracy w środowisku emigracyjnym w Szwecji – dyplom wydany przez Konferencję Episkopatu Włoch, jak i inne dokumenty w tym potwierdzające odbyte kursy językowe: szwedzki, angielski, włoski.

W latach 1989 – 1995 pracowałem przez szereg miesięcy jako katecheta wśród dzieci i młodzieży na terenie Ukrainy i Rosji.

## **V. Znajomość języków obcych**

- Język włoski – płynnie;
- Języki: rosyjski, szwedzki, angielski, hiszpański, ukraiński – komunikatywny.

Dokumenty – zaświadczenia o odbytych kursach językowych:

**Język włoski** – potwierdzenie – dyplom wydany przez Konferencję Episkopatu Włoch – komisja do spraw migracji upoważniająca mnie oficjalnie do pracy wśród migracji włoskiej

poza granicami Włoch z ramienia Episkopatu Włoch, jest to tym samym potwierdzenie znajomości języka i kultury włoskiej, data wydania dokumentu 05/09/2003.

**Język angielski:**

- a) Callan School of English, London okres od stycznia do czerwca 1999.
- b) Folkuniversitet 10041 Stockholm Level A2 + (council of Europe Scale) 24 teaching hours, data wydania certyfikatu 22/12/2003;
- c) (Cambridge Preliminary Certificate) 220 lessons of English; data wydania certyfikatu 09/01/2004;
- d) Eden House College 1-2 Soho Street London, student reference: 7124366 , okres studiów od 06/01/2008-22/06/2008.

**Język szwedzki:**

- a) Dyplom – intensywny kurs, poziom 1, ilość godzin 60 , okres studiów 18/02-15/03/2002, Folkuniversitet 10041 Stockholm;
- b) Dyplom – intensywny kurs, poziom 2, ilość godzin 60, okres studiów 22/04-23/05/2002, Folkuniversitet 10041 Stockholm;
- c) Dyplom – intensywny kurs, poziom 3, ilość godzin 60, okres studiów 18/11-13/12/2002, Folkuniversitet 10041 Stockholm;
- d) Zaświadczenie o ukończeniu kursu językowego i zdaniu egzaminu końcowego Svenska för invandrare (Język szwedzki dla obcokrajowców), kod kursu SF11074; data wydania dokumentu 2004/06/01.

