



BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI IGNACJAŃSKIEJ

ZBIGNIEW MAREK SJ

PEDAGOGIKA TOWARZYSZENIA

Perspektywa tradycji ignacjańskiej

AKADEMIA IGNATIANUM W KRAKOWIE

**PEDAGOGIKA
TOWARZYSZENIA**

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI IGNACJAŃSKIEJ

Seria pod red. Janusza Mólki

Zbigniew Marek SJ, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji
ignacjańskiej*

-
- *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu /
Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*
 - *Pedagogika ignacjańska: historia, teoria, praktyka*
 - *Ewa Dybowska, Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*

ZBIGNIEW MAREK SJ

**PEDAGOGIKA
TOWARZYSZENIA
PERSPEKTYWA TRADYCJI
IGNACJAŃSKIEJ**

Akademia Ignatianum w Krakowie

Kraków 2017

© Akademia Ignatianum w Krakowie, 2017

Recenzenci

dr hab. Bogusław Milerski, prof. ChAT
prof. dr hab. Marek Sokołowski SJ

Publikacja dofinansowana ze środków przeznaczonych
na działalność statutową
Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie

Redakcja: Zofia Smęda
Projekt okładki: Jadwiga Mączka
Skład i łamanie: Jacek Zaryczny

ISBN 978-83-7614-333-0

Akademia Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620
wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
<http://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Dystrybucja: Wydawnictwo WAM
tel. 12 62 93 254-256 • faks 12 62 93 496
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

Druk K&K • Kraków

SPIS TREŚCI

Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego (A. Walulik CSFN)	9
Wstęp	25
1. Pedagogia ignacjańska modelem wychowania	33
1.1. Źródła pedagogii ignacjańskiej	35
1.2. Podstawy pedagogii ignacjańskiej	42
1.2.1. Kontekst	44
1.2.2. Doświadczenia	44
1.2.3. Refleksja	47
1.2.4. Działanie	52
1.2.5. Ocena	54
1.3. Towarzystwo cechą pedagogii ignacjańskiej	57
2. Podstawy ignacjańskiej pedagogii	63
2.1. Kultura	64
2.2. Religia	70
2.3. Poznanie	90
2.4. Duchowość	94
3. Człowiek w pedagogii ignacjańskiej	111
3.1. Człowiek podmiotem wychowania	112
3.2. Natura człowieka	126
3.3. Człowiek osobą	136
3.4. Godność człowieka	144
4. Cele i zadania pedagogii ignacjańskiej	149
4.1. Osiąganie dojrzałości ludzkiej i religijnej	150
4.2. Nawiązywanie relacji	161
4.3. Nabywanie życiowych kompetencji	168
4.4. Integralny rozwój	179

5. Pedagogia ignacjańska pedagogią transcendentną	185
5.1. Pedagogika religii pedagogiką transcendentną	186
5.2. Wychowanie religijne według pedagogii transcendentnej	193
5.3. Pedagogia ignacjańska pedagogią transcendentną	198
5.4. <i>Cura personalis</i> pedagogii ignacjańskiej w ujęciu Chrisa Lowneya	206
6. W kierunku pedagogiki i towarzyszenia	217
6.1. „Klakier”	220
6.1.1. Dewiza towarzyszenia: „być” i „dawać”	221
6.1.2. Implikacje pedagogiczne	243
6.2. Stanisław M.	249
6.2.1. Dewiza towarzyszenia: „zmieniać mentalność”	250
6.2.2. Implikacje pedagogiczne	267
6.3. Kazimierz M.	271
6.3.1. Życiowa dewiza: „Chodzić koło domu”	272
6.3.2. Implikacje pedagogiczne	285
6.4. Założenia pedagogiki towarzyszenia	287
6.4.1. Nowa wiedza o wychowaniu	289
6.4.2. Nowe formy wychowania	292
6.4.3. Zasadność posługiwania się terminem „pedagogika towarzyszenia”	295
Zakończenie	297
Bibliografia	301
Summary	321
Indeks osób	323
Indeks rzeczowy	329

CONTENTS

The synergic character of educational accompaniment (A. Walulik CSFN)	9
Introduction	25
1. Ignatian pedagogy as a model of accompanying education	33
1.1. The sources of Ignatian pedagogy	35
1.2. The basics of Ignatian pedagogy	42
1.2.1. Context	44
1.2.2. Experience	44
1.2.3. Reflection	47
1.2.4. Action	52
1.2.5. Evaluation	54
1.3. Accompaniment as a characteristic feature of Ignatian pedagogy	57
2. The foundations of Ignatian pedagogy	63
2.1. Culture	64
2.2. Religion	70
2.3. Knowledge	90
2.4. Spirituality	94
3. The man in Ignatian pedagogy	111
3.1. Man as the subject of education	112
3.2. The nature of man	126
3.3. Man as a person	136
3.4. The dignity of the person	144
4. The objectives and tasks of Ignatian pedagogy	149
4.1. Achieving human and religious maturity	150
4.2. Starting relationships	161
4.3. Acquiring life competencies	168
4.4. Integral development	179

5. Ignatian pedagogy as a transcendent pedagogy	185
5.1. The pedagogy of religion as a transcendent pedagogy	186
5.2. Religious education according to transcendent pedagogy	193
5.3. Ignatian pedagogy as a transcendent pedagogy	198
5.4. <i>Cura personalis</i> in Ignatian pedagogy according to Chris Lowney	206
6. Towards the pedagogy of accompaniment	217
6.1. "Azrael"	220
6.1.1. The motto of accompaniment: "to be" and "to give"	221
6.1.2. Pedagogical implications	243
6.2. Stanisław M.	249
6.2.1. The motto of accompaniment: "change mentality"	250
6.2.2. Pedagogical implications	267
6.3. Kazimierz M.	271
6.3.1. The motto of accompaniment: "walk around the house"	272
6.3.2. Pedagogical implications	285
6.4. The basic tenets of the pedagogy of accompaniment	287
6.4.1. New educational knowledge	289
6.4.2. New forms of education	292
6.4.3. The appropriateness of using the term "pedagogy of accompaniment"	295
Conclusion	297
Bibliography	301
Summary	321
Index of names	323
Index of subjects	329

ANNA WALULIK

Akademia Ignatianum w Krakowie

Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego

Każdy dobry chrześcijanin winien być bardziej skory do ocalenia wypowiedzi bliźniego, niż do jej potępienia. A jeśli nie może jej ocalić, niech spyta go, jak on ją rozumie; a jeśli on rozumie ją źle, niech go poprawi z miłością; a jeśli to nie wystarcza, niech szuka wszelkich środków stosownych do tego, aby on, dobrze ją rozumiejąc, mógł się ocalić (św. Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowne. Przestroga*).

Zaraz po przywróceniu gimnazjum do polskiego systemu oświaty (1991) zespół pod przewodnictwem ks. prof. Zbigniewa Marka rozpoczął prace nad publikacją podręczników do religii w szkole dla tego etapu edukacji. Ich pierwsza edycja – jeszcze o charakterze studyjnym – nosiła tytuł: *W drodze do Emaus* (2000). W kolejnych wydaniach (2005, 2012) – związanych ze zmianą dokumentów dotyczących katechezy Kościoła katolickiego w Polsce – pozostawiono tytuł serii. Nawiązuje on do biblijnego opowiadania o uczniach z Emaus (Łk 24, 13-33), w którym św. Łukasz nie akcentuje ponownego ukazania się zmartwychwstałego Jezusa swoim uczniom, ale kreśli drogę, którą należy przebyć, aby móc Go rozpoznać.

Biblijne opowiadanie o uczniach z Emaus jest formą rozwiniętej katechezy o potrzebie wzajemnego wspierania się w odkrywaniu Jezusa zmartwychwstałego, którą św. Ignacy z Loyoli nazwał „towarzyszeniem”. Ten sposób oddziaływań

wychowawczych w różnej formie jest obecny w teorii i w praktyce pedagogicznej¹, ale to jezuici dzielą się nim z niesłabnącym powodzeniem od ponad czterystu lat na różnych polach aktywności (zob. s. 206-215). Każda z nich na swój sposób odnosi się do sytuacji wychowawczej zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych. Należy zauważyć, że to właśnie dorośli jako pierwsi podjęli tę drogę. Tym, co łączy zaangażowanie jezuitów na różnych polach aktywności, jest działanie „dla dobra dusz” (zob. s. 292-293). Wskazuje to z jednej strony na religijny charakter towarzyszenia wychowawczego, przez co rodzi się pytanie o uniwersalność tego procesu, a z drugiej – otwiera na rozumienie jego synergicznego² charakteru. Być może dlatego Autor *Pedagogiki towarzyszenia* zdecydował się na podręcznik akademicki, który ma jednocześnie formę przewodnika.

Udzielenie odpowiedzi na pytanie o zasadność pedagogicznego zainteresowania jezuickim towarzyszeniem wymaga poszukiwania coraz to nowych sposobów rozumienia procesów wspierania,

¹ Ideą szeroko rozumianego towarzyszenia interesują się także psychologowie. E.A. Чекунова, poszukując roli psychologicznych teorii dla działań pedagogicznych, wymienia między innymi K.R. Rogersa, S. Cobba, K. Crnica, M. Greenberga, N. Robinsona, S.W. Jacobsona. E.A. Чекунова, *Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы*, Гуманитарные и Социальные Науки, № 6, 2010, s. 239-247.

² Pojęcie „synergia” coraz śmielej pojawia się w języku polskim w sytuacji opisu zjawisk z różnych dziedzin naukowych, ale też codziennego życia. Pochodzi ono od greckiego słowa συνεργία i oznacza „współdziałanie” (gr. *syn* – „wspólny”, *ergos* – „działanie”), przy czym odnosi się do takiego współdziałania różnych czynników, które jest skuteczniejsze niż suma ich oddzielnych działań. Pojęcia współdziałania i synergii używane są często zamiennie, co może być powodem pewnego zamieszania pojęciowego. W perspektywie humanistycznej przez synergię należy rozumieć „wartość dodaną”, która nie zostaje stworzona wprost, lecz ujawnia się jako dodatkowy element oddziaływania albo współdziałania dwóch lub więcej wyróżnionych czynników. Synergia jako efekt jest więc dodatkowym elementem jakościowym pojawiającym się obok już istniejącego. Synergii, podobnie jak doświadczenia, nie można wywołać – można co najwyżej stworzyć warunki sprzyjające jej ujawnieniu. Określenie „synergiczny” nie posiada kategorii wartościującej, lecz opisującej. Zob. A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2011, s. 139-148; Taż, *Pedagogdy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, cz. 1, Kraków 2017, Wyd. WAM, s. 11-16.

istotnych w towarzyszeniu. Jednym z nich jest badanie prowadzone za pomocą analizy strukturalnej³, która nie tylko umożliwia rekonstrukcję doświadczenia, ale także pozwala odkrywać czynniki sprzyjające uzyskiwaniu efektów synergicznych. Ich znaczenie – jak pokazał Autor – jest niezmiennie istotne dla rozumienia zjawiska towarzyszenia w całokształcie procesów wychowania i samowychowania. Związek analizy strukturalnej tekstów narracyjnych z pedagogiką towarzyszenia daje się zauważyć głównie w tym, że jej założenia można odnieść do rozumienia procesu wychowania „w ujęciu drogi edukacyjnej”⁴. Również proces badawczy uwzględniający tę technikę przejawia cechy towarzyszenia, dlatego strukturę wprowadzenia do niniejszej książki oparto na elementach analizy strukturalnej tekstów narracyjnych.

Analiza strukturalna tekstów narracyjnych drogą rozumienia synergicznego charakteru procesu towarzyszenia

Książd prof. dr hab. Zbigniew Marek, autor *Pedagogiki towarzyszenia*, jest propagatorem narracji prowadzonej za pomocą analizy strukturalnej w odniesieniu do tekstów biblijnych. W tych działaniach korzysta z badań dr Gabrieli Miller⁵ i swoim doświadczeniem od wielu lat dzieli się ze studentami katechetyki i katechetami, a w ostatnich latach także z pedagogami⁶. Analiza

³ J. Krysztofik, A. Piestrzyńska, A. Walulik, *Analiza strukturalna biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2016, nr 1, s. 49-60.

⁴ O. Czerniawska, *Przedmowa*, w: *Drogi edukacyjne i ich edukacyjny wymiar*, red. O. Czerniawska, E. Dubas, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2002, s. 7.

⁵ Z. Marek, *Biblia w katechetycznej postudze słowa*, Wyd. WAM, Kraków 1998, s. 171; J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 295-296.

⁶ Z. Marek, *Kurs Biblijny*, z. 2, Wyd. WAM, Kraków 1993, s. 5; tenże, *O korzystaniu z Pisma św. w głoszeniu zbawczego orędzia*, „Horyzonty Wiary” 6(1995)3,

strukturalna tekstów narracyjnych została przez badaczy zaadoptowana do tekstów niebiblijnych i z powodzeniem jest stosowana w badaniach pedagogicznych⁷. Sama w sobie ma ona charakter synergiczny, gdyż pozwala odkrywać, że współdziałanie takich czynników, jak: „aktorzy”, czas, miejsce, wartości i oczekiwania, wnoszą w życie człowieka nową wartość.

„Aktorzy”, których wyróżnia się w toku analizy strukturalnej tekstów narracyjnych, to zarówno osoby, jak i rzeczy pełniące w narracji jakąś rolę, albo inaczej przedmioty, którym przypisuje się działanie. W określaniu miejsca w narracji przyjmuje się szerokie rozumienie tego pojęcia, co upoważnia do dokonywania identyfikacji geograficznej, instytucjonalnej i emocjonalnej. Wskazuje się na te wszystkie okoliczności, w których autorzy narracji umiejscawiają swoje doświadczenia. Analogicznie postępuje się w przypadku określenia czasu, co służy rozumieniu sposobu działania wymienionych aktorów w historii. W kolejnych etapach analizy strukturalnej zmierza się do odtworzenia i uporządkowania występującego w opowiadaniu świata wartości, które są różne dla poszczególnych aktorów lub sytuacji. Identyfikacja aktorów, miejsca, czasu i wartości ułatwia ustalenie wzajemnych oczekiwań i życzeń kolejnych aktorów opowiadania. Są one bliskie określeniu wartości, ale niejednoznaczne. O ile wartości wyrażają subiektywne odniesienie człowieka do otaczającej go rzeczywistości, ale w kontekście ustalonych, powszechnie uznanych zasad, o tyle przy wydobywaniu z tekstu oczekiwań i życzeń zwraca się uwagę na odniesienia w wymiarze osobistym.

W wyniku przeprowadzonych analiz zostają sformułowane implikacje pedagogiczne, w których badacz (opierając się na

s. 53-55; Z. Marek, *Biblia w katechetycznej postudze...*, s. 171; J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie...*, s. 295-296.

⁷ J. Krysztofik, A. Piestrzyńska, A. Walulik, *Analiza strukturalna biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne...*, s. 53; M. Kutyla, A. Walulik, *Przesiedlenie – dramat czy życiowa szansa? Uczenie się na granicach*, w: *Człowiek w sytuacji granicznej: filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*, red. S. Jaronowska, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2015, s. 310-320; M. Mółka, *Miedzy praktyką korekcyjną a readaptacją społeczną skazanych. Rekonstrukcja doświadczeń życiowych osadzonych mężczyzn*, niepublikowana praca doktorska.

poczynionych wcześniej interpretacjach) wskazuje to, co wyjątkowe w doświadczeniu osoby. Korzystając z sieci związków między aktorami, miejscami, czasem, wartościami oraz oczekiwaniami i życzeniami odkrytymi w poszczególnych etapach, badacz dokonuje rekonstrukcji doświadczenia. Na podstawie dokonanej identyfikacji wzajemnych powiązań czynników kształtujących rzeczywistość próbuje zrozumieć to, co „dzieje się” podczas wspólnej drogi oraz skutki, jakie uczeń i mistrz uzyskują w procesie towarzyszenia.

Badacz i badany „aktorami” procesu towarzyszenia

Uczestnikami procesu towarzyszenia w formie ćwiczeń duchownych są: „osoba ćwicząca” – odprawiająca rekolekcje, rekolektant, i mistrz – kierownik, prowadzący ćwiczenia, nazywany także towarzyszem ćwiczeń. Razem wędrują oni przez pewien odcinek drogi, przy czym prowadzący ćwiczenia nie stosuje żadnej techniki, a jedynie wskazuje drogę, którą sam przeszedł i którą sam żyje, co oznacza, że znaczącą rolę w tym procesie odgrywa osobiste świadectwo. Określenie „mistrz” może budzić pewne wątpliwości, ale – jak wyjaśnia Franz Jalics SJ – dobrze opisuje rolę, jaką pełni on w procesie towarzyszenia:

Musi być mistrzem pod względem znajomości drogi, która prowadzi do obecności Boga. Tak samo musi być mistrzem, aby dołączyć do osoby ćwiczącej tam, gdzie ona stoi, w pełnym uszanowaniu jej drogi⁸.

Takie rozumienie roli mistrza prezentuje również św. Łukasz w opowiadaniu o uczniach z Emaus. Arcybiskup Marek Jędraszewski, interpretując to wydarzenie w wystąpieniu inauguracyjnym pierwszą część sympozjum organizowanego przez Komisję

⁸ F. Jalics, *Kontemplacja. Wprowadzenie do modlitwy uważności*, Wyd. WAM, Kraków 2017, s. 21-22.

ds. Katechezy, Szkół i Uniwersytetów Rady Konferencji Episkopatów Europy, zatytułowaną: *Osoba, której się towarzyszy* (Barcelona, 28 marca 2017 r.), objaśnia, że uczniowie tak silnie przeżywali stany emocjonalne (smutek, przerażenie, rozczarowanie czy poczucie przegranych nadziei), że nawet pewne realne fakty (relacje kobiet o spotkaniu z aniołami, pusty grób, w którym nie było już ciała Chrystusa, potwierdzenie przez Piotra i niektórych uczniów relacji kobiet o pustym grobie Chrystusa) nie potrafiły ich przewyciężyć. Potrzebowali kogoś szczególnego, kto pomógłby im te trudności pokonać⁹.

Przyglądając się towarzyszeniu w nurcie analizy strukturalnej tekstów narracyjnych, nietrudno stwierdzić, że niezależnie od tego, jak rozumie się osoby uczestniczące w procesie towarzyszenia, zawsze będą one identyfikowane z „aktorami”. Celowo używam tego określenia, gdyż w towarzyszeniu związanym z ćwiczeniami rolę mistrza może pełnić na przykład książka¹⁰. Jej funkcja jest również nieodzowna w badaniach nad doświadczeniem towarzyszenia.

Tym, co łączy analizę strukturalną tekstów narracyjnych i proces towarzyszenia w perspektywie „aktorów”, jest specyficzna rola badacza i badanego, którą w naukach społecznych określa się mianem „badań jakościowych”. Sprzyjają one rozwojowi humanistycznego podejścia do ich podmiotu, jakim jest badany. Już to spostrzeżenie pozwala dostrzec analogię pomiędzy rozumieniem relacji: mistrz – uczeń (w procesie towarzyszenia) i badacz – badany (w badaniach jakościowych oraz związków zachodzących pomiędzy aktorami w analizie strukturalnej). Ujawniają się one w różnych wymiarach, umożliwiając odkrywanie efektów synergicznych w badanym fenomenie. Dostrzega się je szczególnie w odniesieniu do osobistego świadectwa uczestników procesu towarzyszenia. Kolejną cechą łączącą analizę strukturalną tekstów narracyjnych (w aspekcie wskazywanych

⁹ M. Jędraszewski, *Jezus w drodze do Emaus – towarzyszenie w Europie dzisiaj*, <http://swiato-podglad.pl/abp-marek-jedraszewski/abp-marek-jedraszewski-przeciwko-postprawdzie-gender-i-robocie-ktory-zostal-uznany-czlowiekiem> (dostęp: 12.05.2017).

¹⁰ F. Jalics, *Kontemplacja*, s. 22-24.

„aktorów”) z procesem towarzyszenia jest dyskursywność, która daje możliwość spajania perspektyw interpretacyjnych badacza i badanych, a także przyszłych odbiorców. Badacz, prezentując różne „głosy” badanych, nie tylko nie rezygnuje z własnego, ale przede wszystkim otrzymuje przestrzeń, w której dostrzega zachodzące zmiany w jego własnej postawie jako badacza¹¹.

Jeszcze innym elementem wskazującym na zasadność korzystania w pedagogice towarzyszenia z analizy strukturalnej tekstów narracyjnych jest cecha nazywana „podażanie za”. Pojęcie to w badaniach jakościowych określa związek badacza i badanego, który wyraża się w tym, że badacz dostosowuje się do badanego, a priorytetem jest dobre samopoczucie tego drugiego. Nie należy tej zasady utożsamiać z metodą cienia, lecz rozumieć ją jako postawę wynikającą z wolności każdego z podmiotów, z prawa do bycia sobą. Oznacza to, że celem badania jest poznanie, któremu może towarzyszyć wsparcie i akceptacja osób chcących żyć w zgodzie z własnymi wyborami¹².

Związki pomiędzy pedagogiką towarzyszenia i badaniami jakościowymi analizowanymi w przestrzeni „aktorów”, jakimi są badacz i badany, tworzą doświadczenie, w którym może ujawniać się, być dostrzegana i analizowana synergia. Jak zauważają Richard Edwards i Robin Usher, pedagogika należy do tych praktyk społecznych, które posiadają w sobie niemal nieograniczoną możliwość konstruktywnych synergii w wyniku uruchamiania działań służących ich ujawnieniu¹³. W tym znaczeniu jednym z nich jest proces towarzyszenia, w którym nie ma miejsca na autorytarną transmisję zasad wychowania ani na badania, lecz jest on uzależniony od wielu zmian, a przede wszystkim od nowej jakości badacza i badanych.

¹¹ J. Jagieła, *Słownik terminów i pojęć jakościowych badań nad edukacją*, Wyd. im. S. Podobińskiego Akademii J. Długosza, Częstochowa 2015, s. 82.

¹² M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, s. 64.

¹³ Zob. R. Edwards, R. Usher, *Globalisation and Pedagogy. Space, place and identity*, Routledge, London – New York 2007, s. 81.

Ponowoczesność czasem towarzyszenia

Ponowoczesność, nazywana też postmodernizmem, to czas gwałtownych przemian, niepewności, swego rodzaju „nienadążania” za tym, co się dzieje w życiu osobistym, społecznym, globalnym. To czas doświadczania nowych wydarzeń lub „starych” w nowych kontekstach¹⁴. Dlatego można przyjąć, że czas określany za pomocą analizy strukturalnej nawiązuje i do *cairos*, i do *chronos*¹⁵. Rozumienie, będące koniunkcją tych dwóch sposobów patrzenia na czas, wpisuje się zarówno w proces towarzyszenia, jak i w proces badania tego fenomenu. Ilustruje to również przywoływany przykład towarzyszenia, którego doświadczają uczniowie z Emaus. Czas mija im na rozmowie i „rozprawianiu” ze sobą o wszystkim, co się wydarzyło, ale ich oczy są „niejako na uwięzi”, tak że nie poznają pielgrzyma, który do nich dołącza (por. Łk 24, 14-16). Dopiero odwołanie się Jezusa do przeszłości i ukazanie jej związków z terażniejszością (*chronos*), a przede wszystkim pokazanie, że czas wydarzenia jest „odpowiednią porą na coś” (*cairos*), sprawia, że odkrywają jego sens.

Obraz ten ukazuje związki pomiędzy analizą strukturalną tekstów narracyjnych, synergią i towarzyszeniem – w takim rozumieniu czasu, które odnosi się do kategorii poczucia ciągłości tożsamości. Wskazał na nią arcybiskup Marek Jędraszewski we wspomnianym wystąpieniu inauguracyjnym sympozjum w Barcelonie, przywołując słowa Kai Kaźmierskiej z podobnego spotkania w Łodzi w roku 2015:

Poczucie ciągłości tożsamości pełni tu rolę kluczową, dlatego refleksyjne spojrzenie na przeszłość staje się elementem procesu budowania tożsamości w perspektywie terażniejszości i przyszłości. Wpisany w naszą kulturę wzór ciągłości, wyrażający się zarówno w oczekiwaniu zintegrowania osobistych doświadczeń, jak i ciągłości pokoleniowej (w każdym z tych wymiarów brak pamięci uznany jest za patologię), prowadzi do psychologicznie,

¹⁴ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Kraków 2012, s. 114.

¹⁵ J. Krysztofik, A. Piestrzyńska, A. Walulik, *Analiza strukturalna biblijnych tekstów narracyjnych...*, s. 55.

ale i kulturowo uwarunkowanego oczekiwania wobec obrazu własnej biografii. Jest nim umiejętność zbudowania symbolicznej relacji między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Wychowani w kulturze czasu historycznego, a więc linearnego, mamy poczucie upływu i nieodwracalności. Zarazem jednak powrót do przeszłości, tj. do wspomnień, do świata zakodowanego w pamięci, przydaje biografii alinearności. Sięgamy tu do bogatych zasobów uniwersum symbolicznego, odnoszącego się do sfery *sacrum*, której jednym z atrybutów jest właśnie odwracalność. Rzecz w tym, aby w biograficznych interpretacjach móc połączyć te dwa przeciwstawne porządki, aby, mówiąc inaczej, przemierzając linię życia, mieć/móc do czego powracać¹⁶.

Rozwijanie poczucia ciągłości i tożsamości stanowi istotną składową procesu towarzyszenia. Pozwala ono na osobiste „rozprawienie się” z poczuciem wewnętrznego rozgoryczenia, za którym idą: smutek, brak poczucia sensu życia i obezwładniająca beznadzieja. Co więcej, w towarzyszeniu wychowawczym wyrastającym z *Ćwiczeń duchownych* św. Ignacego zarówno uczeń, jak i nauczyciel (analogicznie badacz i badany) otrzymują dodatkową motywację do działania, wykraczającą poza doświadczenia czysto zmysłowe. Synergiczny charakter tak rozumianego towarzyszenia analizowany w wymiarze czasu wyraża się szczególnie w doświadczeniu, które związane jest z procesem gromadzenia danych. Tak jak towarzyszący uczniom pielgrzym zachęca ich, by przedstawili swój punkt widzenia, sami nazwali swoje uczucia i doświadczenia, wypowiedzieli się do końca, poczuli się słuchani i zaakceptowani – tak w badaniach jakościowych chodzi nie tylko o przeznaczenie czasu na zebranie danych, ale o autentyczne poświęcenie go zarówno ze strony badacza, jak i badanego.

¹⁶ K. Kaźmierska, *Moje życie*, w: *Being and Becoming Responsible in Life. University Pastoral Care in Europe. Essere e Diventare Responsabile Nella Vita. Pastorale Universitaria in Europa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2016, s. 136.

Świat – „globalna wioska” miejscem towarzyszenia

Kategoria miejsca, chociaż uznawana za „zaniedbaną”¹⁷, coraz pewniej lokuje się zarówno w badaniach pedagogicznych, jak i w praktyce wychowawczej, opatrując bliżej nieokreślone miejsce, jakim jest świat, zaimkiem „nasz”. Przy czym, jak zauważają Maria Mendel i Astrid Męczkowska, nie należy tego zabiegu traktować jako tylko typowojęzykowego, ale przede wszystkim trzeba odnieść go do poczucia, że są miejsca, które pamiętają naszą obecność¹⁸. Perspektywa ta jest szczególnie wymagająca dla procesu towarzyszenia, zwłaszcza w sytuacji, gdy świat staje się coraz bardziej anonimowy i naznaczony wieloma kryzysami, które tę anonimowość potęgują. Za najbardziej dotkliwy dla procesów towarzyszenia można uznać kryzys rozumienia osoby ludzkiej i międzyosobowej wspólnoty. Jak zauważa arcybiskup Marek Jędraszewski,

dwudziestowieczny personalizm i bardzo bliska mu filozofia dialogu ukazywały relacyjny, wręcz dialogiczny wymiar osoby ludzkiej. Sformułowana przez Martina Bubera i przyjęta przez wielu przedstawicieli filozofii dialogu tak zwana zasada dialogiczna podkreślała fakt, że z jednej strony „ty” nie może być przedmiotem dla „ja”, a z drugiej strony „ja” może stać się sobą tylko w spotkaniu z „ty” (ludzkim lub boskim)¹⁹. Z kolei teologia chrześcijańska wskazywała na Tróję Świętą jako ostateczny fundament człowieczego spotkania i osobowej wspólnoty. Tymczasem dzisiaj właśnie ta osobotwórcza wspólnotowość została dogłębnie zakwestionowana. Dzięki wszechobecnym środkom telekomunikacyjnym miejsce spotkania jednej osoby z drugą, tworzonego poprzez bliskość „twarzą w twarz”, zajęły „spotkania” o charakterze wirtualnym²⁰.

¹⁷ J. Jagieła, *Czas i przestrzeń transakcji szkolnych*, w: *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Wyd. WSP, Częstochowa 2011, s. 50-51.

¹⁸ M. Mendel, A. Męczkowska, *Kategoria miejsca w pedagogice*, w: *Pedagogika miejsca*, DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 22.

¹⁹ Pierwotny przekład relacji „Ja – Ono” („Ich – Es”) dzisiaj tłumaczony jest jako „Ja – To”, co lepiej wyraża jej istotę.

²⁰ M. Jędraszewski, *Jezus w drodze do Emaus – towarzyszenie w Europie dzisiaj*.

Odwołując się do identyfikacji miejsca z wykorzystaniem analizy strukturalnej tekstów narracyjnych, w przywoływanym opowiadaniu biblijnym *Uczniowie z Emaus* można wskazać na dwa główne: miejscowość, do której zdążają uczniowie, i drogę prowadzącą do niej z Jerozolimy. Jedno i drugie „miejsce” ukazuje synergiczny charakter towarzyszenia. Droga, którą pokonali uczniowie z nieznanym wędrowcem – uwieńczona niezwykle spotkaniem, pozwoliła im odkryć, że siebie i „świat” można próbować zrozumieć tylko na drodze dialogu i w pełnej wolności. Tworzy to stopniowo nową atmosferę, a pierwszym skutkiem rozumienia tego procesu jest zastąpienie agresji gościnnością i otwartością.

W interpretacjach doświadczenia z perspektywy kategorii miejsca synergiczny charakter towarzyszenia wyraża proksemiczny, subiektywny i kontekstowy wymiar „miejsc” identyfikowanych w procesie analizy strukturalnej. Odnoszą się one do relacji między uczniem i nauczycielem, ale także między badanym i badaczem. Pozwala to nie tylko dostrzegać wzajemne przestrzenne relacje między aktorami, ale także związki między osobami i otoczeniem materialnym, z uwzględnieniem różnych kultur i innych kontekstów doświadczenia bez tracenia czy rezygnowania z własnych. Sprzyja temu obiektywizująca funkcja kierownika ćwiczeń czy wychowawcy, która wyraża się zarówno w aspekcie hierarchicznym, jak i partnerskim. Oczywiście jest, że wymiary te nie zacierają się, lecz uzupełniają. Wynika to z uznania godności każdej osoby, ale też uwrażliwia na niebezpieczeństwo promowania we współczesnym wychowaniu bliżej nieokreślonego partnerstwa²¹ i „produkowania” post-prawdy, która nie jest kłamstwem, lecz wynika z założenia, że w przestrzeni społecznej nie ma miejsca na jakąkolwiek obiektywną prawdę²².

²¹ A. Nalaskowski, *Zateizowana transcendencja, czyli niejasność wychowania*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 217-218.

²² M. Jędraszewski, *Jezus w drodze do Emaus – towarzyszenie w Europie dzisiaj*.

Zwrot w stronę duchowości i transcendencja jako wartości i oczekiwania uczestników procesu towarzyszenia

Poczucie zawodu spowodowane niespełnieniem entuzjastycznych nadziei pokładanych w ponowoczesnych koncepcjach życia opartych na swoiście rozumianej prawdzie i wolności, a właściwie na wszechobecnym liberalizmie, doprowadziło do ożywienia zainteresowania się tym, co przekracza naturalne zdolności poznania i odczuwania. Jedną z najbardziej popularnych w tym zakresie kategorii badawczych stała się duchowość i ściśle z nią związane odniesienia do transcendencji. Badacze napotykają tu jednak na liczne trudności, gdyż są to kategorie trudno definiowalne albo wręcz niedefiniowalne²³. Próba ich zrozumienia w badaniach opartych na analizie strukturalnej narracji wiąże się z ustalaniem wzajemnych oczekiwań i życzeń poszczególnych „aktorów” opowiadania, przy czym, w kontekście refleksji nad rolą mistrza w procesie towarzyszenia wychowawczego, należy zwrócić uwagę na to, że oczekiwania i wartości wskazywane w procesie analizy strukturalnej niejako same z siebie się „obiektywizują” przez sam fakt odnoszenia ich do innych osób.

Zasadę tę ilustrują również oczekiwania i wartości, które św. Łukasz przypisuje uczniom z Emaus. Szli oni pełni zwątpienia. Ogarniał ich smutek, głębokie rozczarowanie i poczucie przegranego życia, wyrażające się w stwierdzeniu: „A myśmy się spodziewali” (Łk 24, 21a). Tymczasem zmartwychwstały Chrystus odrzuca tego rodzaju koncepcję prawdy, wręcz pragnie być dla niej zarówno wyzwaniem, jak i jej przezwyciężeniem. Celowo zbliża się więc do uczniów jako ktoś, kto nie zostaje przez nich wzrokowo rozpoznany. Święty Łukasz pisze: „Lecz czy ich były niejako na uwięzi, tak że Go nie poznali”

²³ P. Socha, *Duchowość jawna i ukryta. Czy warto kruszyć kopie o naukowy status badania duchowości?*, „Roczniki Psychologiczne” 2013, XVI, 3, s. 367-390; Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wyd WAM, Kraków 2014, s. 18-22; Z. Marek, *Potencjał religii wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna” XIV(2015)4, s. 13.

(Łk 24, 16). Chrystus jako nierozpoznany trzeci wędrowiec podejmuje z nimi rozmowę, odwołując się do autorytetu świętych ksiąg: „I zaczynając od Mojżesza poprzez wszystkich proroków wykladał im, co we wszystkich Pismach odnosiło się do Niego” (Łk 24, 27). Pod wpływem Jego argumentacji serca uczniów zaczęły się zmieniać: jak potem stwierdzili, „serce (...) pałało w nas” (por. Łk 24, 32b)²⁴.

Synergiczny charakter towarzyszenia analizowany w wymiarze wartości i oczekiwań wyraża się w decyzji odnoszącej się do opowiedzenia się po stronie określonego paradygmatu badawczego. Samo pojęcie „paradygmat” w obszarze humanistyki i teologii często budzi wątpliwości i pytania o zasadność i potrzebę odwoływania się do niego. Wiązać je należy głównie z przypisywaną badaczowi pozycją zaangażowania i subiektywizmu. W dużej mierze rozwiewa je sam Tomasz Samuel Kuhn²⁵, który wprowadzając to pojęcie do badań naukowych, wymienia dwadzieścia jeden jego znaczeń i sam podaje jako wiodące dwa sensy tego słowa. Pierwszy odnosi się do wspólnoty naukowej, a drugi do paradygmatu jako wzorca, modelu czy przykładu. Dlatego na określenie tego, co kryje się pod tym pojęciem w naukach społecznych czy humanistycznych, stosowane są także inne terminy, posiadające stechnicyzowane konotacje, takie jak: światopogląd filozoficzny, epistemologia i ontologia²⁶.

Różnorodność w nazewnictwie związana jest z funkcją przypisywaną paradygmatom w poszczególnych dziedzinach nauki oraz z przekonaniem, że nie ma zakazu tworzenia innych paradygmatów, o ile nie są one powielaniem już istniejących, co wiąże zarówno badacza, jak i badanego ze światem wartości i oczekiwań. Mimo że poszczególne paradygmaty badawcze różnie określają rolę badacza, to tym, co je łączy, jest wymóg stawiany badaczom jakościowym, aby przystępując do planowania

²⁴ M. Jędraszewski, *Jezus w drodze do Emaus – towarzyszenie w Europie dzisiaj*, art. cyt.

²⁵ T.S. Kuhn, *Jeszcze raz o paradygmatach*, w: tegoż, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tłum. S. Amsterdamski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

²⁶ M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, s. 25-28.

procesu badawczego, uświadomili sobie własną perspektywę badawczą i posiadane kompetencje do zagłębienia się w świat osób badanych. Oznacza to, że zarówno badacz, jak i badany w sposób mniej lub bardziej świadomy przekładają własny światopogląd na badaną rzeczywistość²⁷. To nadaje sens podmiotowemu podejściu badaczy do badanych i badanych do badaczy, co wyraża się w zasadzie partycypacji rozumianej zarówno jako właściwość samej osoby, jak i zdolność odniesienia do innych²⁸.

Identyfikowanie wartości i oczekiwań w procesie analizy strukturalnej tekstów narracyjnych nie prowadzi do tworzenia nowych paradygmatów, ale wymaga jasnego opowiedzenia się po stronie jednego z już istniejących. Założenie to wpisuje się w proces towarzyszenia nie tylko w wymiarze badań naukowych, ale także w proces towarzyszenia wychowawczego realizowany w pedagogii ignacjańskiej. Wypracowała ona model złożony z doświadczenia, refleksji, działania i oceny, który tylko wówczas będzie w stanie służyć uświadamianiu sobie i osiągnięciu życiowych oczekiwań, gdy wychowawca i wychowanek (każdy na sobie właściwym poziomie) opowie się po stronie określonego systemu wartości. Przyjęcie i zastosowanie tej zasady stanowi istotny czynnik warunkujący uzyskanie efektu synergicznego.

Pedagogika towarzyszenia jako efekt synergiczny

Analiza drogi od ćwiczeń duchownych poprzez pedagogię ignacjańską do pedagogiki towarzyszenia nieodparcie rodzi przekonanie, że proces towarzyszenia, niezależnie od tego, w której formule jest realizowany, służy osiągnięciu nowej jakości życia, co stanowi warunek uznania oddziaływań za synergiczne. Refleksja

²⁷ Ciechowska i Szymańska wskazują, że w teorii krytycznej badacz pełni rolę „przekształcającego intelektualisty” występującego w roli rzecznika i działacza; w konstruktywizmie, ze względu na swoje zaangażowane działania, jest określany jako „namiętny uczestnik”, a w paradygmacie uczestniczącym badacz jest zasadniczym głosem ujawniającym myśli uczestników w różnych formach, takich jak: teorie, narracje, pieśni, taniec itp. Zob. tamże, s. 28-31.

²⁸ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, TN KUL, Lublin 2000, s. 310.

nad założeniami i praktyką ćwiczeń duchownych św. Ignacego doprowadziła do przedstawienia ich podstaw w postaci teorii nazwanej „pedagogiką towarzyszenia”. Jest ona nie tylko wynikiem refleksji nad tą formułą wychowania, samowychowania i formacji, ale przede wszystkim rezultatem aktywnego udziału w niej samego Autora, o czym może świadczyć między innymi zastosowanie analizy strukturalnej. Autor na każdym szczeblu tworzenia teorii towarzyszył badanym na kolejnych etapach ich towarzyszenia wychowankom. Przestrzeń, w której się to dokonuje, tworzą składowe jezuickiego modelu wychowania: doświadczenie, refleksja, działanie i ocena. Uwidaczniają się one w interpretacji poszczególnych czynników procesu towarzyszenia zidentyfikowanych za pomocą analizy strukturalnej. Sieć ich wzajemnych powiązań oraz wieloletnie zainteresowanie biblijnym rozumieniem procesu towarzyszenia stworzyło synergiczną przestrzeń dla jego teoretycznego opisanie. Tym, co wyznacza synergiczny charakter pedagogiki towarzyszenia, jest specyficzna rola badacza i badanego w rozważaniach określanych w naukach społecznych mianem „badań jakościowych”. Jest ona widoczna na poziomie konceptualizacji badań i ich realizacji w postaci gromadzenia, analizowania i interpretacji, a w pedagogice towarzyszenia zakłada pełną partycypację w nich obu podmiotów – mistrza i ucznia.

WSTĘP

Mają rację ci, którzy uważają, że wychowanie jest inwestowaniem w człowieka. To postępowanie, w czasie którego podejmowane są określone czynności wpisane w procesy zmian, które następują dopiero po określonym czasie. Można mówić, że wychowanie jest rezultatem, czy też następstwem, wynikiem oddziaływań, których efekty dostrzegamy „w zachowaniach, postępowaniu i w społecznych relacjach interpersonalnych każdego człowieka”¹. Inicjowanie takich zmian określamy mianem procesu wychowawczego, a podjęte w nim działania są celowe, zaplanowane i bezpośrednie². Ich zadaniem jest wywołanie zmian etycznych w funkcjonowaniu osoby³ zarówno w wymiarze poznawczo-instrumentalnym, jak również emocjonalno-motywacyjnym. W przypadku wprowadzania zmian poznawczo-intelektualnych chodzi o poznawanie rzeczywistości i nabywanie umiejętności respektowania zasad, jakie

¹ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2016, s. 15-16.

² Por. W. Cichoń, *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, w: *Człowiek, kultura, wychowanie*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 1993, s. 114; M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 11.

³ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wyd. WSP, Rzeszów 1996, s. 66.

obowiązują w życiu społecznym. W działaniach o charakterze emocjonalno-motywacyjnym zmierza się z kolei do rozwijania konkretnego nastawienia osoby do świata i innych ludzi oraz przekonania mówiącego o potrzebie nabycia określonych przekonań i postaw⁴. W takim myśleniu o procesach wychowania zwraca się także uwagę na niezbędne wsparcie i konieczną pomoc, jakich należy udzielić wychowankom w ich dążeniach do osiągnięcia zamierzonych życiowych celów⁵.

Na czym takie wsparcie powinno polegać? Jak go udzielać? W kontekście powyższych wyjaśnień należy pamiętać, że na tak sformułowane pytania nie potrafimy udzielić jednordziej odpowiedzi. W jej poszukiwanie włączyli się też jezuici, opierając się na wyniesionym z odprawiania ćwiczeń duchownych osobistym doświadczeniu. Należy zauważyć, że termin „ćwiczenia duchowne” ma dwojakie znaczenie. Jedno związane jest z praktyką, którą nazywa się też odprawianiem rekolekcji, drugie sięga genezy tego pojęcia i związane jest z lekturą książeczki *Ćwiczenia duchowne*. Zawiera ona wskazania dotyczące praktyki rozmyślenia, medytacji i refleksji nad kształtem własnego życia. Jej autorem jest św. Ignacy Loyola, założyciel zakonu jezuitów, wychowawca i duchowy przewodnik, który zwracał szczególną uwagę na to, by do każdego człowieka podchodzić w sposób indywidualny⁶. Uogólniając, można mówić, że zadaniem zarówno książeczki *Ćwiczeń duchownych*, jak też samego odprawiania ćwiczeń ignacjańskich jest towarzyszenie osobie na drodze jej duchowego rozwoju.

Jezuici, dostrzegając i doceniając znaczenie takiego towarzyszenia dla funkcjonowania osoby w codziennym życiu, podjęli próbę przeniesienia proponowanych w ćwiczeniach zasad na teren prowadzonych przez siebie szkół. Wysiłki te doprowadziły do

⁴ Por. Z. Marek, *Potencjał religijny wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna”, XIV(2015), 4(58), s. 14-16.

⁵ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 181; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 445.

⁶ J.I. Tellechea Idígoras, *Ignacy Loyola. Sam i na piechotę*, Wyd. WAM, Kraków 2015, s. 268.

wypracowania charakterystycznego dla szkolnictwa jezuickiego systemu, który dziś można nazwać integralnym rozwojem człowieka⁷. Pedagogia ignacjańska zakłada zarówno nabywanie wiedzy, jak też wychowywanie religijno-moralne. Chodzi w niej o dowartościowanie znaczenia wiary człowieka (obok nabywanej przez niego wiedzy) w jego pełnym rozwoju, umożliwiającym mu osiągnięcie dojrzałości ludzkiej i religijnej. Działania te odnoszą się w dużej mierze, jeśli nie w pełni, do tego, co Danuta Urbaniak-Zajac nazywa rozumieniem „własnej sytuacji w strumieniu zdarzeń”⁸.

Jak pedagogia ignacjańska może ubogacać współczesną myśl pedagogiczną? Odpowiedzi są różne. Szanując każdą z nich, postaramy się przybliżyć zarówno istotę tej pedagogii, jak też jej fundamentalne założenia, podstawy itd. Zamierzamy również wskazać na walor towarzyszenia eksponowanego w ćwiczeniach duchownych, a także pedagogii ignacjańskiej. W wyjaśnianiu tej rzeczywistości oprzemy się nie tylko na literaturze przedmiotu. Wykorzystamy też opowiadania trzech jezuitów o własnych doświadczeniach wychowawczych, które poddamy analizie, korzystając w niej z jakościowych strategii badań pedagogicznych. Wyniki przeprowadzonych analiz zweryfikowane zostaną z dotychczasową wiedzą i przedstawione w postaci zasad teorii pedagogiki towarzyszenia.

Sformułowanie nowej teorii, która promowałaby znaczenie towarzyszenia, ma ułatwiać wychowankom wchodzenie w życie społeczne i odnajdywanie w nim swojego miejsca. Uzasadnieniem takiego myślenia jest powszechne przekonanie o potrzebie udzielania wychowankowi takiego wsparcia w jego wzroście (rozwoju)⁹, które pomoże mu uwolnić się z prymitywizmu

⁷ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wyd. Impuls, Kraków 2015, s. 189-211.

⁸ D. Urbaniak-Zajac, *Wprowadzenie*, w: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 94.

⁹ Por. E.J. Korherr, *Studien zur religiösen Erziehung und Bildung*, Hrsg. E. Rauscher, H.F. Angel, M. Langer, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2008, s. 90; Z. Formella, *Wychowanie integralne w skautingu. Aktualność propozycji*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja. Współczesność. Nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 406-407.

kontaktów emocjonalnych, w jakich tkwi¹⁰. Drogę prowadzącą do osiągania tych celów Bogusław Śliwerski¹¹ widzi w kształceniu międzykulturowym. Kultura bowiem, będąca dziełem ducha i wolności człowieka, dopełnia dynamizm jego natury, pobudzając ją do wydawania owoców, jakimi jest orientacja i rozumienie, co w życiu jest dobre, a co złe. Wynika z tego, że na przebieg procesów wychowania wpływa tak rozwój społeczny i kulturowy, jak i relacje nawiązywane przez wychowanka z naturą, otoczeniem, innymi osobami, a także Transcendencją¹².

Wsparcie, o jakim mówimy, ma prowadzić do rozwijania w wychowanku rozumienia, że jako osoba staje się coraz bardziej doskonały, dojrzały i odpowiedzialny nie tylko w wymiarze duchowo-moralnym, ale też intelektualnym, emocjonalnym, wolitywnym, społecznym czy fizycznym¹³. Przy tego rodzaju działaniach znaczący wydaje się udział religii, jako że w niej człowiek zyskuje nowe uzasadnienie i nową motywację dla podejmowanych przez siebie działań. Za taką możliwością korzystania z religii przemawia pedagogika transcendentna¹⁴. Jej przedstawiciele zwracają uwagę na to, że religia otwiera przed człowiekiem nowy sens ludzkiej egzystencji i dostarcza mu tylko sobie właściwych wyjaśnień ludzkiej egzystencji. W samym jej przywoływaniu nie może jednak chodzić o

sugerowanie programu indoktrynacji, który tłumi ducha; ani o wprowadzanie teoretycznych kursów, które są spekulatywne i odległe od rzeczywistości. Potrzebna jest struktura dociekania

¹⁰ Por. E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Znak, Kraków 1978, s. 193.

¹¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 195-201. Por. J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 206.

¹² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 15-18.

¹³ Por. J. Karczewska, *Integralne wychowanie człowieka w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wyd. Gaudium, Lublin 2010, s. 167.

¹⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 79-80.

dla procesu zmagania się z ważnymi kwestiami i złożonymi wartościami życia¹⁵

po to, by wspierać osobę w osiągnięciu pełni człowieczeństwa. To zaś wymaga całego szeregu działań, których celem jest wprowadzanie w konkretne doświadczenia poznawcze, które swym zasięgiem obejmują wszystkie władze duchowe człowieka: rozum, uczucia i wolę¹⁶. Warto zauważyć, że religia w tych wysiłkach daje człowiekowi szczególny punkt odniesienia – Boga, oraz niezienne wartości, których jest On dawcą. Wszystko to sprawia, że jest on w stanie ponownie podjąć refleksję nad sensem swego życia¹⁷.

Nie bez znaczenia dla prowadzonej refleksji nad możliwościami, jakich może dostarczyć pedagogika towarzyszenia, jest również poszerzone przez religię wsparcie w zakresie intelektualnym, emocjonalnym, wolitywnym, społecznym czy też fizycznym. Religia bowiem

uczłowiecza, pozwala na próby uwalniania się i rozumienia różnych, zwielokrotnionych dzisiaj i jednocześnie ukrytych form zniewolenia¹⁸.

To z kolei otwiera osobę

na różne sposoby rozumienia świata, różne orientacje życiowe, różne, ale własne narracje. Musi być to wychowanie otwarte na różne interpretacje, szanujące się nawzajem¹⁹.

Wszystko to domaga się podejmowania działań wychowawczych, które będą uwzględniać psychologiczne, socjologiczne,

¹⁵ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 177.

¹⁶ Tamże, s. 202.

¹⁷ Por. Z. Marek, *Potencjał religijny...*, s. 16.

¹⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja. Tożsamość. Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, w: *„Po życie sięgać nowe...”*. Teoria a praktyka edukacyjna, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 314.

¹⁹ Tamże, s. 315.

biologiczne i duchowe wymiary ludzkiego życia. To zaś domaga się akceptowania człowieka takim, jakim jest, „z jego racjonalnością i irracjonalnością, z jego intelektem, emocjami, wartościami, przekonaniami, wierzeniami itp.”²⁰. Tak nakreślony cel wprawdzie odnosi się do wszystkich religii, tym niemniej w prowadzonej refleksji będziemy się odwoływać do wiary chrześcijańskiej. Wybór jest podyktowany tym, że kultura europejska, w tym również polska, czerpie z chrześcijaństwa – które jest religią Osoby, a nie księgi. Zakładamy, że relacje te człowiek odkrywa zarówno na drodze poznania naturalnego, jak i religijnego²¹.

Wychodząc z założenia, że na przebieg wychowania wpływ wywiera rzeczywistość wyznaczona przez przymiotniki: ludzki, duchowy, intelektualny i zawodowy²², zmierzać będziemy do sformułowania zasad integralnego wsparcia, które wyrastają z pedagogii ignacjańskiej. Mają one opisywać potencjał wychowawczy towarzyszenia. Zakładamy, że ich zwerbalizowanie umożliwi zdefiniowanie przedmiotu poznania oraz sformułowanie problemów wymagających rozwiązania²³, co z kolei pozwoli przyporządkować zdobytą wiedzę terminowi „teoria pedagogiki towarzyszenia”. W końcu podejmiemy refleksję nad funkcjami, jakie może spełniać wypracowana teoria. W poszukiwaniach tych będziemy się posilkować wskazaniem Mariana Nowaka, który uważa, że ich zadaniem jest wspieranie dokonywanych uogólnień oraz upowszechnianie wyników i wniosków z badań. Pośród nich za szczególnie ważne uważa on funkcję diagnostyczną, funkcję oceniającą oraz funkcję prognostyczną²⁴.

W myśl tych założeń funkcja diagnostyczna ma stawiać diagnozę o rzeczywistości wychowania, ustalać warunki funkcjonowania wychowanka, wskazywać środki wychowawcze

²⁰ Z. Formella, *Wychowanie integralne w skautingu...*, s. 408-409.

²¹ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wyd. WAM, Kraków 2014, s. 49-54.

²² Por. <http://www.bdnf.pl/o-nas/formacja/materiay-formacyjne/o-edmundzie/303-kard-zenon-grochowski-integralne-wychowanie-wg-b-edmund-bojanowskiego> (dostęp: 14.09.2015).

²³ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii...*, s. 78.

²⁴ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 43-44.

oraz ustalać przyczyny zaistniałych sytuacji wychowawczych²⁵. Z kolei rolą funkcji oceniającej jest analizowanie zjawiska pedagogicznego z perspektywy „stopnia zgodności stanu faktycznego z przyjętym ideałem wychowawczym”. Dotyczy ona przede wszystkim wyboru badanych faktów oraz ich oceny aksjologicznej²⁶. Natomiast funkcja prognozowania ma stawiać hipotezy kreślące przyszłość wychowanka. Chodzi tutaj o to, by analiza istniejącego stanu rzeczy prowadziła

do wykrywania dominujących w tej rzeczywistości tendencji rozwoju jakiegoś zjawiska, które prawdopodobnie osiągnie swoje apogeum w najbliższym czasie²⁷.

Przedłożony tok myślenia wpisuje się w pedagogiczną refleksję o towarzyszeniu, którą odnajdujemy w twórczości i działalności przedstawicieli nowego wychowania oraz pedagogiki humanistycznej (J. Korczaka, H. Rowida, W. Diltheya, K.E. Nipkova, szkoły waldorfskiej).

Dziękuję kierownikowi Katedry Andragogiki i Aksjologii Pedagogicznej dr hab. Annie Walulik CSFN, prof. Akademii „Ignatianum” w Krakowie, a także moim współpracownikom: ks. dr. Krzysztofowi Dyrkowi SJ, ks. dr. Andrzejowi Hajdukowi SJ i ks. dr. Januszowi Mółce SJ, za rady, uwagi i wsparcie udzielane podczas pracy nad tą publikacją.

²⁵ Tamże, s. 44.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 66-67.

PEDAGOGIA IGNACJAŃSKA MODELEM WYCHOWANIA

Pedagogika jako dyscyplina nauki o dużym stopniu ogólności dostarcza podstaw do opisywania ludzkiego życia poprzez objaśnianie istoty wychowania, jego celów, treści, metod, a także środków i form organizacji samego procesu wychowania. Terminem tym określa się

trwałe i spójne zbiory praktyk edukacyjnych, poprzez które jednostka przyswaja sobie nowe (lub rozwija dotychczas istniejące) formy postępowania, wiedzy, umiejętności oraz kryteria oceny ludzi, faktów, zdarzeń, procesów zachodzących w świecie rzeczywistym, przejmując te zasoby kulturowe od kogoś lub czegoś, co uznaje za właściwe (stosowne, wiarygodne, atrakcyjne, pożądane, skuteczne)¹.

Z kolei wielość istniejących koncepcji i systemów wychowawczych wprowadza różnego rodzaju ich klasyfikacje, na podstawie czego tworzone są modele wychowania. Anna Walulik wyjaśnia,

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 41.

że pojęcie „model” jest bliskie „konstruktowi”, terminowi wprowadzonemu przez George’a Kelly’ego, który wyraża sposób postrzegania, konstruowania lub interpretowania zdarzeń. Zwraca też uwagę, że

w przyjętej przez Kelly’ego definicji konstrukty nie przedstawiają relacji pomiędzy wyodrębnionymi elementami rzeczywistości. Ten relacyjny charakter posiadają natomiast modele, co umożliwia opisanie (zamodelowanie) w przybliżony sposób jakiegoś aspektu rzeczywistości².

W ten nurt rozumienia terminu „model wychowania” wpisuje się publikacja Jerzego Bagrowicza *Towarzyszyć wzrastaniu*³. Jej autor wskazuje środowiska (rodzinę, wspólnotę Kościoła, szkołę), które dają osobie możliwość nawiązywania relacji umożliwiających jej rozwój biologiczny, psychiczny i duchowy. Działania te są inspirowane przez różne postaci duchowości, które kształtowały bądź kształtują życie człowieka. Ich efektem stały się pedagogie rozwijane przez środowiska katolickie, pośród których dominującą rolę pełnią zakony i zgromadzenia zakonne⁴.

Jedną z takich pedagogii jest pedagogia ignacjańska, która wyrasta z napisanej przez św. Ignacego Loyolę (1491-1556), założyciela Towarzystwa Jezusowego (jezuitów), książeczki *Ćwiczenia duchowne*⁵. Jej autor dzieli się osobistym doświadczeniem Boga, udziela

² A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2011, s. 13.

³ J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wyd. UMK, Toruń 2006.

⁴ Por. *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, red. J. Kostkiewicz, Wyd. Impuls, Kraków 2012; t. 2, red. J. Kostkiewicz, K. Misiaszek, Wyd. Impuls, Kraków 2013; t. 3, red. J. Kostkiewicz, Wyd. Impuls, Kraków 2015; J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim. Duchowość twojej codzienności*, Wyd. WAM, Kraków 2017, s. 39 i nn.

⁵ Książeczka *Ćwiczenia duchowne* jest klasycznym dziełem duchowości chrześcijańskiej. Nie należy uważać jej za jakiś zamierzony, pełny i wyczerpujący traktat o życiu wewnętrznym i o dążeniu do doskonałości. Nie jest to także jedna z wielu pozycji literatury chrześcijańskiej. Ma ona charakter wybitnie praktyczny. Chce pomagać odprawiającemu ćwiczenia duchowne w przezwyciężaniu samego siebie oraz w uporządkowaniu własnego życia bez kierowania się jakimkolwiek nieuporządkowanym uczuciem. Najkrócej można

rad, przestróg i wskazań odnoszących się do życia wewnętrznego chrześcijanina. Co charakteryzuje pedagogię ignacjańską? Jaki model wychowania ona promuje? To pytania, na które będziemy usiłowali odpowiedzieć w toku prowadzonych analiz.

1.1. Źródła pedagogii ignacjańskiej

Istoty pedagogii ignacjańskiej należy doszukiwać się w książeczce *Ćwiczeń duchownych*. Nie jest ona przeznaczona do czytania, lecz *stricte* odnosi się do ćwiczeń ducha, które angażują ciało, umysł, serce i duszę człowieka. Jej oryginalność wyraża metoda „indywidualnego prowadzenia” człowieka do Boga⁶ w myśl przekonania św. Ignacego, że człowiek jest Boży i żyje dla Boga, a Bóg jest jego dobrem i szczęściem. Służy temu przekaz treści umożliwiających formację stałą (wychowanie/

powiedzieć, że jej treścią nie są teorie ani abstrakcyjne rozważania, lecz praktyczna odpowiedź, jak układać swe życie, by było ono poddane całkowicie woli Boga. Zawiera ona opis sposobów odprawiania rozmyślania, rachunku sumienia oraz innych praktyk podczas rekolekcji, mających na celu rozwój życia wewnętrznego. Ich zadaniem jest umożliwienie człowiekowi wyboru sposobu życia dla większej chwały Bożej, który św. Ignacy uważał za podstawę pełnego rozwoju życia chrześcijańskiego. Na dynamizmie *Ćwiczeń duchownych* oparto konstytucje jezuitów oraz proces formacji członków zakonu. Inspirował on i inspirował jezuitów między innymi w pracy wychowawczej. Książeczka podsuwa kilka zasad wychowawczych: wskazywanie celu, do którego należy dążyć; rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności; systematyczność w kierowaniu procesami wychowawczymi – dostosowanie się do indywidualnych potrzeb osoby; aktywność w poszukiwaniu prawdy i nadawaniu jej indywidualnego charakteru – znaczenia dla własnego rozwoju; troska o dobro innych. Por. *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, opr. L. Grzebień przy współpracy zespołu jezuitów, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2004, s. 116; *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne, w: Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006, s. 112; A.P. Bieś, E. Dybowska, L. Grzebień, *Pedagogia jezuitów (ignacjańska) [Towarzystwa Jezusowego]*, w: *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych...*, t. 1, s. 62; J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim...*, s. 5 i nn.

⁶ Por. *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze*, t. II, opr. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wyd. Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968, s. 8-9, 79 i n.

samowychowanie) człowieka poprzez integralne kształtowanie jego sfery somatycznej, psychicznej i duchowej. Formacja taka

zakłada postawę zaangażowania oraz stałego wysiłku duchowej, intelektualnej i praktycznej odnowy, które uzdalniają do zrozumienia nowych sytuacji ciągle zmieniającego się świata i dania na nie odpowiedzi, a także przekazywania słowa Bożego ludziom naszych czasów⁷.

W jezuickim rozumieniu

formacja stała uzdalnia osoby do życia zmianą w ciągłości i ciągłością w zmianie. Ta dynamika wyrażona jest w słowie „wierność”, które zakłada stałe przyłgnięcie do trwałych wartości oraz ich urzeczywistnienie w rozmaitych uwarunkowaniach i na poszczególnych etapach życia. W ten sposób dokonuje się dorastanie, dojrzewanie, tworzy się życie ludzkie – w narastającym procesie jakościowego wzrostu, doskonalenia, które zakłada ducha inwencji i twórczości⁸.

To zaś domaga się, by inicjując procesy formacji stałej, objąć nimi dwa zakresy ludzkiego życia:

- Wzrost i dojrzewanie osobowości na wszystkich etapach życia i wiary. Człowiek, który już się nie rozwija, w którego życiu nie ma już miejsca na nowość, jest jakby martwym człowiekiem. Nie jest też oczywiście w stanie wzbudzić życia w drugim człowieku.
- Zdobywanie i doskonalenie wiedzy teoretycznej i praktycznej niezbędnej do wypełniania misji apostołskich w ciągle zmieniających się uwarunkowaniach⁹.

Wyjaśnienia te uświadamiają, że wprowadzony do pedagogii ignacjańskiej termin „formacja stała” podkreśla potrzebę stałej refleksji osoby nad własnym postępowaniem. Refleksję taką w języku teologicznym nazywamy nawróceniem albo też duchowym odnowieniem. W czynnościach tych ważną rolę pełnią

⁷ P.H. Kolvenbach, *Formacja jezuity. Dokumenty*, Kuria Generalna Towarzystwa Jezusowego, Rzym 2003, s. 131.

⁸ Tamże, s. 134.

⁹ Tamże, s. 137.

ćwiczenia duchowne. Ich zadaniem jest uświadomić człowiekowi prawdę o tym, że podporządkowanie się Bogu prowadzi do osiągnięcia ostatecznego dobra. Założenie to pokazuje, że ignacjański teocentryzm nigdy nie jest skierowany przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru, podobnie jak humanizm nigdy nie może uszczuplać suwerennych praw Boga¹⁰. *Ćwiczenia duchowne* nie tylko przedstawiają człowiekowi sprawy do rozważenia, ale także rzeczywistość do kontemplowania, sceny, które można sobie wyobrazić, uczucia warte oceny, możliwości do zbadania, wybory, nad którymi trzeba się zastanowić, i sądy do oceny oraz wybór działania, które się podejmuje¹¹. To zaś wymaga od człowieka pełnego zaangażowania intelektualnego, emocjonalnego i duchowego (wolicjonalnego).

Oryginalność ćwiczeń przejawia się w sposobie

ich przeżywania, a ściślej mówiąc, w różnego rodzaju metodach, które zostały w nich zidentyfikowane i nazwane. Geniusz św. Ignacego wyraża się w tym, że idąc za natchnieniem Bożym i czerpiąc z tradycji Kościoła, potrafił połączyć w sposób metodyczny wiele ćwiczeń duchownych i zastosować je w procesie wewnętrznej przemiany rekolektanta, dokonującej się w doświadczeniu poznania Chrystusa, miłowania Go i oddania się Mu na służbę¹².

Chris Lowney wręcz nazywa ćwiczenia duchowne narzędziem rozwoju człowieka na całe życie. Uważa je za

działania, a nie reguły, które należałoby tylko przeczytać i zapamiętać. Albowiem jak przechadzka, marsz i bieg są ćwiczeniami cielesnymi, tak ćwiczeniami duchownymi nazywa się wszelkie sposoby przygotowania i usposobienia duszy do usunięcia wszystkich uczuć nieuporządkowanych. Ten, kto je podejmuje, jest osobą ćwiczącą samą siebie, duchowym atletą budującym swe wewnętrzne zasoby, a nie kimś biernie czytającym o doświadczeniach i obserwacjach Loyoli¹³.

¹⁰ Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych..., s. 16.

¹¹ Pedagogia ignacjańska..., s. 112.

¹² S.T. Zarzycki, *Ćwiczenia duchowne*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wyd. M, Lublin – Kraków 2002, s. 180.

¹³ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, Wyd. WAM, Kraków 2013, s. 122-123.

Sam wysiłek wkładany w tak rozumiane ćwiczenia ma doprowadzić do uporządkowania życia według woli Bożej, tak by całe życie człowieka zmierzało do oddawania Bogu chwały i zbawienia duszy. Celem ich zatem jest szukanie, znalezienie i wypełnienie Jego woli we własnym życiu, bez oglądania się na jakiegokolwiek wpływy miłości własnej. Chodzi przy tym o wewnętrzną przemianę człowieka naśladowującego Jezusa Chrystusa i przyłączającego się do Niego w wypełnianiu zbawczej misji w Kościele ze względu na pragnienie przymnażania Bogu większej chwały i zdobywania dla ludzkości większego dobra¹⁴.

Realizacja stawianych przed odprawiającym ćwiczenia duchowne celów i zadań oparta jest na dialogu Boga z człowiekiem i człowieka z Bogiem. Dialog ten, prowadzony w toku ćwiczeń duchownych, ma doprowadzić do decyzji o roztroprym i pełnym miłości wysiłku własnej woli do wprowadzania ładu Bożego we wszystkich sytuacjach własnego życia. Ład Boży jest tu rozumiany

jako służba Bogu wedle Jego woli, dla Jego wciąż większej chwały tak w człowieku, jak i przez człowieka w świecie. Stwórca i stworzenie, wewnętrzność duszy i zewnętrzność świata widzialnego, wieczność i czas, niebo i ziemia, adoracja i posłuszeństwo Bogu oraz wierność obowiązkowi swego stanu są tu przedziwnie związane z sobą i uporządkowane. Całkowity teocentryzm, czyli nastawienie wyłącznie na Boga, na Jego wolę i chwałę, idzie w parze z harmonijnym humanizmem, ufnym otwarciem oczu i serca na wartości tego świata, które przecież są darami Boga i pomocami podanymi nam miłującą ręką Stwórcy, aby nam umożliwiły i ułatwiły wykonanie naszego zadania. Jest nim dążenie do coraz większej chwały Boga przez zbawienie i doskonałość duszy naszej i dusz naszych bliźnich¹⁵.

Same ćwiczenia mają uświadomić człowiekowi, że został stworzony po to, aby

w pełnej czci służbie Bogu w Trójcy Świętej jedynemu i przez upodobnienie się do Jezusa ukrzyżowanego toczyć w Kościele walczącym zwycięski bój z szatanem i tak wejść do chwały Boga

¹⁴ *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych...*, s. 65; por. S.T. Zarzycki, *Ćwiczenia duchowne...*, s. 189.

¹⁵ *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych...*, s. 77.

Ojca. Siłą, która wywiera nacisk w takim kształtowaniu życia, jest miłość. Miłość ta znajduje swój wyraz w słowie *magis* – „więcej”, „lepiej”, najbardziej charakterystycznym dla osobowości Ignacego, któremu chodziło o podkreślenie, że miłość, w zasadzie swej nieograniczona, zawsze chce więcej i zawsze dąży ku najwyższemu szczytom. Chodzi tutaj o to, aby zawsze „wybierać” i „pragnąć” takich życiowych rozwiązań, które w większym, pełniejszym stopniu przyczynią się do osiągnięcia stawianego sobie celu. Jej właściwością jest uległość w służbie Bożej i pragnienie upodobnienia się do Chrystusa. Miłość ta znajduje swą miarę tylko w niezmierzonej miłości zbawczej Boga, objawianej w Jezusie Chrystusie. Wyraża pragnienie i wybieranie jedynie tego, co bardziej jest pomocne do osiągnięcia celu, dla którego człowiek został stworzony¹⁶.

Wyklucza jednocześnie działania niemądre czy nierealne. Rys ten pokazuje zamiar św. Ignacego, który nie akceptował mierności i średniactwa, a tym bardziej lenistwa i postępowania po linii najmniejszego oporu¹⁷. Jest on wpisany w ignacjański sposób postępowania. Terminu tego nie należy jednak ograniczać do działalności samych jezuitów. Jest on dostępny dla każdego, kto marzy o dokonywaniu wielkich rzeczy na chwałę Boga¹⁸.

Charakterystyczne dla ćwiczeń duchownych jest i to, że odprawiający je w odosobnieniu, na medytacji i modlitwie przed Bogiem, poszukuje, czego żąda od niego Stwórca. Chodzi przede wszystkim o wybór sposobu życia albo o jego zmianę. Działania te osoba podejmuje w samotności, w oderwaniu od codziennych zajęć, w skupieniu i milczeniu. Ignacy zakłada, że samodzielnie przemyślane, głęboko przeżyte, przyswojone i pełne zaangażowanie człowieka w odkrywanie przekazywanych w ćwiczeniach prawd może całkowicie go odmienić i obudzić drzemiące w nim dotąd energie, a także skutecznie natchnąć wielkodusznymi pragnieniami i życiowymi decyzjami¹⁹. We wszystkim tym chodzi o osobiste szukanie woli Boga.

¹⁶ Tamże, s. 10.

¹⁷ Tamże, s. 77.

¹⁸ Por. J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim...*, s. 457-459.

¹⁹ *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych...*, s. 74.

Ignacy Loyola na podstawie własnych doświadczeń wiedział, że w duszy odprawiającego ćwiczenia dochodzi do nasilenia się różnego rodzaju uczuć i związanych z nimi wewnętrznych stanów pocieszenia, strapienia albo niepokoju²⁰, dlatego też domagał się, by rekolektantowi (odprawiającemu ćwiczenia duchowne) towarzyszył kierownik ćwiczeń (dający ćwiczenia), co zdaje się sugerować, że bez niego nie ma prawdziwych ćwiczeń ignacjańskich. Jeden z jego biografów wręcz stwierdza, że

Iñigo nie był żadnym strategiem ani przebojowym liderem, lecz towarzyszem i przewodnikiem, który dyskretnie sprawował rolę nauczyciela i przywódcy – stanowczego i pewnego siebie²¹.

Opinia ta przybliża istotę towarzyszenia rozumianą przez Loyolę. Miało ono wspierać procesy poszukiwania drogi, która prowadzi do odkrywania obecności Boga. Dlatego kierownik ćwiczeń winien być wrażliwym mistrzem, umiejącym „dołączyć do osoby ćwiczącej tam, gdzie ona stoi, w pełnym uszanowaniu jej drogi”²². Ma wprowadzać odprawiającego ćwiczenia do modlitwy poprzez zaplanowany i zorganizowany program konkretnych czynności dostosowanych do możliwości i potrzeb odprawiającego²³. Jego funkcja polega na słuchaniu rekolektanta i tego, czym ten się z nim dzieli, a nie na nauczaniu. Ma śledzić i kontrolować, bez narzucania się i krępowania wewnętrznej wolności rekolektanta (odprawiającego ćwiczenia duchowne), skutki każdego etapu ćwiczeń w jego duszy. Nadto swą bezstronnością winien pomagać rekolektantowi interpretować własne doświadczenia.

Kolejna funkcja kierownika ćwiczeń związana jest z rozeznawaniem i obiektywizowaniem przekazanych treści i tego

²⁰ Tamże, s. 12-13.

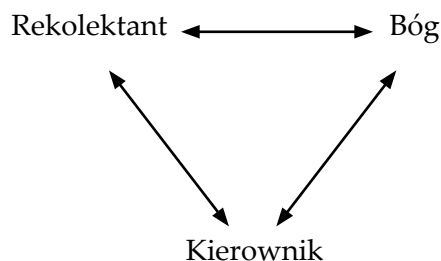
²¹ J.I. Tellechea Idígoras, *Ignacy Loyola. Sam i na piechotę*, s. 304.

²² F. Jalics, *Kontemplacja. Wprowadzenie do modlitwy uważności*, Wyd. WAM, Kraków 2017, s. 22. Por. J. Augustyn, *Praktyka kierownictwa duchowego*, Wyd. WAM, Kraków 2006.

²³ K. Dyrek, *Dający Ćwiczenia (EE 6-17) – „El que da los Ejercicios”*, maszynopis udostępniony autorowi.

wszystkiego, co dzieje się we wnętrzu rekolektanta²⁴. Trzeba wiedzieć, że w czasie rekolekcji łatwo jest ulec złudzeniom, czy to przez przesadną i nierozważną gorliwość, czy to – przeciwnie – przez poddawanie się zniechęceniu na skutek trudności i oschłości w modlitwie. Kierownik ma bronić rekolektanta przed tego rodzaju złudzeniami, wyjaśniając mu podane przez Ignacego zasady-reguły, których celem jest demaskowanie fałszu i wykazanie prawdy²⁵. Nie oznacza to, że odprowadzający rekolekcje zwolniony jest z obowiązku samokontroli opartej na refleksji nad tym wszystkim, czego doświadcza. Kierownik winien też pytać rekolektanta o to wszystko, co on przeżywa. Z tym wiąże się kolejna funkcja, która wymaga objaśniania rekolektantowi zachodzących w nim zmian. To z kolei domaga się od kierownika umiejętności „pozostawienia odprowadzającego sam na sam z Bogiem”. Chodzi o udzielanie rekolektantowi pomocy w odkrywaniu woli Boga w stosunku do jego osoby²⁶.

Podane objaśnienia odnoszące się do roli pełnionej przez kierownika ćwiczeń duchownych można przedstawić za pomocą następującego schematu:



Pokazuje on, że w ćwiczeniach duchownych winno dochodzić do dialogu odprowadzającego ćwiczenia duchowne (rekolektanta) z Bogiem. Ma się to dziać przy dyskretnym jego udziale. Sytuacja ta tworzy swego rodzaju trójkąt, w którym rekolektant i Bóg są najważniejsi, natomiast kierownikowi ćwiczeń przypada funkcja

²⁴ Tamże.

²⁵ *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych...*, s. 12-13.

²⁶ K. Dyrek, *Dający Ćwiczenia*.

świadka zachodzących przemian i nawiązywanych relacji²⁷. Jego bliskość daje rekolektantowi gwarancję, że nic nie dzieje się przypadkowo i nie jest wynikiem jedynie kaprysu, a jednocześnie chroni przed niebezpieczeństwem złudzenia i daje pewność, że zaniedbanie może zostać w porę wykryte i zażegnane. Obecność kierownika ćwiczeń przy rekolektancie ma też znaczenie dla tego pierwszego. Uczy ona przede wszystkim wrażliwości na słuchanie drugiego człowieka oraz rozumienie go w tym wszystkim, co staje się jego życiowym problemem.

Dla chrześcijan autorytetem objaśniającym, co to znaczy „być z kimś”, „towarzyszyć po drogach życia”, jest sam Bóg. Na kartach Biblii objawia się On jako Ten, który człowiekowi znajdującemu się w potrzebie udziela wsparcia, towarzyszy mu w stawaniu się odpowiedzialnym. Rzeczywistość tę opisuje Renata Jasnos²⁸ w następującej konkluzji:

Spoglądając z perspektywy całej Biblii – z perspektywy Bożej pedagogii realizującej długi proces wychowania od Starego do Nowego Testamentu – trzeba zwrócić uwagę, że w Nowym Testamencie mamy do czynienia z kulminacją tego procesu i nowością sytuacji wychowawczej. Wynika to z dwóch czynników: z jednej strony następuje pewna dojrzałość „wychowanka” będąca efektem żmudnego wychowania ludu Bożego przez Prawo i Proroków, a z drugiej strony dochodzi do zniżenia się „Wychowawcy” do poziomu „wychowanka”. Człowiek dojrzały i wolny staje naprzeciw swego Boga-Wychowawcy, który zbliża się do niego i dla niego staje się człowiekiem²⁹.

1.2. Podstawy pedagogii ignacjańskiej

Charakterystycznym rysem pedagogii ignacjańskiej jest zauważalna dynamika promująca rozwój osoby zgodny z wizją

²⁷ Zasady nawiązywania relacji przybliży jezuita Franz Jalics. Por. F. Jalics, *Towarzystwo duchowe...*, s. 47-88.

²⁸ R. Jasnos, *Pedagogia Boża w Objawieniu*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 15-32.

²⁹ Tamże, s. 32.

człowieka podaną w ćwiczeniach duchownych. Wyrastający z nich ignacjański model pedagogii jawi się nam jako pewna struktura działań zmierzających do udzielenia odpowiedzi na pytanie:

Jak w praktyce szkolnej, na zajęciach lekcyjnych zintegrować wszystkie działania nauczyciela, by proces nauczania, nie tylko zawarte w nim treści, miał rzeczywisty wpływ na rozwój ucznia zgodny z wizją jezuickiego wychowania³⁰.

Tak wypracowany model pedagogii zakłada wspieranie ucznia w drodze do prawdy. Wsparcie takie winno pochodzić przede wszystkim od nauczyciela, który

stwarza warunki, kładzie fundamenty i dostarcza okazji, aby w uczniu miało miejsce ciągle wzajemne oddziaływanie między doświadczeniem, refleksją i działaniem³¹.

Pokazuje, że

ignacjański model pedagogii proponuje takie ułożenie łańcucha zajęć, aby nauczyciel, wprowadzając uczniów w konkretne doświadczenie poznania, przeznaczył czas na refleksję nad znaczeniem, jakie ma dla ucznia poznana prawda, i doprowadził go w końcu do podjęcia osobistej decyzji, dokonania wyboru, zajęcia stanowiska, ukształtowania własnego poglądu na dany temat (działanie)³².

Doświadczenie, refleksja i działanie stanowią dla pedagogii ignacjańskiej kluczowe momenty. W założeniach pedagogii ignacjańskiej oparty na tych trzech elementach model wychowania domaga się jeszcze uwzględnienia kontekstu uczenia się, a także – w jeszcze większym stopniu – ocenę własnych osiągnięć po to, by uczeń był w stanie dostrzec własny wzrost czy postęp.

³⁰ W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 59.

³¹ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 114.

³² Tamże, s. 59.

1.2.1. Kontekst

Ten element pedagogii ignacjańskiej, podobnie jak wszystkie pozostałe, ma swoje podstawy w ćwiczeniach. Ignacy Loyola przywiązywał duże znaczenie do poznania postaw rekolektanta wobec Boga i modlitwy. Chodziło przede wszystkim o rozpoznanie, czy rekolektant jest gotowy na działanie Boga. Ponieważ wychowanie nie przebiega w zupełnej pustce, dlatego i nauczyciel powinien możliwie najlepiej znać sytuację, w jakiej żyje uczeń. Chodzi przy tym zarówno o uwarunkowania socjalno-ekonomiczne, polityczne, jak też oczekiwania, przekonania, predyspozycje, osiągnięcia czy też braki ucznia, zarówno te fizyczne, jak też duchowe³³. Oczekuje się, że na tej drodze szkoła jezuicka zacznie stawać się

szczerą wspólnotą wiary uczących się, w której autentyczny, osobisty stosunek między nauczycielami i uczniami może coraz bardziej się pogłębiać. Bez tego rodzaju relacji wyjątkowa siła naszego wychowania byłaby zagubiona. Autentyczna relacja zaufania i przyjaźni między nauczycielem i uczniem jest koniecznym warunkiem, który usposabia do wzrostu w zaangażowaniu się na rzecz wartości. Dlatego prawdziwa miłość i osobista troska o każdego ucznia jest najważniejszą sprawą w środowisku, które wprowadza w życie proponowany model ignacjańskiego wychowania³⁴.

1.2.2. Doświadczenia

Dla pedagogii ignacjańskiej punktem wyjścia są ludzkie doświadczenia, ich cechą z kolei – stwarzanie sytuacji prowokujących w człowieku pytania czy też skłaniających do twórczego myślenia. Wszystko to ma pomagać we włączaniu w procesy edukacyjne zarówno jego intelektu, jak też uczuć i woli. Na tej drodze wychowanek ma uchwycić istotną wartość tego, co bada.

³³ W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej...*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 59.

³⁴ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 120.

W działaniach tych ważną rolę spełnia tak zwana „refleksja”. Jej zadaniem jest wyzwianie w wychowankach zdolności „przetwarzania” gromadzonych doświadczeń. Ma ona kształtować ich sposób myślenia, ich przekonania, umiejętność wartościowania, a także zdolność zajmowania określonych postaw. Założenie to pokazuje, że pedagogia ignacjańska powinna wykraczać daleko poza sferę ludzkiego poznania.

Pojęcie „doświadczenie” jest wieloznaczne. Posługują się nim przedstawiciele różnych dyscyplin nauki: filozofii, psychologii, pedagogiki czy pedagogiki religii³⁵. My będziemy pod nim rozumieć jednostkowe wydarzenia z życia człowieka, związane zarówno z rzeczywistością zmysłową, jak i duchową, zewnętrzną oraz wewnętrzną, czym nadaje ona ludzkiemu życiu określony styl. Każde doświadczenie odznacza się też indywidualnością i subiektywnością odkrywania jakiegoś wycinka ludzkiego życia. Zawsze też występuje jako jednostkowy i indywidualny konkret, którego nie można „wymusić” ani na sobie, ani na innych osobach. Jedno wywołuje również następne, co oznacza, że żadne z nich nie jest doświadczeniem ostatecznym. Doświadczenia można tylko gromadzić. To powoduje, że jest ono indywidualną własnością osoby. Nie wyklucza to posiadania przez wiele osób doświadczeń podobnych.

Walorem gromadzonych doświadczeń jest to, że budzą one w człowieku zainteresowania, skłaniają do stawiania pytań, wypowiedzania różnego rodzaju ocen, wyzwają nadzieję na możliwość przekształcania własnego życia, a także budzą w człowieku różnego rodzaju niepokoje. Charakterystyczne dla gromadzonych doświadczeń jest też i to, że każde pozostawia po sobie trwałą ślad przez poruszenie głębszych sfer osobowości. Za najbardziej podstawowe doświadczenia, jakie człowiek gromadzi w swoim życiu, uważa się zaufanie, przyjaźń oraz miłość. Są one wynikiem jego kontaktów przede wszystkim z matką

³⁵ Por. M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią*, Wyd. WAM, Kraków 2009, s. 221-225. Autor przekrojowo przytacza znaczenia nadawane temu pojęciu w ciągu historii.

i ojcem. Często nazywa się je „pradoświadczeniami”³⁶. Przy ich pomocy człowiek jest w stanie afektywno-emocjonalnymi działaniami wyrazić swe całościowe, a nie tylko intelektualne postrzeganie rzeczywistości, czego następstwem może być zmiana nastawienia do doświadczanej rzeczywistości³⁷.

Poza pojęciem „doświadczenie” w literaturze jest mowa o „doświadczeniu religijnym”³⁸. Zdaniem Jana Charytańskiego o doświadczeniu religijnym mówimy wówczas, gdy człowiek, otwierając się na Transcendencję (Boga), odkrywa ostateczny sens własnego bytu i staje się zdolnym do odpowiedzialnego podejmowania służby w świecie³⁹. Za jego pośrednictwem zostają wyeksponowane konsekwencje relacji z Bogiem: bezwarunkowe okazywanie Mu zaufania, miłości i wierności nawet w sytuacjach, które po ludzku wydają się dla człowieka oczywistą porażką (np. śmierć)⁴⁰. W literaturze występuje też pojęcie „doświadczenia wiary”, gdzie Transcendencja identyfikowana jest z osobowym Bogiem, z którym człowiek może nawiązać osobowe relacje. Doświadczający wsłuchuje się w głos zwracającego się do człowieka Boga – Osoby, a nadto uznaje swą zależność oraz stara się okazywać Mu posłuszeństwo. Na tej drodze człowiek nie tylko uczy się odkrywać sens świata i własnego życia, ale też krytycznie ocenia inne jego wyjaśnienia. W ten sposób doświadczenie wiary staje się swoistym pomostem między sferą cielesną, duchową i religijną człowieka. Należy przy tym zauważyć, że jakkolwiek wiara jest wewnętrznie związana z doświadczeniem, to nie da się jej wyprowadzić z całego łańcucha gromadzonych

³⁶ Por. Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wyd. WAM, Kraków 2014, s. 83-84.

³⁷ Por. tenże, *Podstawy wychowania moralnego*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 67; tenże, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 162-163.

³⁸ Por. M.J. Buckley, *Ateizm w sporze...*, s. 226-239.

³⁹ J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, „Ateneum Kapłańskie” 71(1978), s. 394; por. F. Jalics, *Towarzyszenie duchowe...*, s. 27 i nn.

⁴⁰ Por. P. Tillich, *Dynamika wiary*, W drodze, Poznań 1987, s. 76; B. Sesboüé, *Wierzę*, Wyd. Księży Marianów, Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa – Poznań 2000, s. 34-36; Cz. Rychlicki, *Wiara, nadzieja, miłość wobec wieczności*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001, s. 77-80.

przez człowieka doświadczeń przede wszystkim dlatego, że jej ostatecznym źródłem jest Bóg – dawca wiary⁴¹.

W chrześcijańskim rozumieniu doświadczenie wiary jest owocem działania Boga, który kształtuje wielkość człowieka na miarę ukazaną przez Jezusa Chrystusa⁴². W rozumieniu Ignacego Loyoli termin ten oznacza „smakowanie”, „odczuwanie czegoś wewnątrznie”. Pojęcie to wykracza poza czysto intelektualne rozumienie. Dla Ignacego ważne było, aby cały człowiek – jego umysł, serce i wola – uczestniczył w procesie wspomnianego smakowania czy też wewnętrznego odczuwania⁴³.

Ważność gromadzonych przez osobę doświadczeń pedagogia ignacjańska uzasadnia tym, że za ich pośrednictwem możliwe jest opisanie wszelkiej aktywności ucznia, w której poza intelektualnym poznaniem rozważanych treści zostaje przez niego zauważony element natury emocjonalnej.

W każdym doświadczeniu uczeń przyjmuje dane za pomocą umysłu. Stawiając pytania, wprzegając w pracę wyobraźnię, badając poszczególne elementy danych i ich wzajemne odniesienie, uczeń układa sobie wszystko w pewną całość albo stawia hipotezę: „co to jest?”, „czy to jest coś, co już poznałem?”, „jak to działa?”. I nawet bez szczególnego wyboru następuje towarzysząca temu uczuciowa reakcja: „to mi się podoba”, „tego się boję”, „nigdy sobie nie dam z tym rady”, „to jest interesujące” lub „to mnie nudzi”⁴⁴.

Rzeczywistość tę w pedagogii ignacjańskiej nazwano refleksją.

1.2.3. Refleksja

Refleksja w pedagogii ignacjańskiej stanowi jedno z najważniejszych zadań stojących przed edukacją⁴⁵. Na jej znaczenie

⁴¹ Por. J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, s. 394; J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim...*, s. 111 i nn.

⁴² M.J. Buckley, *Ateizm w sporze...*, s. 237.

⁴³ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 120.

⁴⁴ Tamże, s. 121.

⁴⁵ Por. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2016, s. 70.

wskazywał Ignacy Loyola w ćwiczeniach duchownych, kiedy podkreślał, że człowiek podlega różnym poruszeniom, wyzwaniom i wyborom. Jej zadaniem jest udzielanie rekolektantowi pomocy w odkrywaniu tego, co nim kieruje. Chodzi o rozeznanie, czy są to impulsy prowadzące ku dobru, czy też skłaniające do zła; czy chodzi o gotowość służenia innym, czy też o egoistyczne zaspokajanie własnych potrzeb. Ignacemu chodziło przy tym o „rozeznanie”, wyjaśnienie swych wewnętrznych motywacji i racji, które leżą u podstaw wypowiedzianych sądów, o zbadanie przyczyn i implikacji swych doświadczeń, rozważenie możliwych wyborów oraz ocenienie ich w świetle prawdopodobnych konsekwencji, a także odkrycie, co najlepiej prowadzi do upragnionego celu. Walorem refleksji jest to, że przy jej prowadzeniu człowiek posługuje się

pamięcią, rozumem, wyobraźnią i uczuciami, żeby uchwycić znaczenie i istotną wartość tego, co studiuje, by odkryć odniesienie tego do innych aspektów wiedzy i ludzkiej działalności i aby docenić jego przydatność w poszukiwaniu prawdy i wolności⁴⁶.

W pedagogii ignacjańskiej przez „refleksję” rozumiane jest

staranne rozważenie pewnego tematu, doświadczenia, idei, zadania lub spontanicznej reakcji, żeby móc pełniej pojąć ich znaczenie. Refleksja jest więc procesem, na pomocą którego wydobywa się znaczenie z ludzkiego doświadczenia⁴⁷.

Chodzi w niej zatem o znajdowanie właściwego sensu tego wszystkiego, w czym człowiek uczestniczy, co poznaje, a więc sensu zgromadzonych doświadczeń.

Jej zadaniem jest umożliwienie wychowankom – tłumaczy Wojciech Żmudziński – nabywania umiejętności patrzenia na pojawiający się problem z różnych perspektyw, gdyż to rodzi potrzebę wychodzenia poza sferę własnego poznania i podejmowania konkretnych działań⁴⁸.

⁴⁶ Tamże, s. 123. Por. F. Jalics, *Kontemplacja...*, s. 66 i nn; J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim...*, s. 404 i nn.

⁴⁷ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania...*, s. 124.

⁴⁸ W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej...*, s. 62.

Prowadzona refleksja ma być oparta na gruntownej i wszechstronnej wiedzy, która umożliwia obiektywne ocenianie rzeczywistości, a nadto chroni przed indoktrynacją i manipulacją. Swym zakresem winna też obejmować objaśnianie rzeczywistości podawane w świetle wiary⁴⁹. Odwoływanie się do objaśnień religijnych sprzyja pełnemu rozwojowi człowieka, gdyż treści wiary wspierają go w podejmowaniu służby dobru, a w znaczeniu religijnym – królestwu Bożemu. Z chrześcijańskiego punktu widzenia służba taka stanowi najwyższy cel wychowania i kształcenia człowieka⁵⁰.

Refleksję w pedagogii ignacjańskiej charakteryzują trzy sprzężone z sobą procesy: interioryzacji, selekcji i absolutyzacji wartości⁵¹. Interioryzacja oznacza proces rozwojowy, który polega na przekształcaniu zewnętrznych czynności podmiotu w wewnętrzne, psychiczne. W literaturze przedmiotu pojęcie „interioryzacja” bywa zastępowane terminem „internalizacja”, choć w rzeczywistości zachodzą między nimi różnice. Pojęcie „internalizacja” zazwyczaj stosowane jest w psychologii społecznej. Służy ono wyjaśnianiu asymilacji norm, wartości i postaw zajmowanych przez grupę społeczną. W wyniku procesów interioryzacji człowiek może uważać poznawane normy, poglądy czy postawy grupy za sprzeczne z własnymi przekonaniami. Na drodze asymilacji jest jednak w stanie normy te stopniowo sobie przyswoić i przyjąć do własnego systemu poglądów, wartości i norm⁵².

Interioryzacja obejmuje różne dziedziny życia. Z tego rodzaju procesami najczęściej mamy do czynienia w okresie dorastania. Wówczas młody człowiek dochodzi do momentu zrozumienia i dobrowolnego przejmowania przekazywanych mu wartości, zasad i pojęć moralnych. Procesom tym towarzyszy analiza

⁴⁹ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006, s. 22.

⁵⁰ A. Exeler, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Vorlesung, Teil 1, Sommersemester 1977, s. 31 (skrypt w posiadaniu autora).

⁵¹ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 123-124.

⁵² Por. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. II, PWN, Warszawa 1998, s. 59.

wszystkiego, co opisuje wartości i zasady życia społecznego. W następstwie przeprowadzonych analiz osoba albo przyjmuje i uznaje za własne poznane wartości i zasady życia, albo też je odrzuca. Wybory te zdaniem Wolfganga Brezinki w dużej mierze warunkowane są wartościami przekazanymi osobie we wcześniejszym okresie ludzkiego życia⁵³. Zdolność do interioryzacji czynności zewnętrznych, ich modyfikowanie w czynności wyobrażeniowe, umysłowe i psychiczne uważa się za istotny warunek internalizacji norm społecznych oraz przepisów, ról, czyli przywilejów, wymagań i zasad tworzonych koncepcji wypełniania ról społecznych. W tym też sensie interioryzacja oraz internalizacja prowadzą do wewnętrznej i uświadamianej kontroli własnego postępowania, które jest ukierunkowane na wytwarzanie osobowych wzorców postępowania. Te z kolei stają się podstawą samoregulacji zachowań oraz kształtowania zintegrowanej osobowości człowieka⁵⁴.

Przenosząc powyższe założenia na teren pedagogii ignacjańskiej, zauważamy, że procesy interioryzacji są przyporządkowane ogniwom prowadzonej refleksji nad znaczeniem ludzkiego doświadczenia. W refleksji tej chodzi o:

- Jaśniejsze zrozumienie badanej prawdy. Na przykład, jakie są założenia teorii atomu? Czy są one słuszne? Czy są one uczciwe? Czy istnieją inne przypuszczenia? W jaki sposób przyjęcie innych założeń zmieniłoby opis rzeczywistości?
- Odkrycie przez wychowanka źródeł rodzących się wrażeń lub okazywanych reakcji w trakcie prowadzonych poszukiwań prawdy. Na przykład, co szczególnie zainteresowało mnie przy studiowaniu podanego mi tekstu? Dlaczego? Co mnie szczególnie niepokoi w podanych w nim objaśnieniach? Dlaczego?
- Pogłębienie rozumienia znaczenia poznanej prawdy zarówno dla siebie, jak i dla innych. Na przykład, jaki wpływ mogą mieć na moje życie, a także życie rodziny i przyjaciół oraz na

⁵³ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 33.

⁵⁴ R. Murawski, *Dorastający, w: Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik metodyczny do religii dla I klasy liceum i technikum, seria: Drogi świadków Chrystusa, klasa I, zeszyt I*, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 43.

życie ludności w uboższych krajach badania prowadzące do opanowania efektów ogrzewania się atmosfery?

- WYROBIENIE własnego osądu o wydarzeniach, ideach czy też zniekształcaniu prawdy itd. Na przykład większość ludzi sądzi, że równiejszy podział zasobów świata jest przynajmniej pożądany, jeśli nie wskazany moralnie. Być może, że mój styl życia oraz rzeczy uznawane przeze mnie za niezbędne przyczyniają się do obecnego braku równowagi. Czy jestem gotów rozważyć raz jeszcze, czego potrzebuję, aby czuć się szczęśliwym?
- Zrozumienie tego, kim jestem (co mną kieruje i dlaczego?) i kim mógłbym być w stosunku do innych. Na przykład, jakie uczucia budzą się we mnie w związku z tym, nad czym się zastanawiałem? Dlaczego? Czy jestem wewnętrznie spokojny z powodu tej reakcji? Jeśli nie – to dlaczego?⁵⁵

Wszystko to pokazuje, że pedagogia ignacjańska akceptuje różne definicje tego, co zostało nazwane „doświadczeniem” i „refleksją”. W ignacjańskiej tradycji wychowania określenia te oznaczają „sposób postępowania” prowadzący do osiągnięcia integralnej formacji ucznia, którą jezuici łączą ze wspomnianą wcześniej formacją trwałą.

Podając problem formacji, należy podkreślić, że jej podmiotem jest cały człowiek, osoba z wszystkimi jej wymiarami. To zaś domaga się, by doświadczenia i prowadzona nad nimi refleksja były z sobą powiązane. Wynika to z przeświadczenia, iż jest rzeczą niemożliwą, aby zdobyć jakieś doświadczenie bez jakiejkolwiek nad nim refleksji. Co więcej, każda refleksja zawiera w sobie pewne doświadczenie intelektualne lub uczuciowe, intuicję, pewną jasność, wizję świata oraz obraz siebie i innych. Dlatego tak ważne jest, by procesom edukacyjno-wychowawczym nadawać wymiar osobowy. Chodzi w nich o dowartościowanie znaczenia aktywności ucznia w poszukiwaniu prawdy. Zdobywane doświadczenia kreślą też cele podejmowanych przez ucznia poszukiwań. Chodzi przy tym nie tylko o zdobywanie nowych wiadomości, ale też o osobisty jego rozwój. Na tej drodze zostają też tworzone warunki do nabywania przez wychowanka

⁵⁵ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 124-125.

umiejętności własnego „sposobu postępowania”, który będzie wspierał jego integralną formację⁵⁶.

1.2.4. Działanie

W pedagogii ignacjańskiej podkreśla się, że sama refleksja nad gromadzonymi doświadczeniami jest niewystarczająca. Powinna inspirować wychowanka do podejmowania dojrzałych i odpowiedzialnych decyzji służących zmienianiu rzeczywistości, w jakiej przychodzi człowiekowi żyć. Dla Ignacego Loyoli ważne było bowiem wszystko to, co człowiek czyni, a nie to, co mówi. Czyny takie winny być inspirowane miłością. Z tych powodów istotnym elementem pedagogii ignacjańskiej jest formowanie w uczniach postaw, wartości i ideałów, którymi będą się kierować w całym swym życiu. Chodzi o wyzwalanie w nich zdolności do działań służących dobru wspólnemu, które to w rozumieniu Ignacego kształtują gotowość do tworzenia dobra wspólnego⁵⁷. Gotowość tę w pedagogii ignacjańskiej wyraża słowo zachęty: *magis*. Chodzi w nim o dawanie z siebie „więcej” w służbie Bogu i ludziom⁵⁸. Dlatego też samo pojęcie „działania” dotyczy

wewnętrznego wzrostu człowieka w oparciu o przeżyte doświadczenie, nad którym prowadzono refleksję, a równocześnie do jego przejawów zewnętrznych. Proces ten obejmuje dwa etapy:

- Wybory wewnętrzne: Po przeprowadzeniu refleksji uczeń rozważa zdobyte doświadczenia z punktu widzenia osobistego, ludzkiego, by w świetle ich zrozumienia i rozpoznania związanych z nimi uczuć (pozytywnych lub negatywnych) została poruszona jego wola. Zrozumienie znaczenia zgromadzonych doświadczeń i ich osąd prowadzą do podjęcia wyborów. Mogą one zaistnieć wówczas, gdy osoba decyduje,

⁵⁶ Por. tamże, s. 126.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 204. Por. J. Mółka, B. Steczek, „*Magis*” jezuickiej edukacji, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 227-245.

że jakaś prawda staje się jej punktem odniesienia, postawą lub predyspozycją mającą wpływ na jej decyzje. Wybór taki może przybierać postać stopniowego uściślenia własnych priorytetów. Na tym etapie uczeń czyni ze zdobytej prawdy swoją własność, ale pozostaje otwarty na to, dokąd ta prawda może go poprowadzić.

- Wybory zewnętrzne: Nadają one znaczenie rzeczom, wyrażają zajmowane postawy oraz uznane i wewnętrznie przyjęte wartości, które stanowią część osobowości. Skłaniają one osobę do czynu, do działania zgodnego z jej „nowymi” przekonaniami. Jeśli znaczenie nadane rzeczy było pozytywne, prawdopodobnie wychowanek będzie chciał podkreślić wagę warunków i okoliczności, w których miało miejsce pierwotne doświadczenie. Na przykład, jeśli cel wychowania fizycznego został osiągnięty, to uczeń będzie skłonny, aby w wolnym czasie regularnie uprawiać sport. Jeśli zasmakował w historii literatury, może być gotów poświęcić sporo czasu wydarzeniom historycznym. Jeśli przekona się, że warto pomóc kolegom w nauce, może zaoferować współpracę i pomoc słabszym uczniom. Jeśli po doświadczeniach służby w slumsach i refleksji nad tym doświadczeniem doceni potrzeby ubogich, łatwiej mu będzie dokonać wyboru zawodu lub zgłosić się do pracy w charakterze wolontariusza. Jeśli natomiast jego doświadczenie było negatywne, wtedy prawdopodobnie będzie dążył do przystosowania, zmiany, ograniczenia lub unikania warunków, w których miało miejsce to pierwotne doświadczenie. Na przykład, jeśli poznał przyczyny braku sukcesu w pracy szkolnej, może zdecydować się na zmianę rytmu uczenia się, żeby uniknąć ponownego niepowodzenia⁵⁹.

Przez dowartościowanie znaczenia działania pedagogia ignacjańska zmierza do kształtowania w wychowankach właściwego podejścia do wartości oraz życiowych postaw. Służy temu pomoc w uczeniu ich myślenia, którego efektem będą działania wynikające z ich osobistego wyboru⁶⁰. Walorem takiego rozumienia procesów edukacyjno-wychowawczych jest wspieranie wychowanków w porządkowaniu nabywanej i rozwijanej wizji swego życia. Działanie to umożliwia wyselekcjonowanie pośród wielu wartości tych, które uznaje się za najważniejsze, i uczynienie ich

⁵⁹ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 127-128.

⁶⁰ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, s. 202-204.

ośrodkiem własnego życia i działania. Na tej drodze dochodzi do ich absolutyzacji. Procesami tymi zostają objęte te wartości, które wychowanek ze względu na swe egzystencjalne potrzeby uważa za nadrzędne, organizujące i scalające jego osobowość. Pośród nich mogą występować, choć nie muszą, także wartości religijne.

Sam proces absolutyzacji polega na selekcji i wyborze wartości spośród wewnętrznie zaakceptowanych oraz ułożeniu ich według określonej hierarchii. Prymat wiodą w niej wartości, które ukazują sens życia i wyznaczają kierunek działania. Roman Murawski⁶¹ wyjaśnia, że umożliwienie młodemu wyselekcjonowania określonych wartości stanowi, obok interioryzacji, kolejne ważne ogniwo ich rozwoju. Działania te w przypadku chrześcijaństwa są wspierane wartościami religijnymi, które dostarczają dodatkowego uzasadnienia potrzeby kształtowania w sobie pożądanych społecznie postaw. Motywem ich przyjęcia jest ostateczne przeznaczenie człowieka, które ukazuje się jako życie „w” Bogu i „z” Bogiem przez całą wieczność. Roman Murawski podkreśla, że jeśli proces selekcji i absolutyzacji podstawowych wartości nie dokona się u dorastającej młodzieży, wówczas pojawi się u niej tendencja do spychania ich na peryferie osobowości⁶².

1.2.5. Ocena

Ostatnim ogniwem przywoływanego modelu pedagogii ignacjańskiej jest ocena oparta na wzajemnym zaufaniu i szacunku okazywanym sobie przez wychowawców i wychowanków. Swym zakresem obejmuje ona osiągnięcia szkolne, jak też integralny rozwój ucznia postrzegany jako „życie dla innych”. W praktyce ma ona rozwijać w wychowanku umiejętność dokonywania oceny dotychczasowych osiągnięć na polu edukacyjno-wychowawczym. Jej istotą jest dostrzeganie efektów wzrostu

⁶¹ Por. R. Murawski, *Rozwój religijny*, w: tenże (red.), *Teoretyczne zagadnienia katechezy młodzieżowej*, Warszawa 1989, s. 78.

⁶² Tenże, *Dorastający...*, s. 43.

zarówno intelektualnego, jak i ludzkiego – wewnętrznego, który stwarza podstawę do osiągnięcia dojrzałości⁶³. Zwraca się przy tym uwagę na znaczenie integralnego rozwoju ucznia, który powoduje, że staje się on „osobą dla drugih”. Ocenie podlegają też nabywane postawy oraz sposób nadawania wartościom określonych priorytetów⁶⁴.

Przedstawione powyżej charakterystyczne elementy pedagogii ignacjańskiej można przedstawić w następującym schemacie:



Działania te tworzą jedną spójną całość, która ukazuje drogę rozwoju osoby. W procesie tym ważną do spełnienia rolę ma wychowawca – nauczyciel. Jego zadaniem jest wspierać wychowanka w nabywaniu możliwie najobszerniejszej wiedzy dotyczącej gromadzonych doświadczeń, by – inspirując się nią – wybierać i czynić dobro.

Inną charakterystyczną cechą pedagogii ignacjańskiej jest promowanie ciągłości procesów edukacyjno-wychowawczych. Ich celem jest nabycie trwałego – całożyciowego nawyku uczenia się. Pozwala on doceniać doświadczenie, refleksyjne rozumienie wznoszące się ponad osobisty interes, a także wskazuje kryteria

⁶³ Por. S. Gałkowski, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2016, s. 167-190.

⁶⁴ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 128-129.

podejmowania konkretnych działań⁶⁵. Nie bez znaczenia jest i to, że pedagogia ignacjańska opiera procesy edukacyjne zarówno na podstawach poznania intelektualnego, jak i religijnego. To z kolei ułatwia syntezę antropologii i teologii oraz integrowanie w ludzkim życiu wymiaru humanistycznego z wymiarem chrześcijańskim⁶⁶. Odwołuje się ona i opiera na wizji świata, jaką miał Ignacy Loyola. Jej centralnym punktem jest Bóg, „Stwórca i Pan, Najwyższa Dobroć, jedyna Rzeczywistość absolutna”. Natomiast wszystko inne od Niego pochodzi i ma wartość o tyle, o ile prowadzi do Boga. Dlatego jezuici w działalności edukacyjno-wychowawczej podejmują próby przeniesienia przyjętej i przedstawionej przez Ignacego w ćwiczeniach duchownych wizji świata na płaszczyznę wychowania⁶⁷. Syntezę tej wizji przedstawiono w dokumencie *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, by następnie pokazać, jak cechy te wypływają bądź też mają swoje korzenie w ćwiczeniach duchownych i zawartej w nich ignacjańskiej wizji świata. Wypracowany na kanwie ćwiczeń duchownych model wychowania ignacjańskiego charakteryzuje więc nie tylko opis

stałego, wzajemnego oddziaływania zachodzącego między doświadczeniem, refleksją oraz działaniem w procesie uczenia i uczenia się, ale także odzwierciedla dynamizm, wzajemny stosunek między nauczycielem a uczniem dążącym do zdobywania wiedzy i wolności⁶⁸.

Wynika z tego, że pedagogii ignacjańskiej nie należy uważać za metodologię działań pedagogicznych, gdyż zmierza ona w kierunku kształtowania zarówno światopoglądu osoby, jak i tworzonej przez nią wizji człowieczeństwa. Wizja ta odwołuje się do wolności, zaufania, miłości, służby oraz do działania łaski Bożej, które daje poczucie bezpieczeństwa i pewności, że jedynie Bóg jest w stanie doprowadzić człowieka do pełni szczęścia i pełni życia⁶⁹.

⁶⁵ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 129-130.

⁶⁶ Por. W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej...*, s. 53.

⁶⁷ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania...*, s. 80 i n.

⁶⁸ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 112.

⁶⁹ R.G. Mateo, *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 155.

1.3. Towarzystwo cechą pedagogii ignacjańskiej⁷⁰

Jezuici niemal od początku swego istnienia widzieli w działalności edukacyjnej jedno ze swych najważniejszych zadań. Przez tę działalność przyczyniali się do obrony i pogłębiania wiary oraz odnowy Kościoła. Usiłowali przy tym nadawać edukacji znamiona charakterystyczne dla ćwiczeń duchownych. Czynili to, zabiegając o kształtowanie dojrzałej osobowości swych wychowanków poprzez troskę o ich integralny rozwój: duchowy, intelektualny, emocjonalny i fizyczny. W tym celu podejmowali też działania, które charakteryzowała osobista troska o poszczególne osoby (towarzystwo) oparta na fundamencie Ewangelii⁷¹. Troska ta nawiązywała do funkcji pełnionej przez kierownika ćwiczeń duchownych wobec rekolektanta, która stała się wzorem relacji zawiązywanych między nauczycielem i uczniem. Nauczyciel, podobnie jak kierownik ćwiczeń, jest na służbie uczniów i uczestniczy w ich rozwoju⁷². W procesach tych nauczyciel uczy się brać pod uwagę wielorakie uwarunkowania ucznia, słuchać jego argumentów, a nade wszystko uczy się go rozumieć. Wszystko to sprawia, że relacje nawiązywane między wychowawcą i wychowankiem dają podstawy rzeczywistości dla tego wszystkiego, co nazywamy wychowaniem, gdyż opierają się na zaufaniu charakteryzującym związek mistrza z uczniem.

Vincent J. Duminuco, jeden z najlepszych znawców pedagogii ignacjańskiej, określa ją jako drogę, na której nauczyciele towarzyszą uczniom w ich wzroście i rozwoju. Charakterystyczne jest przy tym to, że pedagogii tej, podobnie jak sztuki i nauki o nauczaniu, nie można sprowadzić do samej metodologii wychowania. Powinna ona kształtować światopogląd i wizję ideału osoby ludzkiej, którą

⁷⁰ Należy przyjąć, że „towarzystwo” nie jest wyłączną cechą charakterystyczną pedagogii ignacjańskiej. Zjawisko to występuje także w innych pedagogiach, choć jego rozumienie będzie nieco inne niż w pedagogii ignacjańskiej. Spotykamy się z nim na przykład u św. Jana Bosko czy Janusza Korczaka.

⁷¹ P.H. Kolvenbach, *Słowo wstępne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, s. 5-6.

⁷² *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania...*, s. 61.

chcemy wychować⁷³. Co więcej, wypracowany system formacyjny ma umożliwiać stawanie się we współczesnym świecie liderami, inicjatorami działań odsłaniających przed człowiekiem jego ostateczne przeznaczenie: życie z Bogiem przez całą wieczność. Ich zadaniem jest wsparcie oraz uzdolnienie osoby do wyboru życiowej drogi w oparciu o chrześcijański system wartości⁷⁴. Dlatego celem pedagogii ignacjańskiej nie jest samo gromadzenie przez uczniów wiadomości czy też przygotowanie do zawodu. Zmierza ona do kształtowania osoby zarówno w wymiarze moralnym, jak i intelektualnym. Nie chodzi przy tym o sugerowanie programu indoktrynacji, który tłumi ducha, ani o wprowadzanie teoretycznych kursów, które są spekulatywne i dalekie od rzeczywistości. Potrzebna jest struktura dociekania, zmagania się z ważnymi kwestiami i złożonymi wartościami życia⁷⁵, której celem będzie „pełny wzrost osoby prowadzący do działania, zwłaszcza takiego, które jest przepełnione duchem i obecnością Jezusa Chrystusa”⁷⁶.

Formacja człowieka, o której mowa w niniejszym rozdziale, zakłada dążenie do ideału. Ideałem takim dla pedagogii ignacjańskiej nie jest doskonałość sama w sobie, osiąganie sukcesów, także na drodze niezdrowej konkurencji albo nadmiernego zaangażowania we własne sprawy, lecz odkrywanie wzorców, relacji pozwalających odkrywać, co znaczy być „istotą ludzką” – człowiekiem. Według założeń pedagogii ignacjańskiej w osiągnięciu tego ideału ważną do spełnienia rolę ma wychowawca. Jego relacje z uczniem mają temu ostatniemu dopomagać w odpowiedzialnym korzystaniu z własnej wolności, dzięki czemu nauczyciel-wychowawca staje się nie tylko przewodnikiem w sprawach nauki, ale też osobiście angażuje się w intelektualny, uczuciowy, moralny i duchowy rozwój ucznia, pomaga mu w odkrywaniu i rozwijaniu znaczenia własnej godności i wartości. Działania te ułatwiają wychowankowi stawanie się osobą odpowiedzialną za życie wspólnoty⁷⁷. Jest

⁷³ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, s. 175.

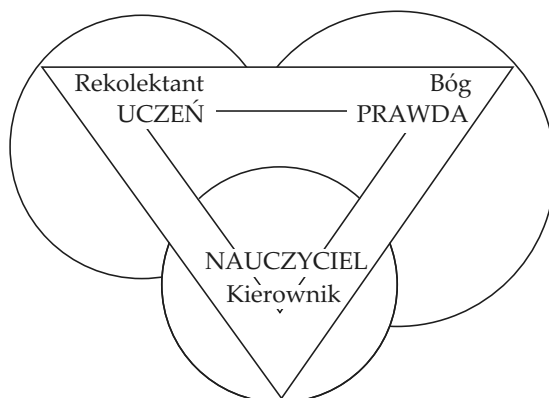
⁷⁴ Por. W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej...*, s. 51-52.

⁷⁵ Tamże, s. 177.

⁷⁶ Tamże, s. 175-176.

⁷⁷ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania...*, s. 26.

rzeczą oczywistą, że dążenie do tak nakreślonych celów przebiega etapami. Ich osiągnięciu winien służyć łańcuch zajęć edukacyjnych, których celem jest wprowadzanie wychowanka w konkretne doświadczenia poznawcze obejmujące swym zasięgiem władze duchowe człowieka: rozum, uczucia i wolę⁷⁸. Rzeczywistość tę przedstawia poniższy schemat.



Podane wyjaśnienia zmierzają do pokazania, że w założeniach pedagogii ignacjańskiej wychowawca w procesach wychowawczych pełni rolę podobną do kierownika ćwiczeń duchownych (dającego rekolekcje)⁷⁹. Towarzyszy on wychowankowi w poszukiwaniu prawdy. Pomaga mu zrozumieć, co znaczy „być dla innych” oraz nabyć praktyczną umiejętność kierowania się tą zasadą w codziennym życiu. Refleksja taka może doprowadzić także do weryfikacji trendów występujących we współczesnym wychowaniu, które bądź całkowicie pomijają, bądź tylko rzadko podejmują kwestie hierarchicznych relacji między wychowawcą i wychowankiem, promując w zamian eksponowanie bliżej nieokreślonego partnerstwa⁸⁰.

⁷⁸ Tamże, s. 202.

⁷⁹ Por. V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, s. 178-179.

⁸⁰ Por. A. Nalaskowski, *Zateizowana transcendencja, czyli niejasność wychowania*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 217-218; Z. Marek, *Wychowanie szansą kształtowania postaw liturgicznych?*, w: *Współczesna katecheza liturgiczna. Liturgia w katechezie i szkolnym nauczaniu religii*, red. A. Offmański, Szczecin 2010, s. 115.

Pedagogia ignacjańska wyznacza także cel, któremu zostaje podporządkowane wychowanie, oraz dostarcza kryteriów wyboru środków, które mają być zastosowane w procesie wychowywania⁸¹. Zmierza ona do tego, aby umożliwić wychowankowi osiągnięcie pełni rozwoju intelektualnego na miarę jego zdolności otrzymanych od Boga. Nie chodzi jednak o zwykłe gromadzenie wiadomości lub przygotowanie się do zawodu,

choć jest to ważne i użyteczne dla wybijających się liderów chrześcijańskich. Ostatecznym celem tak promowanego wychowania jest pełny wzrost osoby, prowadzący do działania przenikniętego duchem i obecnością Jezusa Chrystusa, Syna Bożego, człowieka-dla-innych. (...) Ma to być osoba dobrze uformowana, intelektualnie kompetentna, podatna na osobisty wzrost, religijna, kochająca i oddana szerzeniu sprawiedliwości w ofiarnej służbie ludowi Bożemu⁸².

Co więcej, ideał ten ukazuje się wychowankowi jako przedmiot pożądania, którego wzorem wychowawczym jest osoba Jezusa Chrystusa. Ze zdolności tej wynika też wspomniana już zasada promowana przez pedagogię ignacjańską – „bycie człowiekiem dla innych”⁸³, przez co wpisuje się w nurt ubogacający działania pedagogiczne przez religię.

Powyższe oczekiwania pokazują sens pedagogicznego towarzyszenia, którego następstwem jest wzajemne oddziaływanie na siebie osób. Takiej pomocy w założeniach pedagogii ignacjańskiej udziela wychowankowi wychowawca. Winna ona obejmować zarówno sferę życia naturalnego, jak i religijno-duchowego. Wsparcie takie tworzy podwaliny tak zwanej formacji stałej (edukacji permanentnej) oraz autoformacji. Pod tymi określeniami rozumiemy

proces edukacyjny w całości jego aspektów i wymiarów, w nieprzerwanej ciągłości jego rozwoju od pierwszych chwil życia aż po ostatnie oraz w głębokiej i organicznej artykulacji jego różnych chwil i następujących po sobie faz. W szerszym znaczeniu

⁸¹ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 107.

⁸² Tamże, s. 107-108.

⁸³ Tamże, s. 128-129; V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, s. 195-196.

formację stałą rozumie się często jako rozwijanie formacji podstawowej, by dostosować ją do nieustannie zmieniających się sytuacji zawodowych i życiowych. W każdym razie za pomocą formacji stałej chce się przewyciężyć koncepcję i praktykę edukacji realizowanej przez dłuższy lub krótszy okres w wieku rozwojowym, w którym to czasie należało nauczyć się wszystkiego, co jest potrzebne do życia⁸⁴.

Idąc tym tokiem rozumowania, można przyjąć, że „formacja” stanowi obok „edukacji” jedną z dwóch podstawowych kategorii pedagogicznych. O ile edukację odnosimy do duchowego wymiaru egzystencji człowieka oraz procesów jego wychowania obejmujących kształtowanie jego sumienia i rozwijanie świadomości, o tyle formację odnosimy do kształcenia i kształtowania osoby⁸⁵. W procesach tych przywiązuje się wagę do ukazywania znaczenia dla ludzkiej egzystencji zarówno rzeczywistości naturalnej, jak i religijnej⁸⁶.

Powyższe wyjaśnienia mają swe zastosowanie w pedagogii ignacjańskiej. Podejmowana formacja ma prowadzić do odkrywania przekazanej w Bożym objawieniu prawdy o Bogu zatroskanym o człowieka i udzielającym mu pomocy w udanym życiu. Chodzi zatem o uruchomienie i rozwijanie własnych możliwości oraz o dynamizm, a w szczególności o wspieranie wychowanka w jego formacji opartej na prawdzie mówiącej, iż każdy człowiek jest istotą osobiście ukochaną przez Boga⁸⁷. W nabieraniu takiego przekonania niezbędne jest korzystanie z wiedzy religijnej, której dostarczają nauki teologiczne⁸⁸. Przy jej pomocy możliwe staje się pełniejsze rozumienie własnej egzystencji oraz integrowanie rzeczywistości naturalnej i religijnej. Janusz Mariański podkreśla, że zaniedbania w tym zakresie sprzyjają religijności

⁸⁴ L. Borello, *Formacja stała (edukacja permanentna)*, w: *Słownik katechetyczny*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 269-270.

⁸⁵ M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wyd. KUL, Lublin 2012, s. 262-263.

⁸⁶ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wyd. UMK, Toruń 2004, s. 15.

⁸⁷ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania...*, s. 20.

⁸⁸ Tamże, s. 22.

niedojrzałej, w której nad osobistymi przemyśleniami i refleksją dominują uczucia, nawyki i obyczaje środowiskowe⁸⁹.

Wszystko, co powiedzieliśmy, pozwala przyjąć, że promowana przez pedagogię ignacjańską formacja w gruncie rzeczy wraz z wychowaniem wyraża

dwa korespondujące ze sobą i wzajemnie potrzebujące się zjawiska. Nie istnieje formacja bez koniecznej pomocy, jaką jest wychowanie, nie istnieje też wychowanie, które nie byłoby zorientowane na formację⁹⁰.

Podstawy i założenia tej formacji przekonują, że pod żadnym pozorem nie należy jej rozumieć jako zbioru zasad, których trzeba się ściśle i rygorystycznie trzymać. Domaga się ona dostosowania podejmowanych działań do sytuacji osoby, dzięki czemu będzie ona mogła przyjąć wsparcie wychowawcze⁹¹. Ich podstawę stanowi kultura⁹² oraz religia wraz z poznaniem religijnym i duchowością ignacjańską. Poszukując odpowiedzi na pytanie o promowany przez pedagogię ignacjańską model wychowania, należy najpierw wskazać na zachodzące powiązania z ćwiczeniami duchownymi. Z nich wynika sugestia indywidualnego podejścia do osoby, co ułatwia osiąganie życiowych celów. W procesach tych ważną funkcję pełni wychowawca, który podobnie jak kierownik ćwiczeń duchownych umiejętnością rozumienia człowieka oraz nawiązywania z nim kontaktu nadaje wychowaniu szczególne znaczenie. Oczekiwania takie wymagają od wychowawcy dojrzałości, roztropności oraz zdolności rozumienia drugiego człowieka. Cechą takiego towarzyszenia winna być życzliwość i optymizm, a nie surowość. W swym postępowaniu wychowawca, zgodnie z kierowanymi pod adresem dającego ćwiczenia duchowne sugestiami św. Ignacego, winien odrzucać stosowanie tych samych metod wobec wszystkich wychowanków.

⁸⁹ J. Mariański, *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2004, s. 265.

⁹⁰ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 186.

⁹¹ K. Dyrek, *Dający Ćwiczenia*.

⁹² *Pedagogia ignacjańska...*, s. 27, 30.

PODSTAWY IGNACJAŃSKIEJ PEDAGOGII

Każdy system wychowania wpisany jest w określone uwarunkowania społeczno-kulturowo-religijne. Oczywiście, nie są to jedyny czynniki wpływające na jego kształt i przebieg. W rozdziale zostaną wskazane te elementy, które w pedagogii ignacjańskiej w sposób znaczący kształtują przebieg procesów wychowania. Za takie uważamy kulturę, religię, poznanie i duchowość. Pośród nich szczególnego znaczenia nabiera religia (chrześcijaństwo), która uświadamia człowiekowi istnienie dwóch przeciwstawnych modeli życia: życie inspirowane własnymi pragnieniami i ocenami, które jest wpisane w czasowość i ograniczoność, oraz życie ukierunkowane na Boga i nieskończoność. Opowiedzenie się za drugim modelem pomaga przekraczać granice doświadczanej ograniczoności¹. Pedagogia ignacjańska zmierza do przybliżania wartości zwracania się osoby do Boga i nawiązywania z Nim osobowych relacji. Zakłada ona rozwijanie zdolności, pragnień i motywów, które otwierają człowieka na transcendencję. Przebieg tych procesów będziemy usiłowali pokazać poniżej.

¹ Por. R.G. Mateo, *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 140-141.

2.1. Kultura

Wychowanie, jako proces wprowadzający w życie kulturowo-społeczne, domaga się wielowymiarowego wsparcia. Winno w nim chodzić o to, by nie tylko wprowadzać wychowanków w umiejętne korzystanie z kultury, konsumowanie jej, ale nade wszystko uczyć ich, jak ją tworzyć. O ile bowiem w społeczności tradycyjnej (statycznej) przez wychowanie można rozumieć przekaz wartości, ukazywanie modeli życia oraz form kultury, o tyle w społeczności współczesnej (dynamicznej i pluralistycznej) nacisk kładzie się na budowanie żywej relacji między przeszłością a przyszłością². Świadomość zachodzących zmian skłania do refleksji nad znaczeniem terminu „kultura”, które jest wieloznaczne³. Wpływ kultury na rozwój człowieka został też dowartościowany w pedagogii ignacjańskiej. Refleksja nad współczesną kulturą ma promować duchową wizję świata, troszczyć się o rozwój osoby otwartej na innych, a przeciwstawiać się postawom konsumpcyjnym, bronić pokrzywdzonych⁴.

Otwarcie się osoby na kulturę domaga się rozumienia, czym ona jest, co wnosi w życie człowieka, dlaczego należy ją respektować. Termin „kultura” pochodzi od łacińskiego słowa *colere* i oznacza „uprawę”, „pielęgnację”. W nawiązaniu do tej definicji Franciszek Adamski zauważa, że pośród wielu znaczeń, jakie nadaje się terminowi „kultura”, szczególnej wartości nabierają wyjaśnienia związane z „uprawą człowieka”. Wykazują one, że współcześnie kultura w znacznej mierze jest postrzegana wyłącznie w wymiarze horyzontalnym, który charakteryzuje się opisywaniem jej form i wytworów wyrażanych w sposobie życia, myślenia czy działania. Takie jej ograniczanie niesie ze sobą ryzyko instrumentalnego patrzenia na człowieka, czego wyrazem

² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 216.

³ Por. F. Adamski, *Personalistyczna wizja kultury*, w: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 27.

⁴ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006, s. 43.

jest statyczna optyka – „jestem”. Brakiem takiego ujęcia jest to, że pomija się wymiar wertykalny kultury – „w górę”. Chodzi o jej odkrywanie jako środowiska sprzyjającego integralnemu rozwojowi osoby⁵. Zasadniczo określa on całokształt dorobku ludzkości zarówno w wymiarze materialnym, jak i duchowym. Obrazuje twórczą działalność człowieka, a także zespół wartości, norm i zasad obowiązujących w określonej społeczności, które można sprowadzić do dwóch wymiarów: kultury materialnej i duchowej.

Znaczenie tak rozumianej kultury doprecyzowują poszczególne dyscypliny nauki. Na przykład filozofia podkreśla antropologiczno-ontologiczny i aksjologiczny wymiar kultury. Socjologia doszukuje się przejawów aktywności społecznej i osobowej, ponadto w kulturze dostrzega przestrzeń komunikacji społecznej. Natomiast nauki teologiczne podkreślają zarówno autonomię kultury, jak i jej zależność od Boga, wskazując na jej udział w Jego dziele odkupienia⁶. Tworzona przez człowieka kultura wymaga zaangażowania jego intelektu i woli. To dzięki nim, zauważa Zbigniew Mirek, działania te umożliwiają wewnętrzne kształtowanie osoby, przez co ona nie tyle „jest”, co „staje się” człowiekiem w aspekcie biologicznym, a nade wszystko duchowym⁷. Ponieważ człowiek nigdy nie jest istotą doskonałą, gotową, lecz nieustannie się spełniającą⁸, można mówić o cechach, które według Leona Dyczewskiego ukazują znaczenie kultury dla ludzkiego życia:

- jest ona nierozzerwalnie powiązana z życiem społecznym człowieka;
- jest rzeczywistością nieustannie tworzoną przez człowieka;
- jest światem wartości, który ukierunkowuje ludzkie pragnienia i działania, a także stanowi podstawę do oceny wszystkiego, co człowiek myśli, czego pragnie i co czyni;
- jej wytwory służą ludziom i wspierają ich rozwój;

⁵ W. Cichosz, *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*, Wyd. Bernardinum, Pelplin 2013, s. 174-176.

⁶ Por. D. Capała, *Kultura*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. X, KUL, Lublin 2004, s. 188.

⁷ Z. Mirek, *Tożsamość człowieka w kontekście relacji natura – kultura – sacrum*, „Horyzonty Wychowania” 2003/2(4), s. 33.

⁸ F. Adamski, *Personalistyczna wizja...*, s. 30.

- jej wytwory, zarówno te materialne jak i duchowe, a także wydarzenia, prawa czy rytuały realizują ludzkie wartości;
- ma charakter kumulatywny, w wyniku czego pokolenia w swoich działaniach kulturotwórczych wciąż wytwarzają coś nowego;
- wyraża ją pluralizm (istnieje wiele kultur)⁹.

W procesach wychowania szczególnego znaczenia nabiera kultura duchowa, którą wspiera kształtowany przez człowieka światopogląd, a także religia, co wymaga respektowania duchowego i religijnego wymiaru ludzkiego życia. Konieczność taka podyktowana jest tym, że

człowiek jako osoba jest rzeczywistością transcendującą widzialny świat materii. Zatem również jego wychowanie jest działaniem, które nie może wykluczać transcendencji człowieka¹⁰.

Dlatego też już samo odkrywanie posiadanych możliwości zarówno do korzystania, jak też tworzenia kultury odsłania przed osobą możliwości własnego rozwoju oraz czynienia dobra służącego rozwojowi innych. W procesach tych ważną rolę spełniają związki zachodzące między kulturą i religią. Ukazują one między innymi to, że człowiek nie jest istotą jednowymiarową. Właśnie ta jego wielowymiarowość, wyrażająca się w odczuwaniu i doświadczeniu wiary, czy nawet w samej atmosferze chrześcijańskiej egzystencji, służy wrastaniu w kulturę i osiągnięciu coraz większej dojrzałości¹¹. Dzieje się tak dlatego, że całe życie człowieka wpisane jest w pewne normy zachowania, pośród których „najbardziej sublimowaną postacią kultury – jako wytworu człowieka – jest kultura religijna”¹².

⁹ Por. L. Dyczewski, *Miejsce i funkcja wartości w kulturze*, „Keryks” 7(2008), s. 58-61.

¹⁰ M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 200.

¹¹ Por. E.J. Korherr, *Studien zur religiösen Erziehung und Bildung*, Hrsg. E. Rauscher, H.F. Angel, M. Langer, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2008, s. 156-157.

¹² Por. M. Nowak, *Edukacyjny potencjał pedagogiki religii – bogactwo doświadczenia ludzkiego do przekazania*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 55.

W refleksji nad znaczeniem kultury należy też wspomnieć o kryzysie, jaki przechodzi współczesna kultura religijna. Wynika on z niestabilności ludzkich orientacji i niezdolności do wartościowania. Wyraża go brak przekonań, hierarchii wartości, postaw moralnych, a także podważanie zasadności obowiązywania norm życia społecznego. Kryzys taki wiąże się też z małą zdolnością osoby do akceptacji i posłuszeństwa wobec obowiązujących norm oraz z jej niezdolnością do służby¹³. Ten stan stawia przed wychowaniem bardzo konkretne zadania. Ma uświadamiać przede wszystkim to, że kultura nigdy nie stoi w opozycji do natury (przyrody i tego, co przyrodzone). Przeciwnie, na niej buduje. Wynika z tego, że prawdziwa kultura nie narusza praw natury, lecz je respektuje¹⁴.

Na kształt rozwijanej przez człowieka kultury wpływ wywiera jego światopogląd. To dzięki niemu może on wyrażać swe indywidualne przekonania o świecie. Może też na ich podstawie odpowiadać na pytania o pochodzenie i sens egzystencji człowieka i świata: o własne miejsce w świecie, o Boga itd.¹⁵ Stawiając takie pytania i poszukując na nie odpowiedzi, człowiek wyraża swą niepowtarzalność i swe dążenia do pełnej samorealizacji¹⁶. Tak rozumiany światopogląd pokazuje, że każdy nosi w sobie piętno jego wyznawcy, staje się zatem światopoglądem osoby, która przystosowuje go do przeżywanych przez siebie problemów. Jest on łączony z całością ludzkich przekonań, jako że wyrażają one nastawienia umożliwiające interpretowanie świata pod kątem wartości oraz zajmowanie określonych stanowisk nadających postępowaniu człowieka charakterystyczny sposób¹⁷.

¹³ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 21.

¹⁴ Z. Mirek, *Tożsamość człowieka...*, s. 33-34.

¹⁵ Por. J. Michalski, *Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 79-104.

¹⁶ Tamże, s. 90.

¹⁷ Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 71.

Sam światopogląd kształtują osiągnięcia naukowe, a także uznawane systemy filozoficzne uzupełniane konkretnymi przymiotnikami. Dzięki nim mówi się o światopoglądzie naukowym, materialistycznym, idealistycznym czy religijnym. W przypadku światopoglądu naukowego stawiane przez człowieka pytania objaśniane są w oparciu o badania i osiągnięcia naukowe. Z kolei światopogląd materialistyczny zostaje oparty na założeniach materializmu filozoficznego, a idealistyczny na podstawach filozofii idealistycznej. W kategoriach tak rozumianych uwarunkowań światopoglądowych mieści się też religia, której treści stanowią punkt odniesienia dla osoby z nią się identyfikującej.

Wprawdzie pogląd człowieka na świat zwykle oparty jest na przesłankach naukowych, to jednak wyprowadzane z nich wnioski często wykraczają poza granice, na jakie pozwala logika rozumu¹⁸. Bogusław Śliwerski, przywołując myśl amerykańskiego pedagoga Leo Buscagli, podkreśla, że

nie da się wyjaśnić ludzkiej egzystencji i świata za pomocą intelektu. Potrzebna jest tu transgresja poza samego siebie i otaczającą nas rzeczywistość. Jeśli człowiek nie znajduje oparcia w jakimś systemie wierzeń religijnych, to musi mieć chociaż oparcie w samym sobie, we własnym sumieniu¹⁹.

W przypadku religii chrześcijańskiej kształtowany światopogląd

łączy się nierozzerwalnie z akceptacją paradygmatu, że człowiek jako osoba jest istotą ze swej natury religijną. Fenomen wiary religijnej jest różnie wyjaśniany, między innymi przez refleksję filozoficzną²⁰.

To jednak, jak zauważa Stanisław Kowalczyk, nie sprowadza światopoglądu chrześcijańskiego do prawd filozoficznych, gdyż

¹⁸ P. Kamela, *O pojęciu światopoglądu*, „*Studia Iuridica*” XXXIV(1997), s. 25-26; por. M. Rusecki, P. Sokołowski, *Światopogląd*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, red. E. Gigilewicz, TN KUL, Lublin 2013, s. 335.

¹⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wyd. Impuls, Kraków 2015, s. 208.

²⁰ S. Kowalczyk, *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. naukowa C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007, s. 586.

uznaje on komplementarność rozumu i wiary, filozofii i teologii. To z kolei sprawia, że jego najważniejsze elementy doktrynalno-teologiczne można sprowadzić do: kreacjonizmu, dogmatu trynitarnego, chrystologii i eklezjologii²¹. Światopogląd obrazuje więc osobę, która spośród różnorodnych treści objaśniających egzystencję świata i człowieka wybiera te, które dla niej wydają się najbardziej przekonujące i najlepiej ją objaśniające. Pośród nich są także treści religijne i metafizyczne, których przywoływanie i akceptowanie zapobiega kształtowaniu świadomości człowieka w duchu oświecenia, nauki, umysłu analitycznego czy też krytycznej racjonalności²². Wszystko to pokazuje, że każdy światopogląd nosi na sobie piętno jego wyznawcy.

Podsumowując, można mówić o tym, że światopogląd chrześcijański uczy nie tylko respektowania istnienia Boga osobowego, ale też zapewnia o Jego obecności w dziejach człowieka i świata. Zarówno człowiek, jak i świat pochodzą od Boga, są od Niego zależne, a także nieustannie podtrzymywane w istnieniu, a to oznacza, że nie zmierzają ku unicestwieniu, ale ku przemianom – zbawieniu, czyli osiągnięciu szczęścia na całą wieczność. Jego zdobycie uwarunkowane jest wiernością i posłuszeństwem człowieka wobec wymagań stawianych mu przez Boga. Można więc mówić o tym, że bez prawd religijno-swiatopoglądowych, etycznych i estetycznych życie osobiste i społeczne człowieka byłoby bardzo chaotyczne²³. To z kolei pokazuje, że funkcji światopoglądu nie można łączyć jedynie z zaspokajaniem ludzkich potrzeb orientacyjnych (co się dzieje?) i emocjonalnych, gdyż pełni on także funkcje motywacyjne (po co żyć?) oraz dostarcza programów czynności (jak żyć i działać?). Słowem światopogląd jest częścią osobowości człowieka²⁴.

²¹ Tamże, s. 587.

²² W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, s. 76.

²³ Por. tenże, *Wychowanie i pedagogika...*, s. 14.

²⁴ *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Wyd. UJ, Kraków 2001, s. 31.

2.2. Religia

Charakterystycznym rysem pedagogii ignacjańskiej jest opieranie procesów wychowania na zasadach religii chrześcijańskiej. Oczywiście ta wywołuje jednak wiele emocji; między innymi dlatego, że pojęcie „religia” jest wieloznaczne i trudne do jednolitego zdefiniowania²⁵, co w efekcie wywołuje wiele emocji. Dzieje się tak dlatego, że w literaturze podawane są różne klasyfikacje i definicje²⁶.

Samo pojęcie „religia” jedni wyprowadzają z łacińskiego *relegere*, co znaczy „często zwracać się”, „skrupulatnie rozważać”, a inni od *religare* – „przywiązywać się”, lub od słowa *reeligere* – „ponownie wybierać”²⁷. Kolejnego utrudnienia w znalezieniu jednolitej definicji religii dostarcza bogactwo form życia religijnego, specyfika przeżyć i aktów religijnych, które jako akty osoby, a nie natury, są niepowtarzalne. Nie bez znaczenia jest też różne określanie przedmiotu kultu religijnego, który raz jest bytem osobowym, innym razem nieosobowym, duchowym lub materialnym, ma wymiar moralny albo jest jakąś techniczną siłą. Zofia Zdybicka, podejmując tę kwestię, dopowiada, że w nowożytnych i współczesnych określeniach religii akcentuje się zwykle element subiektywny: poznawczy, wolitywny czy emocjonalny. W tym sensie religia jest swoistym, świadomym odniesieniem się człowieka do czegoś innego i wyższego niż on sam; kontaktem obustronnym z kimś (lub czymś), co przejawia się w określonej postawie i specjalnej aktywności ludzkiej²⁸. Ulrich Berner w swoich objaśnieniach terminu

²⁵ Por. M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Wyd. UKSW, Warszawa 2013, s. 124-140.

²⁶ Por. K. Rahner, H. Vorgrimler, *Religia*, w: *Mały słownik teologiczny*, PAX, Warszawa 1987, s. 387; U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der Religion? Das Christentum zwischen neuer Spiritualität und Gottvergessenheit*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2006, s. 33; U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, s. 392-393; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wyd. UMK, Toruń 2004, s. 107; E. Sakowicz, *Religionauktwstwo*, Polihymnia, Lublin 2009, s. 9-10.

²⁷ K. Rahner, H. Vorgrimler, *Religia*, w: *Mały słownik teologiczny*, s. 387; por. U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, Wyd. Verbinum, Warszawa 1997, s. 392.

²⁸ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 71-73.

„religia” odwołuje się do chrześcijańskiego pisarza Laktancjusza, który termin ten wyprowadzał z łacińskiego *religare* i tłumaczył go jako „ponowne związanie człowieka z Bogiem”. Jego zdaniem wyjaśnienia Laktancjusza wykluczają znaczenia podawane przez Cyserona, który termin *religio* wyprowadzał od łacińskiego *relegare* i tłumaczył jako „skrupulatne oddawanie czci bogom”²⁹.

Badania fenomenu religii prowadzone przez polskich filozofów doprowadziły do stwierdzenia, że wyraża ona osobową, egzystencjalną relację człowieka do osobowego, transcendentnego (i równocześnie obecnego w człowieku), realnego Absolutu-Boga. Relacja ta ukształtowana jest ostatecznie przez miłość między „ja” i „Ty”. Jej podstawą jest osobowa struktura ludzkiego bytu, zawierającego określone i aktualizowane potencjalności, w tym potencjalność poznawczą i potencjalność miłości. Ich walorem jest przede wszystkim to, że umożliwiają odkrycie Najwyższej Prawdy i Najwyższego Dobra³⁰. Definicja ta jest inna niż znaczące we współczesnej literaturze religiologicznej ujęcia filozoficzne: racjonalne i irracjonalne. Wyraża ona troskę nie tylko o autonomię filozofii religii, ale również o jej racjonalny charakter. Maria M. Boużyk zauważa, że w sformułowaniu tym wzięto pod uwagę wielość religiologicznych ujęć i ich relatywny charakter po to, by sformułować najbardziej fundamentalną jej definicję, która nie rości sobie prawa do tego, aby wyrugować już istniejące³¹. Religia rozpatrywana z perspektywy kulturowej

jest systemem symboli, sytuującym człowieka w relacji z Istotą Wyższą/Bogiem, światem i bliźnim. Z niej wywodzą się pojęcia wartości i normy zachowania, sprzyjające równej mniej lub więcej integracji społecznej³².

²⁹ U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, s. 392; por. E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, s. 10; Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie...*, s. 71; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju...*, s. 107.

³⁰ S. Kamiński, Z. Zdybicka, *Definicja religii a typy nauk o religii*, w: S. Kamiński, *Światopogląd. Religia. Teologia*, TN KUL, Lublin 1998, s. 117.

³¹ M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię...*, s. 136.

³² J. Szurzykiewicz, *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” XIV(2015), 1(55), s. 49.

Zjawisko religii odnosi się do całokształtu wydarzeń, za pośrednictwem których ludzie wyrażają swe przekonania o bezwzględnej skończoności swojej egzystencji i niemożności jej przezwyciężenia³³. Stąd w szerszym znaczeniu jest ona odnoszona do relacji człowieka z rzeczywistością pozaludzką, która może nawet pozostawać bliżej nieokreślona i występować jako magiczna bezosobowa siła uważana za jakąś nadrzędną zasadę istnienia czy też życiodajny pierwiastek. Natomiast w węższym znaczeniu termin ten wyraża uznanie osobowego podmiotu, w którym człowiek poszukuje genezy i sensu swego życia. Poszukiwania te związane są z jego świadomym zwracaniem się do Kogoś – osoby, a nie do czegoś – rzeczy. Wiąże się to z uznawaniem własnej ograniczoności, co umożliwia zadawanie pytań o charakterze religijnym. Na stawiane pytania człowiek może przynajmniej częściowo otrzymać odpowiedź³⁴. Pokazuje to, że religia, chociaż nie podlega możliwości empirycznego sprawdzenia, to jednak zawsze dodaje człowiekowi „ducha”, zmniejsza jego lęk i budzi nadzieję³⁵.

Religia często ujmowana jest przedmiotowo, co powoduje, że zwraca się w niej uwagę głównie na zespół prawd, norm postępowania, czynności obrzędowych, instytucji, których zadaniem jest wyjaśnianie i regulowanie odnoszenia się człowieka – jako jednostki czy członka grupy społecznej – do Transcendencji (Boga). Tym samym wszystko to, co jest przedmiotem takiego kontaktu, kształtuje postawy religijne i specyfikuje charakter fenomenu religijnego³⁶. W języku realistycznej filozofii religia w sensie przedmiotowym

jest związkiem człowieka-osoby z osobowym Bogiem, którego człowiek poznaje i uznaje za ostateczne źródło swego istnienia i najwyższe dobro, do którego zmierza przez poznanie i miłość.

³³ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju...*, s. 111.

³⁴ R. Goldman, *Vorfelder des Glaubens*, Neukirchen 1972, s. 50.

³⁵ Por. E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, s. 10; M. Rusecki, *Wychowanie religijne w rodzinie*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Wyd. KUL, Lublin 2012, s. 301.

³⁶ Por. Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie...*, s. 71-72; U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, s. 392-393; por. J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju...*, s. 107.

Wyraża się to w świadomym i wolnym działaniu religijnym, przez które człowiek nawiązuje kontakt z Bogiem obecnym w świecie i w życiu człowieka³⁷.

Z takiego rozumienia wynika, że religia jest „faktem”, „doświadczeniem” osoby, które nabiera wymiaru zjawiska społecznego³⁸, stając się częścią kultury, obok nauki, moralności i sztuki³⁹.

Człowiek, żyjąc w układzie horyzontalnym, odkrywa własną ograniczoność, niemożność spełnienia siebie – swych dążeń i pragnień. Doświadczenie to doprowadza go

do punktu granicznego, napiętnowanego gehenną cierpienia, bezdenną czeluścią, która zionie traumatyczną, porażającą grozą śmierci, pustką bezsensu i unicestwienia⁴⁰.

W obliczu tych przeżyć człowiek dostrzega, że droga ta prowadzi donikąd i że sam nie jest w stanie jej zmienić; uświadamia sobie, że sensownej zmiany tej sytuacji może dokonać

jedynie transcendentne „Ty” w Osobie tego, który świadomie i dobrowolnie wkroczył w ludzką historię, a poddając się cierpieniu, przekroczył granice śmierci i pojawił się na nowo wśród żyjących; doświadcza, że nie przestrzeń życia horyzontalnego, a wertykalnego umożliwia mu zmianę egzystencjalnej sytuacji. Właśnie ta relacja oznacza dla człowieka „być albo nie być”. Stanowi rzeczywiste otwarcie na całe pole bytu (...), na Prawdę Absolutną i na wszelkie dobro – aż po Dobro Absolutne (Boga)⁴¹.

Dlatego też zdobywane w ciągu życia doświadczenia ukierunkowują człowieka wertykalnie i umożliwiają mu wychodzenie poza własną ograniczoność oraz zwracanie się ku Transcendencji. Stąd też doświadczenie własnej ograniczoności oraz wysiłek jej przekraczania pozwala człowiekowi uznać swą zależność od

³⁷ M. Rusecki, *Wychowanie religijne...*, s. 301.

³⁸ D. Tułowiecki, *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, Wyd. Petrus, Kraków 2012, s. 37-39.

³⁹ E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, s. 9.

⁴⁰ Por. M. Rusecki, *Wychowanie religijne...*, s. 301.

⁴¹ Por. R. Goldman, *Vorfelder des...*, s. 57; M. Rusecki, *Wychowanie religijne...*, s. 302.

Transcendencji-Boga, i nawiązywać z Nim osobowe relacje. Fakt ten uświadamia, że wiara w Boga w pierwszej kolejności nie jest oparta na uczuciach, lecz na rozumie i decyzjach woli człowieka. Bez ich udziału byłaby ona nieodporna na przeciwności i trudności, które mogłyby ją łamać⁴².

Ludzkie pragnienia i dążenie do bezpieczeństwa zdaniem Mieczysława Krąpca stanowią naturalne pragnienie szczęścia, które „można odczytać i wyjaśnić jako nieuświadomione pragnienie Boga, który sam w sobie jest jedynym Dobrem jako dobro”⁴³. Dlatego też mówi się o uniwersalizmie religii. W pojęciu tym zostaje wyrażone przesłanie kierowane do ludzi wszystkich ras, kontynentów, kultur – o możliwości osiągnięcia dobra, szczęścia, miłości itd. Przesłanie to nie jest jednak we wszystkich religiach identyczne. Każda z nich formułuje je w sposób sobie właściwy. Wspólnym elementem wszystkich religii jest przywoływane *sacrum*. Stanowi ono przedmiot aktu religijnego człowieka. Nadaje się mu różne znaczenia: „tajemnica”, „bóstwo”, „coś wyższego”, „radykalnie inne”, *numinosum*, *sacrum*, „Bóg”. Z nim łączy się też sens świata, ludzkiego życia i samą śmierć⁴⁴. Termin ten tworzą cztery konstytutywne elementy: transcendencja, rzeczywistość, świętość i osobowość. Za ich pośrednictwem człowiek odkrywa, iż *sacrum* nie należy do bytów ziemskich. Chrześcijaństwo określenie *sacrum* odnosi bezpośrednio do Boga – Stwórcy i Pana wszechświata, który nie tylko nie ogranicza człowieka, ale sam dopełnia jego naturę⁴⁵, a nadto zaprasza do nawiązywania z Nim osobowych relacji. Tak rozumiana chrześcijańska relacyjność uświadamia człowiekowi, iż to Bóg umożliwia mu takie spotkanie; On szuka człowieka, On

⁴² W. Cichosz, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Wyd. TYPO 2, Warszawa 2010, s. 151.

⁴³ M.A. Krąpiec, *Ludzka wolność i jej granice*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2004, s. 42.

⁴⁴ F. Adamski, *Kultura między sacrum i profanum*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, wyboru dokonał i zredagował F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 1993, s. 201.

⁴⁵ R.G. Mateo, *Wielkie pragnienia...*, s. 146.

też inspiruje do szukania Go i wiązania z Nim własnej przyszłości⁴⁶. Tę sferę komunikacji Martin Buber nazywa „pomiędzy”⁴⁷. Tłumaczy, że jest to doświadczenie dane tylko owym dwóm osobom w momencie ich bezpośredniego spotkania. Dla Bubera ową drugą osobą, owym „Ty”, może być tylko Bóg, „Prawdziwie Inny”. W spotkaniu takim człowiek doświadcza tajemnicy Innego. W doświadczeniu tym Buber upatruje zwrotnego punktu rozwoju osoby. Podkreśla, że to właśnie dzięki spotkaniu z drugą osobą człowiek staje się „prawdziwym Ja” – osoba: jego „Ja” staje się dzięki „Ty”⁴⁸. W praktyce termin ten jest w różnych religiach odmiennie rozumiany, opisywany i interpretowany⁴⁹. To z kolei powoduje, że religie są różnie klasyfikowane⁵⁰. Z tej też przyczyny, mówiąc o podobieństwach, jakie występują między religiami, za ich wspólny element możemy przyjąć jedynie istnienie i przywoływanie przez nie terminu *sacrum*.

Przedłożone wyjaśnienia pokazują, że w każdej religii występują trzy charakterystyczne elementy:

- podmiot religii – człowiek,
- akt religijny – relacja między człowiekiem i transcendencją,
- Absolut, Istota Ponadziemska – przedmiot religii⁵¹, wobec której człowiek wyraża swą zależność.

Pokazują one, że w refleksji nad religią niewystarczające jest skupianie się na zachodzących między nimi podobieństwach. Konieczne jest też zwracanie uwagi na wszystko to, co je odróżnia. Należy bowiem zdawać sobie sprawę z tego, że bogactwo religii, form życia religijnego, a nade wszystko specyfika przeżyć i aktów religijnych,

⁴⁶ S. Bastianel, *Formacja moralna. Wymiar etyczny i chrześcijański*, „Horyzonty Wychowania” 2004/3(6), s. 37.

⁴⁷ Por. J. Doktor, *Wprowadzenie*, w: M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993, s. XVI-XVIII.

⁴⁸ Tamże, s. XVII.

⁴⁹ Por. E. Sakowicz, *Typologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XVI, s. 1402-1403; tenże, *Religioznawstwo*, s. 9.

⁵⁰ Por. K. Rahner, H. Vorgrimler, *Religia*, w: *Mały słownik teologiczny*, s. 387; U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der...*, s. 33; U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, s. 392-393; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju...*, s. 107; E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, s. 9-10.

⁵¹ E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, s. 10.

które jako akty osoby, a nie natury, są niepowtarzalne, sprawia, że religie różnią się między sobą w kwestiach doktrynalnych, a także przedmiotem kultu. Różnice takie występują przede wszystkim przy objaśnianiu istoty i natury Transcendencji-Boga. Raz jest On bytem osobowym, innym razem nieosobowym; może być duchowy lub materialny, może posiadać wymiar moralny albo być jakąś techniczną siłą⁵². Różnice doktrynalne między religiami nie wykluczają jednak podobnych odpowiedzi na ludzkie pytania. Tak jest przy objaśnianiu egzystencji czy też zachowań moralnych człowieka, które nie zawsze są identyczne⁵³. Przykładem może być tu odpowiedź podawana zarówno przez chrześcijan, Żydów, jak i muzułmanów na pytanie „o początek”. Religie te jednym głosem odpowiadają: Bóg jest stwórcą ludzi i całego świata⁵⁴. Do tych odpowiedzi chrześcijaństwo jednak dodaje, że czyni to z miłości do swego stworzenia. Ten relacyjny charakter religii chrześcijańskiej pokazuje, że nie jest ona czymś abstrakcyjnym, ponieważ kształtuje konkretne zachowania i postawy człowieka. Opiera się na objawionym przez Boga zamiarze zbawienia – wyzwolenia go z wszelkich ograniczeń – polegającym na obdarowaniu życiem w szczęściu i miłości na zawsze. Wszystko to z kolei ukazuje osobowy przedmiot religii chrześcijańskiej, w której człowiek uznaje swą zależność od Transcendencji⁵⁵.

Zdaniem Ulricha Bernera zróżnicowane definicje religii z gruntu nie są ani fałszywe, ani prawdziwe, bo w każdej z nich zmierza się do określenia przedmiotu badań nauk religiologicznych oraz

⁵² Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie...*, s. 73.

⁵³ Por. S. Zięba, *Człowiek. 2. Pochodzenie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007, s. 93-99.

⁵⁴ Por. A. Kryński, *Pedagogika ukierunkowana. Próg wiary*, „Paedagogia Christiana” 2003(2)12, s. 65-74; R. Niparko, *Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne – perspektywa personalistyczna*, „Paedagogia Christiana” 2003(2)12, s. 9-22; J.H. Claussen, *Zurück zur Religion. Warum wir vom Christentum nicht loskommen*, Pantheon Verlag, München 2006, s. 9 i n.; U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der...*, s. 17-32; J. Kunstmann, *Rückkehr der Religion. Glaube, Gott und Kirche neu verstehen*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2010, s. 42 i n.; H. Machoń, *Wprowadzenie*, w: B. Grom, *Psychologia religii*, Wyd. WAM, Kraków 2009, s. 11.

⁵⁵ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie...*, s. 74; Por. E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, s. 10; M. Rusecki, *Wychowanie religijne...*, s. 301.

formułowania pytań i perspektyw z zakresu teorii religii⁵⁶. Jeśli się przyjmie, że religia towarzyszy ludzkiemu życiu „od zawsze”, to rodzi się pytanie, co ona wnosi do życia człowieka? Zazwyczaj treści łączone z religią w szerszym znaczeniu odnoszą się do relacji człowieka z rzeczywistością pozaludzką, którą może być bliżej nieokreślona, bezosobowa magiczna siła. Przy tym myśleniu człowiek koncentruje się na przedmiotach, które posiadają taką moc. Poszukuje życiodajnego pierwiastka, czy też jakiejś nadrzędnej zasady istnienia. Natomiast w węższym znaczeniu termin ten wskazuje na uznawanie osobowego przedmiotu, w którym człowiek doszukuje się genezy i sensu własnego życia. W poszukiwaniach swych zwraca się do Kogoś – osoby, a nie do czegoś, i przyznaje jej nadrzędne miejsce w życiu. Związane z takimi wyborami decyzje podejmuje nie tyle pod wpływem rzeczowych informacji (nabytej wiedzy), ile raczej na skutek pragnienia nawiązania z „tym Kimś” osobowych relacji oraz doświadczenia Jego zbawczego działania⁵⁷. Dążenia te wywołują w nim twórczy niepokój poszukiwania zarówno wartości absolutnych, jak też sensu życia, który mógłby porządkować i scalać jego doznania⁵⁸. Na tej drodze religia inspiruje człowieka do dążenia ku doskonałości, ku Transcendencji-Bogu. W tym kontekście James L. Griffith i Melisa E. Griffith zwracają uwagę na to, że osoba, rozwijając związek z Bogiem, ma możliwość pełniejszego spojrzenia na inne relacje. Dzięki tym właściwościom religia staje się kulturową kodyfikacją

istotnych dla duchowości metafor, narracji, przekonań, rytuałów, praktyk społecznych i form wspólnoty konkretnych ludzi dostarczających narzędzi i sposobów rozwoju duchowości, która najczęściej wyrażana jest w kategoriach relacji z Bogiem danej religii. W podawanych wyjaśnieniach Bóg jest kryterium i centrum

⁵⁶ U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, s. 392-393; por. J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwój...*, s. 107.

⁵⁷ Por. Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 42.

⁵⁸ Por. J. Makselon, *Człowiek jako istota religijna*, w: tenże (red.), *Psychologia dla teologów*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 1995, s. 260.

więzi oraz relacji z człowiekiem. Rozwijając taki związek, osoba ma możliwość właściwego spojrzenia na pozostałe relacje⁵⁹.

Nawiązywany za pośrednictwem religii kontakt z Bogiem wywiera wpływ na życie człowieka – nie tylko w wymiarze indywidualnym, społecznym, ekonomicznym, ale także wewnętrznym – duchowym. Pokazuje to, że podstawowe zagadnienia ludzkiego życia koncentrują się wokół relacji interpersonalnych, jak również odniesień do grup społecznych – instytucji, kwestii zawodowych i problemu miłości. To dzięki wielości nawiązywanych relacji dochodzi do interakcji w obszarach codziennego życia człowieka, religii i sposobu przeżywania przez niego wiary. Ich następstwem jest zarówno udział w życiu społecznym, jak też zajmowane postawy moralne⁶⁰. Religia jako zjawisko ogólnoludzkie dostarcza również odpowiedzi na pojawiające się ludzkie niepokoje i zagrożenia⁶¹. Tak postrzegana, często utożsamia się ją z wiarą⁶², chociaż w rzeczywistości wcale nie musi tak być (w chrześcijańskim rozumieniu). Może ona wyrażać jedynie lęk i obawę przed Bogiem⁶³. Co więcej, religijne zainteresowania niekoniecznie muszą być skierowane ku osobowemu Bogu. Można nawet mówić o religii bez Boga. Dzieje się tak wówczas, gdy człowiek w miejsce Boga wprowadza nowe panteistyczne czy też monistyczne wyobrażenia religijne⁶⁴. Zjawiska takie obserwujemy w różnego rodzaju namiastkach religii (np. sport, kult pseudowartości).

Dla współczesnej kultury charakterystyczne jest zjawisko zrywania z religią lub pozostawanie wobec niej obojętnym. Niekiedy ludziom wydaje się, tłumaczy Michael J. Buckley, że Bóg

⁵⁹ J.L. Griffith, M.E. Griffith, *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 47.

⁶⁰ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2011, s. 44-45.

⁶¹ H.-J. Fraas, *Religia w procesie rozwoju osobowego dziecka*, „Horyzonty Wiary” 6(1995)2, s. 45.

⁶² B. Grom, *Psychologia religii*, s. 30.

⁶³ K. Rahner, H. Vorgrimler, *Religia*, w: *Mały słownik teologiczny*, s. 387.

⁶⁴ Por. U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der...*, s. 15; Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie...*, s. 83.

„coś człowiekowi odbiera”, „w czymś go ogranicza”. Istotą tego nieporozumienia jest rozwijany zwłaszcza w XIX wieku pogląd o tym, że Bóg jest „nieprzyjacielem natury ludzkiej”⁶⁵. Jego przedstawicielami byli między innymi Zygmunt Freud, Fryderyk Nietzsche, według których „Bóg umarł”⁶⁶, czy Karol Marks. W przekonaniu Michaela J. Buckleya poglądy te będą ulegać marginalizacji i zanikowi między innymi dlatego, że autorzy ci nie dowodzą prawdy ateizmu. Oni po prostu lekceważą wszelkie racjonalne podstawy poglądów religijnych. W tym sposobie myślenia Buckley widzi sprzeczność

między człowiekiem a bóstwem – między racjonalnością a irracjonalnością, ludzkim rozwojem a hamującymi złudzeniami, między wiedzą i wiarą⁶⁷.

Uważa też, że ta rzekoma wrogość pomiędzy badaniami naukowymi i religią jest fałszywa. Jeśli bowiem w myśleniu człowieka mieć będzie miejsce odrzucanie wnioskowania i krytycznego rozumowania, instytucji, nauki i filozofii na rzecz uczucia, emocji, autonomicznych „emocjonalnych wspólnot” i zawoalowanej niejasności; jeśli nadto człowiek jest przekonany, że instytucje i tradycje, wnioskowanie i spekulacja myślowa są składnikami i wymogami prawdziwej religii oraz prawdziwego doświadczenia religijnego, to myślenie takie prowadzić będzie do zgubnych dla niego skutków⁶⁸. Warto też zauważyć, że badacze zjawiska, jakim jest ateizm, tłumaczą, iż procesy te są efektem zmian warunków życia, zmieniających się potrzeb egzystencjalnych człowieka oraz poszukiwań nowych form poznania Boga uniwersalnego⁶⁹.

Samo negowanie religii może wynikać z tego, że wielu wciąż jeszcze uważa ją za swoiste tabu; nieistniejący problem, obok

⁶⁵ Por. M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią*, Wyd. WAM, Kraków 2009, s. 134-179.

⁶⁶ P.M. Zulehner, *Religia jako mega trend*, „Keryks” 2(2003)1, s. 23-24.

⁶⁷ Tamże, s. 170-171.

⁶⁸ Tamże, s. 240.

⁶⁹ Por. H. Zimoń, *Typologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XVI, TN KUL, Lublin 2012, s. 1394-1401.

którego przechodzi się obojętnie czy jest się do niego nastawionym wręcz wrogo⁷⁰. Nastawienie takie często wynika z przeświadczenia, iż Bóg istnieje tylko po to, by człowieka od siebie uzależnić, coś mu odebrać albo w czymś go ograniczyć⁷¹. Przyczyn takiego nastawienia jest wiele. Michael J. Buckley wskazuje na zmiany myślenia, jakie zaszły na początku czasów nowożytnych. Charakteryzuje je zdyscyplinowana refleksja,

która tworzy i sprawdza fundamenty dla wszystkich późniejszych nauk i sztuk. Rozpoznaje ogólny obszar, który kultura uznaje za fundamentalny, i wypracowuje dyscyplinę lub dyscypliny, które mają badać ten ogólny obszar. Stąd zostają wyprowadzone podstawowe terminy i kategorie. Przez to wszystkie inne ludzkie dociekania zostają ostatecznie wyjaśnione i uzasadnione⁷².

Poza zjawiskiem zrywania z religią obserwujemy też zjawisko obojętności wobec religii: osoba nie jest ani religijna, ani ateistyczna. Dla tej grupy siła tęsknoty nie została całkowicie zniszczona. Wielu nie może skorzystać z oferty religii na skutek religijnego analfabetyzmu, w następstwie czego doświadcza osamotnienia oraz lęku o siebie i swą przyszłość, skutkiem czego dochodzi do postrzegania innych ludzi jako realnych rywali na drodze do osiągnięcia nakreślonych przez człowieka celów. Jest to cena, jaką człowiek płaci za próby oddzielenia kultury od religii⁷³. Współcześnie, pomimo istniejących trendów laicyzacyjnych, obserwujemy jeszcze inne zjawisko związane z religią. Mówimy nawet o swego rodzaju „zapotrzebowaniu” na religię. Wiąże się ono z odkrywaniem w religii możliwości zaspokojenia swych duchowych potrzeb sensu życia⁷⁴. Trendy te potwierdzają badania przeprowadzone przez Bernarda Groma. Wynika z nich,

⁷⁰ F. Adamski, *Personalistyczna wizja kultury...*, s. 32-33.

⁷¹ Por. M.J. Buckley, *Ateizm w sporze...*, s. 134-179. Autor wyjaśnia istotę tego nieporozumienia, ukazując, w jaki sposób na przestrzeni dziejów ludzie tworzyli pogląd, jakoby Bóg był przeciwnikiem człowieka.

⁷² Tamże, s. 137.

⁷³ P.M. Zulehner, *Religia jako...*, s. 23-24.

⁷⁴ Por. J. Bagrowicz, *Aksjomat wiary jako fundament oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych*, w: *Wielopłaszczyznowe wsparcie człowieka we współczesnej*

że 50,7 proc. Europejczyków uznaje w swoim życiu rolę religii za „dość ważną” lub „bardzo ważną”. Co więcej, 57,8 proc. respondentów przyznaje, iż z religii „czerpie pociechę i siłę” (49,9 proc. Niemców, 82 proc. Polaków)⁷⁵. Uznanie swej zależności od Absolutu – Boga, stawianie Go w życiu na nadrzędnym miejscu nie jest wynikiem pozyskania przez człowieka rzeczowych informacji (nabytej wiedzy), lecz wyrazem pragnienia i gotowości nawiązania z Bogiem osobowych relacji, a w konsekwencji doświadczenia Jego zbawczego działania⁷⁶.

Do odkrycia istnienia Transcendencji-Boga, nie potrzeba usuwać ani też brać w nawias tego, co religijne. Przeciwnie, religię można przyjmować jako pewnik, który człowiek poddaje doświadczeniu i refleksji. W procesy te włącza zarówno składniki intuicyjne, emocjonalne i wolicjonalne oraz spekulatywne i racjonalne, jak i instytucjonalne, historyczne oraz tradycyjne⁷⁷. Na drodze tych poszukiwań dochodzi do przekonania, że religii nie można wyrazić w pojęciach, zdaniach czy dowodzeniach. Nie można też jej demonstrować, co nie przeszkadza docenić jej znaczenia dla codziennego życia przez dostarczane poczucie bezpieczeństwa i szczęścia, a także ułatwianie dopasowania się do jego realiów⁷⁸. Ludzkie poszukiwania stabilności uświadamiają więc człowiekowi, że jedynie Transcendencja (Bóg) może mu podać sensowne wyjaśnienie zaistniałej sytuacji i udzielić wsparcia w wyjściu z tej sytuacji⁷⁹. Nawiązywany na tej drodze kontakt z Bogiem nobilituje ludzką naturę, przez co, pozostając fizycznym bytem osobowym, staje się ona bytem ponadfizycznym. Nobilitację tę łączymy z religijną godnością człowieka. Charakteryzuje

pedagogii. *Księga jubileuszowa dedykowana księdzu biskupowi Antoniemu Długoszo-
wi*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2011, s. 143.

⁷⁵ B. Grom, *Psychologia religii*, s. 25.

⁷⁶ Por. Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki...*, s. 42.

⁷⁷ M.J. Buckley, *Ateizm w sporze...*, s. 239-241.

⁷⁸ Por. J. Kunstmann, *Rückkehr der Religion...*, s. 32.

⁷⁹ M. Rusecki, *Wychowanie religijne...*, s. 302. Por. R. Goldman, *Vorfelder des...*, s. 57; H. Słotwińska, *Religia i religijność*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, s. 670.

ją dążenie do stawania się innym, coraz doskonalszym bytem⁸⁰, który jest zdolny do wychodzenia poza własną ograniczoność i poszukiwania dobra nieprzemijającego, trwałego, wiecznego⁸¹.

Człowiek żyjący w kręgu kultury europejskiej winien mieć świadomość, że wyrasta ona z religii chrześcijańskiej, dlatego jej znajomość staje się kluczem do zrozumienia tej cywilizacji. Sama nazwa „chrześcijaństwo” wskazuje na związki jej wyznawców z osobą Jezusa Chrystusa. Chrześcijanie wierzą, że szczytem i pełnią Bożego objawienia jest osoba Jezusa Chrystusa, który jest zarówno prawdziwym Bogiem, jak i prawdziwym człowiekiem. W wydarzeniu Jego przyjścia na ziemię odkrywają najpełniejszy wyraz miłości Boga do całego stworzenia. Wiara w prawdziwe bóstwo i prawdziwe człowieczeństwo Jezusa przynoszącego ludzkości zbawienie w sposób zasadniczy odróżnia chrześcijaństwo od każdej innej religii⁸². Odmiennosc tę wyraża też wiara w posłannictwo Jezusa, a nade wszystko w Jego mękę, śmierć na krzyżu i zmartwychwstanie. Tego ostatniego wydarzenia nie należy uważać za zwyczajny powrót do życia na ziemi. Jest ono znakiem odniesionego przez Jezusa zwycięstwa nad złem, grzechem i samą śmiercią. Udział w tym zwycięstwie Bóg ofiaruje ludziom za pośrednictwem Jezusa. Chrześcijaństwo wyjaśnia też sens Jezusowej ofiary z własnego życia złożonej na krzyżu. Chodzi w niej o przywrócony ludzkości pierwotny wewnętrzny ład, który daje dostęp do Boga i udziela daru życia w Jego bliskości i przyjaźni przez całą wieczność.

Chrześcijanie wierzą, że wypełnienie w osobie Jezusa Chrystusa Bożego planu zbawienia ludzkości jest rzeczywistością, która choć dokonała się w czasie, to jednak wciąż trwa. Tajemnicę tę nazywają zbawieniem – przywróceniem życia z Bogiem.

⁸⁰ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 222; Z. Marek, *Potencjał religijny wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna” XIV(2015), 4(58), s. 16-19.

⁸¹ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie...*, s. 70; por. R. Murawski, *Dorastający*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: *Drogi świadków Chrystusa*, przewodniczący Komitetu Redakcyjnego i kierownik Zespołu Autorów Z. Marek, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 121.

⁸² U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der...*, s. 15.

Wydarzenie to kreśli przed człowiekiem nowy sens jego istnienia i życia na ziemi. Wskazuje na ostateczne jego przeznaczenie: zaproszenie do życia z Bogiem w szczęściu i miłości⁸³. Dlatego przyniesiony ludzkości przez Jezusa Chrystusa dar zbawienia stanowi punkt odniesienia przy określaniu tożsamości chrześcijańskiej. Jej źródło Gottfried Bitter upatruje w możliwości życia „w paschalnym zaufaniu”. Chce w ten sposób podkreślić integrującą człowieka moc wiary w zmartwychwstałego Jezusa, który już w sakramencie chrztu obdarza nowym sposobem życia – udziałem w życiu samego Boga. W tym znaczeniu wydarzenia paschalne – męka, śmierć i zmartwychwstanie Jezusa – są niepodważalnym warunkiem potwierdzającym wiarygodność religii chrześcijańskiej⁸⁴.

Chrześcijaństwo jest religią Osoby – Trójjedynego Boga⁸⁵, religią objawienia się Boga⁸⁶ ludziom w Jezusie Chrystusie i w mocy Ducha Świętego, religią słowa pełnego miłości⁸⁷. Wiara w Trójjedynego Boga odróżnia chrześcijaństwo od każdej innej formy religijności, co nie wyklucza istnienia punktów stycznych z innymi religiami w kluczowych kwestiach. Tak na przykład chrześcijanie wspólnie z Żydami i muzułmanami podobnie wyjaśniają jedno z najbardziej podstawowych pytań człowieka, które dotyczy jego początku. Religie te jednym głosem odpowiadają: Bóg jest stwórcą ludzi i całego świata. Natomiast elementem wyróżniającym chrześcijaństwo w tak sformułowanym wyznaniu jest wiara w osobowego, Trójjedynego Boga, który na różne sposoby w ciągu dziejów nawiązywał i nawiązuje z ludźmi relacje, Boga,

⁸³ H. Seweryniak, *Świadectwo i sens. Teologia fundamentalna*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001, s. 121-126.

⁸⁴ G. Bitter, *Leben im österlichen Vertrauen. Von der Identität des Christlichen*, „Horyzonty Wychowania” 2/2003(4), s. 53-55.

⁸⁵ Zagadnienie to przedstawia między innymi: P. Liszka, *Personalizm*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, s. 571-576.

⁸⁶ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wolności religijnej*, Pallottinum, Poznań 2002, 1; K. Rahner, H. Vorgrimler, *Chrześcijaństwo*, w: *Mały słownik teologiczny*, s. 56-60; F. König, J. Kremer, *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Wyd. Verbinum, Warszawa 1997, s. 60.

⁸⁷ Por. S.T. Zarzycki, *Buddyzm*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wyd. M, Lublin – Kraków 2002, s. 105.

który pozostaje w żywych związkach z całym stworzeniem, a w szczególności z człowiekiem. Podstawą tych związków jest miłość, jaką obdarowuje On wszystkie swe stworzenia⁸⁸.

Wiara chrześcijan w Trójjedynego Boga wyraża specyfikę chrześcijaństwa. Mówi ona o jednej naturze i trzech osobach boskich: Ojcu, Synu i Duchu Świętym. Wyjaśniana treść wiary chrześcijańskiej jest w ścisłym znaczeniu tajemnicą⁸⁹. Nie można rozpatrywać jej w kategoriach zjawiska kulturowego, pozbawionego związków z postawami moralnymi człowieka⁹⁰. Z tych też racji trójosobowy Bóg

jest dla człowieka idealnym modelem związku religijnego, który zawiera w sobie relację do „Ty transcendentnego” i równocześnie do osób drugich w perspektywie horyzontalnej (jedno przykazanie miłości Boga i bliźniego)⁹¹.

Związek ten obrazuje wejście człowieka wraz ze swoim całym życiem na drogę zjednoczenia, wspólnoty życia z żywym Bogiem. To z kolei objaśnia, że chrześcijaństwo w żadnym przypadku nie jest systemem „dogmatycznych twierdzeń”, lecz o wiele bardziej sposobem czy też drogą życia, co z kolei domaga się nie tylko wpatrywania w Boga, ale również konieczności uznania własnych granic Jego poszukiwań i dociekań dotyczących Jego Osoby⁹².

Doświadczenie obecności Trójjedynego Boga w życiu ludzkim staje się najpełniejsze w osobie Jezusa Chrystusa. To chrystocentryczne ukierunkowanie procesów odkrywania tajemnicy Boga pokazuje, że wszystkie ludzkie drogi i dostępne środki ostatecznie prowadzą i spotykają się w osobie Jezusa Chrystusa. „On jest

⁸⁸ Por. F. König, J. Kremer, *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, s. 65; J. Kunstmann, *Rückkehr der Religion...*, s. 25.

⁸⁹ Por. K. Rahner, H. Vorgrimler, *Trójca Święta*, w: *Mały słownik teologiczny*, s. 501-503.

⁹⁰ Por. A. Offmański, *Wychowanie młodzieży w wierze*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 438-439.

⁹¹ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie...*, s. 76.

⁹² Por. S. Orth, *Was heißt glauben?*, „Herder Korrespondenz” 67(2013)8, s. 380-381.

pieczęcią, Alfą i Omegą dialogu między Bogiem a Jego stworzeniem, prowadzonego w czasie i zaświadczonego w Biblii”⁹³. Stąd też rozpoznanie i uznanie roli Jezusa Chrystusa w historii zbawienia umożliwia człowiekowi wkroczenie na wskazaną przez Niego drogę, która prowadzi do Boga. Jest to droga zbawienia, którą człowiek zobowiązany jest iść w łączności z Chrystusem przez całe ziemskie życie⁹⁴. Rozpoznawanie w Nim Boga bliskiego i przyjaznego człowiekowi ubogacane zostaje kolejnymi aspektami Jego tajemnicy, w tym Boga Stwórcy, Boga Obietnic, Boga wyzwalającego. Znaczącą rolę ma tutaj do spełnienia Duch Święty. Jest On trzecią Osobą Boską. Papież Benedykt XVI tłumaczył, że nie istnieje żadne autentyczne zrozumienie Objawienia chrześcijańskiego bez działania Ducha Świętego. Przypomniat też, że misja Jezusa Chrystusa oraz misja Ducha Świętego są nierozłączne i stanowią jedyną ekonomię zbawienia. Ten sam Duch, który działał we wcieleniu Słowa w łonie Dziewicy Maryi, kierował także Jezusem przy wypełnianiu Jego ziemskiej misji. On też został najpierw przyobiecany, a później udzielony Kościołowi⁹⁵. Swą Bożą mocą ożywia i inspiruje Kościół do wypełniania powierzonego mu posłannictwa, objaśniając Boże zamiary wobec człowieka i świata. Wiara w osobę Ducha Świętego uzdalnia człowieka do uznania Boga za swego Ojca, a ukrzyżowanego i zmartwychwstałego Jezusa za Pana i Zbawiciela. Pomaga też zrozumieć, że choć jeszcze w sposób niepełny i ukryty, to jednak już teraz jest się uczestnikiem życia Bożego, które przyobiegał zmartwychwstały Jezus Chrystus⁹⁶, a którego udziela obecny i działający w Kościele Duch Święty. To pod opieką Ducha Świętego Kościół przekazuje całemu światu zbawcze orędzie za pośrednictwem głoszonego

⁹³ *Orędzie końcowe Synodu Biskupów do Ludu Bożego*, „L'Osservatore Romano” XXX(2000)1, s. 26.

⁹⁴ Por. T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Wyd. WAM, Kraków 2010, s. 127.

⁹⁵ *Posynodalna adhortacja apostolska „Verbum Domini” Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów i duchowieństwa do osób konsekrowanych i wiernych świeckich o Słowie Bożym w życiu i misji Kościoła*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 2010, nr 15.

⁹⁶ Por. H. Seweryniak, *Świadectwo i sens...*, s. 111-134; F. König, J. Kremer, *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, s. 59-67.

słowa Bożego i sprawowanych sakramentów. Dzięki tej posłudze Boże objawienie staje się żywą, realizowaną nie tylko w przeszłości, ale stale obecną i skuteczną rzeczywistością⁹⁷.

Dla pełniejszego rozumienia chrześcijańskiej wiary pomocna jest też pamięć o tym, że Jezus nie tylko mówił o miłości, ale w swej męce i śmierci na krzyżu dał dowód bezgranicznej miłości Boga do ludzi, która ma być urzeczywistniana przez miłość skierowaną do drugiego człowieka. W nauczaniu Kościoła podkreśla się, że chrzest jest

początkiem życia miłością bliźniego, zwłaszcza dzięki teologicznej ncoie miłości. Jest również początkiem służby chrześcijanina na rzecz drugiego człowieka i dobra wspólnego. Analiza miłości jest szczególnie rozbudowana w nauce o Eucharystii⁹⁸.

Takie jej postrzeganie pozwala zrozumieć zaproszenie kierowane do chrześcijan, by naśladowali Jezusa i „szli za Nim”. Zdaniem Hansa Waldenfelsa „pójście za Chrystusem” przyjmuje trzy charakterystyczne aspekty: powołanie, nawrócenie i posłanie. Mówiąc o powołaniu człowieka, autor ten wskazuje na znaczenie spotkania Jezusa z konkretną osobą. Podkreśla, że Jezus bez żadnego przygotowania zaprasza człowieka do pozostania z Nim, a ten zaproszenie przyjmuje. Konsekwencją przyjęcia Jezusowego powołania – „bycia Jego uczniem” – jest nawrócenie. Oznacza ono zmianę sposobu myślenia i postępowania. Chodzi o radykalne zerwanie więzów ze wszystkim, co nie pozwala bądź utrudnia należenie do Chrystusa, a także o gotowość służenia Mu. Istotę tej służby trzeba widzieć w gotowości ponoszenia cierpień i niesprawiedliwości ze względu na Chrystusa i ogłoszone przez Niego królestwo Boże. Natomiast istotę posłania należy upatrywać w gotowości uczestniczenia w Jezusowym posłannictwie do świata. Hans Waldenfels tłumaczy, że ośrodkiem chrześcijańskiego posłania jest przepowiadanie

⁹⁷ Por. J. Kochel, *Katecheza w służbie słowa Bożego*, w: J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 146.

⁹⁸ J. Charytański, *Rzeczywistość miłości w Katechizmie Kościoła katolickiego*, Wyd. WAM, Kraków 1998, s. 121.

zapoczątkowanego w osobie Jezusa Chrystusa królestwa Bożego⁹⁹. Warto do tych wyjaśnień dodać jeszcze i to, że niezależnie od stopnia poznania chrześcijaństwa, zawsze wyraża ono tajemnicę, której człowiek nie jest w stanie zrozumieć przy pomocy swego intelektu¹⁰⁰.

Nawiązywane relacje z Bogiem znajdujące swe odzwierciedlenie w przeżyciach, procesach i stanach psychicznych, jak i zewnętrzne wyrażanie swych przekonań religijnych nazywamy religijnością¹⁰¹. Za jej pośrednictwem człowiek okazuje Transcendencji (Bogu) swą cześć, szacunek, uznanie, lęk, zależność czy zaufanie. To swoiste „zapotrzebowanie” na religijność, pomimo widocznych we współczesnym świecie trendów o charakterze laicyzacyjnym, wynika z potrzeby doświadczenia i tworzenia sensu własnego życia¹⁰². W żadnym wypadku nie prowadzi ono do wypracowania ujednoliconych form religijności¹⁰³.

W refleksji nad religijnością człowieka należy pamiętać, że pojęciu temu nadaje się wiele różnych znaczeń¹⁰⁴. I tak na przykład wyróżnia się religijność narcystyczną i analityczną (Freud), zdrową i chorą (James), autorytarną i humanistyczną (Fromm), wewnętrzną i zewnętrzną (Allport)¹⁰⁵. Różnorodność objaśniania tego pojęcia wynika przede wszystkim z szerokiego i opisowego, a nie normatywnego rozumienia religii¹⁰⁶. Wyraża ono wszystko

⁹⁹ H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj. Teologia fundamentalna w kontekście czasów obecnych*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1993, s. 279-281.

¹⁰⁰ Por. *Katechizm Kościoła katolickiego*, Pallottinum, nr 233, 234, 237 (odtąd używać będziemy skrótu: KKK); K. Rahner, H. Vorgrimler, *Trójca Święta*, w: *Mały słownik teologiczny*, s. 501-503; U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der...*, s. 15.

¹⁰¹ Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, t. 1: *Dziecko*, Wyd. KUL, Lublin 2005, s. 13.

¹⁰² Por. J. Bagrowicz, *Aksjomat wiary...*, s. 143.

¹⁰³ Por. B. Grom, *Psychologia religii*, s. 36-42.

¹⁰⁴ Por. S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, Mała Poligrafia Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego „Zaskale”, Kraków 1991, s. 22-26.

¹⁰⁵ R. Jaworski, *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*, Wydawnictwa KUL, Lublin 1989, s. 89 i n.

¹⁰⁶ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym oraz młodzieży*, Wyd. WAM, Kraków 2011, s. 24.

to, co przekracza rzeczywistość poznawaną empirycznie¹⁰⁷. Bernhard Grom, podejmując próbę syntetycznego wskazania charakterystycznych cech religijności człowieka, widzi je w:

- przekonaniach religijnych,
- nastawieniu do religii,
- uczuciach (emocjach) religijnych,
- religijnych strategiach radzenia sobie w sytuacjach trudnych¹⁰⁸.

Podkreśla przy tym, że religijność osoby, w której myślenie i poznanie, przeżywanie (emocje) i zachowanie nie są z sobą ściśle połączone, będzie przybierać bardzo jednostronny charakter. Bez tego związku posiadana wiedza religijna i przekonania religijne (wymiar intelektualny i ideologiczny) będą służyć wyłącznie zainteresowaniu światopoglądem naukowym i logiczną koherencją, pozbawioną zakorzenienia w innych, intensywniejszych pod względem przeżyciowym motywach. Natomiast przeżycia religijne (aspekt podkreślający doświadczenia religijne¹⁰⁹) będą uzależnione od nastroju, jaki mogą wywołać, lub który może wywołać otoczenie społeczne. Zdaniem tego autora na ludzkie przeżycia mniejszy wpływ mają procesy poznawcze, które dają oparcie przekonaniom religijnym oraz ocenom pojawiających się trudnych sytuacji. Dlatego też praktyka religijno-etyczna bez treści poznawczych i emocjonalnych będzie w znacznej mierze inspirowana motywami, pobudkami głównie zewnętrznymi, ze względu na słabe umocowanie w innych motywach oraz osobistym zrozumieniu¹¹⁰. Inną właściwością religijności jest to, że stanowi ona konstytutywny element osobowości i tożsamości człowieka. Fakt ten pociąga za sobą konieczność dopasowania

¹⁰⁷ Por. J. Mariański, *Religijność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XVI, s. 1416.

¹⁰⁸ B. Grom, *Psychologia religii*, s. 44.

¹⁰⁹ Z doświadczeniem religijnym mamy do czynienia wówczas, gdy doświadcza się siebie, zwłaszcza w kontakcie z innymi i ze światem, odkrywa ostateczny sens bytu, odkrywa prawdę, otwiera się na Transcendencję i staje się zdolny do odpowiedzialnego podejmowania służby w tym świecie. Tak w immanencji człowiek odkrywa Transcendencję zbawczej rzeczywistości Boga. Por. J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, „Ateneum Kapłańskie” 71(1978), s. 391.

¹¹⁰ B. Grom, *Psychologia wychowania...*, s. 28-29.

własnego funkcjonowania do zasad, jakie podaje religia. Religijność bywa też często utożsamiana z wiarą człowieka; z indywidualną postacią tego, co religijne¹¹¹. W rzeczywistości człowiek nie zawsze za jej pośrednictwem wyraża swą wiarę. Dzieje się tak na przykład w sytuacji, gdy pod wpływem lęku czy obawy o własną egzystencję szuka ratunku u Boga¹¹².

Pośród podawanych wyjaśnień religijności Roman Jaworski wyróżnia dwa jej typy: religijność personalną i apersonalną. Za religijność personalną uważa

angażującą człowieka formę przeżywania jego kontaktu z Bogiem osobowym. Człowiek jako podmiot relacji religijnej w partnerskim dialogu z Bogiem angażuje całe swoje „ja” w bezpośrednie i aktualne spotkanie „Ty”.

Według niego rozwijane na tej drodze relacje z Bogiem wpływają w sposób znaczący na ludzkie postrzeganie i kształtowanie rzeczywistości interpersonalnej. Podkreśla on, że osoby odznaczające się religijnością personalną wykazują osiąganie wyższego poziomu integracji osobowości oraz wyższego poziomu akceptacji siebie od osób o religijności „personalnej”. Charakteryzując natomiast religijność apersonalną, podkreśla, że cechuje ją niższy poziom zaangażowania społecznego. Jest też bardziej odizolowana od innych elementów życia psychicznego. Z tego powodu nie stanowi integralnej części systemu wartości, ponieważ znajduje się na marginesie ludzkich doświadczeń¹¹³.

Religijność jako zjawisko ogólnoludzkie umożliwia człowiekowi nawiązywanie rozmaitych relacji¹¹⁴. Zazwyczaj są one wynikiem materialnych, psychicznych i duchowych jego potrzeb. Jeśli w swoim komponencie poznawczym zawiera coś ponadludzkiego i ponadświatowego, bez względu na to, czy jest rozumiana politeistycznie, monoteistycznie, panteistycznie czy jeszcze inaczej, bywa odnoszona do przeżyć, myślenia

¹¹¹ Tenże, *Psychologia religii*, s. 30.

¹¹² K. Rahner, H. Vorgrimler, *Religia*, w: *Mały słownik teologiczny*, s. 387.

¹¹³ R. Jaworski, *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*, s. 90.

¹¹⁴ H.-J. Fraas, *Religia w procesie rozwoju...*, s. 45.

i zachowań człowieka. W takich przypadkach mówimy o wierze religijnej (różnej od wiary w osobowego Boga). Jej walorem jest wspieranie rozwoju wyższych potrzeb człowieka – potrzeb duchowych. Ich zaspokajanie kształtuje zapotrzebowanie na wartości niematerialne, a to z kolei sprzyja nabywaniu umiejętności krytycznego myślenia o sobie w świetle treści i zasad życia religijnego. Czynnościom tym towarzyszy kształtowanie umiejętności i kompetencji mentalnych, intelektualnych, wolitywnych oraz emocjonalnych, które ułatwiają znalezienie własnego miejsca w świecie¹¹⁵.

2.3. Poznanie

Za jeden z istotnych czynników nadających kształt procesom uznaje się poznanie. Inspiruje ono zarówno ludzkie myślenie, jak też działanie, które umożliwiają osobie spełnianie się, osiągnięcie życiowego celu¹¹⁶. Możliwości te łączy się z poznaniem empirycznym, w którym wiodącą rolę pełni ludzki intelekt. Mówi się przy tym o wiedzy przyrodzonej, opartej na przesłankach naturalnych¹¹⁷. Tę formę poznania nazywa się „poznaniem naturalnym”. Umożliwia ono logiczne tłumaczenie i uzasadnianie odkrywanej rzeczywistości. Doświadczenie pokazuje, że człowiek, korzystając z osiągnięć poznania inspirowanego rozumem, nie jest jednak w stanie zaspokoić wszystkich swych tęsknot związanych z poszukiwaniem „czegoś więcej”, gdyż doświadcza ograniczoności w czasie i przestrzeni¹¹⁸. Tak na przykład przy pomocy swego intelektu nie może odpowiedzieć na pytania dotyczące początków świata i człowieka czy też ich przeznaczenia. Możliwość przekroczenia takich barier daje człowiekowi inna postać poznania, którą chrześcijaństwo nazywa

¹¹⁵ Por. Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wyd. WAM, Kraków 2014, s. 159.

¹¹⁶ Por. M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię...*, s. 222.

¹¹⁷ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 66-67.

¹¹⁸ P.M. Zulehner, *Religia jako...*, s. 22; S. Zięba, *Człowiek...*, s. 93-99.

„poznaniem religijnym” (wiary)¹¹⁹. Jest ono inspirowane naukami teologicznymi. Dzięki ich osiągnięciom zostaje poszerzona (uzupełniona) wiedza człowieka, która pozwala przekraczać granice znaczone przez świat poznania rozumowego. Biorąc pod uwagę teo- i chrystocentryczne podstawy pedagogii ignacjańskiej, nie może dziwić rola, jaką przywiązuje się w niej do nabywania przez wychowanków umiejętności korzystania nie tylko z poznania naturalnego, ale i religijnego.

Zasadnicza różnica między poznaniem naturalnym i poznaniem religijnym wynika z różnych jego źródeł oraz zakresów jego dostępności¹²⁰. O ile w poznaniu naturalnym człowiek posługuje się zdolnością poznawczą płynącą z rozumu, który dostarcza mu wiedzy i pewności wynikającej z własnego (ludzkiego) poznania (wglądu i doświadczenia), o tyle źródłem poznania religijnego jest Boże objawienie, w którym człowiek poszukuje i odnajduje wyjaśnienia swych egzystencjalnych pytań¹²¹. Ta droga poznania wyraża rezygnację z własnego doświadczenia i wglądu na rzecz przejścia określonych zdań i poglądów, za którymi stoi autorytet i świadectwo samego Boga. Akceptacja poznania religijnego jest więc zgodą człowieka na to, że doświadczenie i naturalna refleksja nad możliwościami poznania intelektualnego nie dostarczają wyjaśnień wszystkich spraw, na które poszukuje on odpowiedzi. Poznanie religijne objaśnia rzeczywistość, której rozum nie jest w stanie wytłumaczyć¹²². Wkracza ono w rzeczywistość, która dla rozumu jest niedostępna. Staje się przez to bardzo osobistym aktem człowieka. Pozwala przyjąć za prawdę to, czego do końca nie jest w stanie ogarnąć ludzki umysł; co Bóg objawia o sobie, o człowieku i o całej rzeczywistości, także tej niewidzialnej, niepojętej, niewyobrażalnej. W tym sensie poznanie religijne poszerza horyzont ludzkiego poznania. Pozwala dotrzeć do tajemnicy,

¹¹⁹ Pojęcie to stosowane jest w języku religijnym. Wiele uwagi temu zagadnieniu poświęcił papież Jan Paweł II w Encyklice *Fides et ratio* do Biskupów Kościoła katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem z dnia 14 września 1998 roku.

¹²⁰ Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, 9.

¹²¹ Tamże.

¹²² Szerzej: Z. Marek, *Religia...*, s. 49 i n.

w jaką zanurzona jest egzystencja człowieka. Nie oznacza to oczywiście, że poznanie religijne udziela osobie zadowolających odpowiedzi na wszystkie jej pytania. Daje natomiast możliwość poszerzania wiedzy o sobie i świecie.

Za akceptacją poznania religijnego przemawia ograniczoność poznania naturalnego, jako że umysł ludzki nie jest kompetentny wychodzić poza dostępne mu granice, co jest możliwe w przypadku poznania religijnego. Tylko poznanie religijne dostarcza nowego, niekoniecznie empirycznie stwierdzalnego, objaśnienia sensu ludzkiej egzystencji. Nazywa się je manifestacją obecności Istoty, która sama się przedstawia jako Absolutny podmiot, Stwórca i Zbawiciel człowieka jednocześnie. Kiedy zatem pojawia się kwestia poznania naturalnego i religijnego, nie należy zakładać istniejącej między nimi rywalizacji: obie formy wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Każda z nich ma własną przestrzeń, w której się realizuje¹²³. Co więcej, prawda czerpana z poznania religijnego angażuje rozum po to, by przy jego udziale móc zgłębiać jej sens i znaczenie dla ludzkiej egzystencji.

Wprawdzie współobecność poznania naturalnego i religijnego może mieć miejsce we

wszelkich doświadczeniach typu rozwojowego, to jednak z większym prawdopodobieństwem wystąpi ona w sytuacjach i doświadczeniach o charakterze wyjątkowym, niecodziennym, rzadkim, czyli takich, które dotyczą spraw tajemniczych, kwestii ostatecznych, to znaczy mających zasadnicze znaczenie w życiu i rozwoju człowieka¹²⁴.

Ten stan rzeczy wymaga więc umiejętności korzystania z obu postaci poznania oraz respektowania zakresów rzeczywistości, którą każda z nich objaśnia¹²⁵. O tym, czy poznanie religijne zostanie zaakceptowane, decyduje swą wolną decyzją człowiek,

¹²³ Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, 17; H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie...*, s. 461.

¹²⁴ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Wyd. UKM, Toruń 2007, s. 129.

¹²⁵ H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie...*, s. 317.

podobnie podejmuje on też suwerenne decyzje o wyborze Boga i Jego autorytetu (wiary)¹²⁶.

Przywoływanie obu form poznania wywołuje niekiedy wiele nieporozumień. Dzieje się tak na skutek zacierania bądź wykluczania zakresów albo źródeł każdej z nich¹²⁷. Nieporozumienia te wynikają też z braku umiejętności godzenia obu porządków poznania. Ma to miejsce wówczas, gdy człowiek w poszukiwaniach prawdy zdaje się na samowolę swego osądu. Następstwem tego jest ocena rzeczywistości, której dokonuje wyłącznie w oparciu o kryteria pragmatyczne: wiedzę doświadczalną i podporządkowaną technice.

Rezultat jest taki, że – zamiast wyrażać jak najlepiej dążenie do prawdy – rozum chyli się ku samemu sobie pod brzemieniem tak rozległej wiedzy, przez co z dnia na dzień staje się coraz bardziej niezdolny do skierowania uwagi ku wyższej rzeczywistości i nie śmie sięgnąć po prawdę bytu¹²⁸.

Chrześcijaństwo dopowiada, że poznanie religijne, w odróżnieniu od poznania naturalnego, pomaga człowiekowi zrozumieć rzeczywistość, której on nie może poznać drogą doświadczeń empirycznych oraz intelektem; objaśnia rzeczywistość, która jest niedostępna poznaniu naturalnemu. Podkreśla też, że za pośrednictwem poznania religijnego Bóg dostarcza ludziom wyjaśnień odnoszących się do pytań o początek, cel, przeznaczenie człowieka, sens jego egzystencji itp.¹²⁹ Wskazuje, że na drodze poznania religijnego człowiek otrzymuje nowe możliwości poznania, szersze od tych, jakich dostarcza mu poznanie naturalne. Wyjaśnia również, że przedmiotem poznania religijnego są wyłącznie sprawy, których człowiek nie jest w stanie wytłumaczyć przy pomocy rozumu. Dzięki poznaniu religijnemu zostają poszerzone horyzonty jego poznania i może on docierać do tajemnicy, w jaką zanurzona jest jego egzystencja.

¹²⁶ Tamże.

¹²⁷ Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, 9.

¹²⁸ Tamże, 5.

¹²⁹ Por. S. Zięba, *Człowiek...*, s. 93-99.

Istotę przyjęcia dwojakiego porządku poznania papież Jan Paweł II widział w tym, że

obok poznania właściwego ludzkiemu rozumowi, który ze swej natury zdolny jest dotrzeć nawet do samego Stwórcy, istnieje poznanie właściwe wierze. Jest to poznanie prawdy opartej na rzeczywistości samego Boga, który się objawia, a więc prawdy niezawodnej, ponieważ Bóg się nie myli, ani nie zamierza zwieść człowieka¹³⁰.

Przyjęcie takiego sposobu rozumowania domaga się od człowieka wiary, która wyraża zaufanie do osoby – w chrześcijaństwie osoby Boga, który najpełniej objawił siebie w osobie Jezusa Chrystusa. W refleksji nad wiarą człowieka należy zatem zwracać uwagę nie tylko na to, w co on wierzy, ale nade wszystko, komu wierzy¹³¹. Chrześcijaństwo podkreśla, że wiarę człowiekowi ofiaruje Bóg bez żadnych jego zasług. Dar ten ma on pielęgnować, a także troszczyć się o jego rozwój. Wyrazem tej troski jest między innymi trud wkładany w poznawanie i rozumienie jej treści oraz kształtowanie na jej zasadach własnego życia.

2.4. Duchowość

W praktyce wychowawczej wiele uwagi poświęca się aspektom rozwoju biologicznego kosztem wspierania sfery ducha (duchowej), która wyraża wymiar wewnętrzny człowieka. Sytuacja ta domaga się dowartościowania znaczenia działań wspierających wewnętrzny rozwój osoby. Na problem ten zwrócił uwagę pod koniec XIX wieku Wilhelm Dilthey (1833-1911), który specyfikę badań nauk humanistycznych upatrywał w duchowości (*Geisteswissenschaften*), życiu duchowym osoby. Chodzi zatem o dowartościowanie w toku procesów wychowania tej rzeczywistości życia ludzkiego, którą nazywamy „duchowością”¹³².

¹³⁰ Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, 8.

¹³¹ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, s. 81.

¹³² Por. Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna”, XIV(2015), 1(55), s. 11-13.

Na pomijanie w refleksji pedagogicznej sfery niematerialnej – duchowej – człowieka zwraca uwagę Krystyna Ablewicz. O takim stanie zdaje się świadczyć choćby to, że w literaturze przedmiotu rzadko pojawiają się takie pojęcia, jak: „duch”, „rozwój duchowy”, „duchowość”. Nie odnajdujemy ich również w kontekście refleksji nad wartościami/filozofią człowieka, kierunkami/nurtami/prądami czy nawet samym wychowaniem¹³³. W tej materii wyjątkiem jest literatura teologiczna, która duchowość odnosi do rzeczywistości religijnej, nazywając ją życiem w relacji z Bogiem¹³⁴.

[Ta] nieobecność ducha w procesie wychowania została wywołana wtórnie, jako konsekwencja metodologicznego rozbicia całościowo doświadczanego fenomenu procesu wychowania człowieka, wzmacniając tym samym utrwalany kulturowo i mentalnie kartezjański dualizm, rozdwarzający człowieka na substancję cielesną i substancję (rzecz) myślącą, nazywaną w tym przypadku duszą¹³⁵.

Nieco inaczej rzecz ma się w wychowaniu jezuickim, które odwołuje się do autorytetu Boga

jako Autora całej rzeczywistości, całej prawdy i całego poznania. Jest On obecny i działa w całym stworzeniu: w naturze, w historii i w osobach. (...) Wychowanie w jezuickim ośrodku stara się budzić poczucie podziwu i misterium w odkrywaniu i poznaniu Bożego stworzenia. Pełniejsze poznanie stworzenia może prowadzić do głębszego poznania Boga i do większego pragnienia współpracy z Nim w Jego stworzeniu, które trwa nadal¹³⁶.

Wyjaśnienia te pokazują, że w pedagogii ignacjańskiej duchowość pełni ważną rolę. Termin ten swym źródłosłowem nawiązuje do łacińskiego *spiritualitas*, które pojawiło się w literaturze chrześcijańskiej już w V wieku. Jego wprowadzenie przypisuje

¹³³ K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007/6(11), s. 59-60.

¹³⁴ J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim*, Wyd. WAM, Kraków 2017, s. 6.

¹³⁵ K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha...*, s. 65.

¹³⁶ *Charakterystyczne cechy jezuickiego...*, s. 19-20.

się Pelagiuszowi bądź któremuś z jego uczniów. Pojęcie to w ciągu wieków przechodziło trwającą po dziś dzień ewolucję znaczeniową, której przyczyn należy doszukiwać się w uwarunkowaniach kulturowo-historyczno-geograficznych¹³⁷. Pierwotnie posługiwano się nim wyłącznie w znaczeniu religijnym. Miało ono oznaczać postępowanie sprzyjające wzrostowi duchowemu. Jego przeciwieństwem był termin „cielesność”, który wyrażał rzeczywistość materialną i aktywność człowieka¹³⁸. Współcześnie duchowość bywa odnoszona do sposobu życia człowieka, w którym nie ma odniesień do Boga, co pozwala nazwać ją duchowością naturalną.

Chociaż duchowość nie istnieje jako byt fizyczny, to jednak posiada w sobie istnienie bogatsze i szlachetniejsze – duchowe, właściwe poznaniu i miłości¹³⁹. Jest uważana za termin prosty, niedefiniowalny¹⁴⁰, który objaśnia egzystencję¹⁴¹ i dążenia osoby do życia, szczęścia oraz miłości¹⁴². Określa się ją mianem wyboru zobowiązania i zaangażowania wobec wszystkiego, co istnieje¹⁴³. Ponadto terminem tym określa się też wiele zróżnicowanych form warunkowanych przynależnością do zinstytucjonalizowanej konfesji, tradycji kulturowej, formacji wewnątrzkonfesyjnej

¹³⁷ Por. *Duchowy rozwój człowieka...*, s. 15-18; J. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wyd. WAM, Kraków 2009.

¹³⁸ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wyd. M, Lublin – Kraków 2002, s. 226. Por. J. Wiseman, *Historia duchowości...*, s. 18-21.

¹³⁹ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 203. Por. W. Zuziak, *Aksjologia Louisa Lavelle'a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 72-74.

¹⁴⁰ Por. M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, s. 229.

¹⁴¹ L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013, s. 27 n.

¹⁴² Por. L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 14-15; A. Gałdowa, A. Nelicki, *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1993, z. 8, s. 7-28; T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*, „Keryks” 2011(10), s. 158.

¹⁴³ J.L. Griffith, M.E. Griffith, *Odkrywanie duchowości...*, s. 45. Por. J. Wiseman, *Historia duchowości...*, s. 21-25.

czy stylu epoki¹⁴⁴. W tych przypadkach dodaje się do niego zazwyczaj przymiotnik określający rodzaj duchowości, o którą chodzi: na przykład duchowość chrześcijańska, prawosławna, buddyjska, benedyktyńska, baroku czy współczesna¹⁴⁵.

Duchowość wyraża

wspólnotę sensu wartości, sensu rządzącego określonymi strukturami. Mogą być to sensy życia indywidualnego, sensy sytuacyjne, ale też i korporacyjne, narodowe, religijne¹⁴⁶.

Dlatego przyjmuje się, że jest to termin antropologiczny, odwołujący się do właściwości natury człowieka: doświadczenia transcendencji, które umożliwia poznanie osoby oraz jej duchowego istnienia. Przypisuje się jej zdolność kształtowania zarówno stylu życia, jak i prądów kulturowych oraz sposobów sprawowania kultu. Oznacza też formę życia, która opiera się na akceptowaniu nadrzędnej wartości, jaką jest dla człowieka *sacrum*¹⁴⁷. Wskazuje ponadto na jej powiązanie z ludzkimi dążeniami do najwyższego celu, jakim jest Bóg¹⁴⁸. Współtworzą ją: świadomość (poznanie), emocjonalność (uczucia) oraz wartości (w tym religijne) wraz z przyjmowaną i akceptowaną ich hierarchią¹⁴⁹. Wynika z tego, że duchowość nie jest czymś statycznym, lecz aktywnym. Co więcej,

będąc pojęciem wielowymiarowym, obejmuje zarówno pogłębione życie religijne, w tym również różne światopoglądy, jak

¹⁴⁴ Duchowością określa się wiele zróżnicowanych form warunkowanych przynależnością do zinstytucjonalizowanej konfesji, tradycji kulturowej, formacji wewnątrzkonfesyjnej (zakony) czy stylu epoki. Por. T. Olchanowski, *Duchowość i narcyzm*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2006, s. 141; W. Pawluczuk, *Duchowość*, w: *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański, Wyd. Verbinum, Warszawa 2004, s. 90.

¹⁴⁵ Tamże.

¹⁴⁶ K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka...*, s. 77.

¹⁴⁷ Por. S. Witek, *Duchowość religijna*, s. 330-331.

¹⁴⁸ Por. J.A. Wiseman, *Historia duchowości...*, s. 25.

¹⁴⁹ M. Chmielewski, *Duchowość*, s. 229.

i kompetencje poznawcze rozumienia siebie i świata oraz posiadanie świadomie kształtowanego wymiaru moralnego¹⁵⁰.

Natomiast jej istnienie człowiek wyraża za pośrednictwem takich wartości, jak: „praca, myśl, symbole, mowa, sztuka, zabawa, kultura, nauka itp.”¹⁵¹. Ten sposób rozumienia duchowości wskazuje, że za jej pośrednictwem człowiek jest w stanie nieustannie poszukiwać sposobów osiągania życiowej równowagi, harmonii we własnym życiu, jak również w życiu z otoczeniem i z samym Bogiem¹⁵².

W religijnym rozumieniu duchowość jest odnoszona do duchowych doświadczeń wierzącego oraz sposobu jego przeżywania wiary w Boga. Takie jej rozumienie niejednokrotnie prowadzi do utożsamiania jej z religią. W rzeczywistości są to dwa różne terminy. Propozycja, by stosować je zamiennie, jest efektem kojarzenia religii z takimi określeniami, jak: fanatyzm, nietolerancja i przemoc. Jeśli dodatkowo weźmiemy pod uwagę, że współczesny człowiek wstydzi się działań podkładanych pod te pojęcia, to można zrozumieć, dlaczego wielu uważa, że

lepiej jest nie mieć z tym nic wspólnego i posługiwać się nieszkodliwym słowem „duchowość”, które brzmi bardziej niewinnie, kojarzy się z otwartością na świat i oświeceniem¹⁵³.

Według Marka Chmielewskiego występująca w tym słowie końcówka „-ość” wyraża

jakość wsobną, a więc coś, co istnieje samo w sobie, samoistnie, niejako substancjalnie, w odróżnieniu od jakości relatywnych, wyrażonych za pomocą przymiotnika (np.: czystość – czyste naczynie, sprawiedliwość – sprawiedliwy, złość – zły itd.).

¹⁵⁰ J. Surzykiewicz, *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” XIV(2015), 1(55), s. 31.

¹⁵¹ L. Marszałek, *Duchowość dziecka...*, s. 33.

¹⁵² J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wyd. UMK, Toruń 2006, s. 183.

¹⁵³ T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik...*, s. 151.

Pojęcie to ma

więc znaczenie obiektywizujące. W nazwie duchowość (podobnie jak czystość, sprawiedliwość, złość) desygnat przestaje być jednostkową własnością jednostkowego przedmiotu lub podmiotu, lecz wskazuje na pewną obiektywną cechę jednostkowego doświadczenia¹⁵⁴.

Szczególną formą duchowości, z jaką mamy do czynienia w naszym kręgu kulturowym, jest duchowość chrześcijańska. Przyrównuje się ją do mostu, który zawsze służy temu samemu celowi: „przedstawianiu się z jednego miejsca na drugie, nad niebezpiecznym terenem, rzeką lub otchłanią”¹⁵⁵. W ciągu wieków przyjmowała ona różne postacie. Zawsze jednak wyrażała dążenie człowieka do zjednoczenia z Bogiem przez Jezusa Chrystusa. Podstawą do takiego nastawienia jest głoszona przez Jezusa Ewangelia i wynikające z niej dla chrześcijańskiego życia konsekwencje¹⁵⁶. W ten nurt rozumienia duchowości wpisuje się duchowość ignacjańska¹⁵⁷. Wyrasta ona z ćwiczeń duchownych. Jest daleka zarówno od humanizmu bez Boga, jak też od ciasnego fanatyzmu zdolnego podeptać naturalne prawa człowieka¹⁵⁸. Wyrasta z nakreślonej przez Ignacego wizji świata i człowieka, której charakterystycznym rysem jest teocentryzm trynitarny (chrześcijański), dlatego stawia Boga w centrum ludzkiego życia, czyniąc Go wartością absolutną – stawianą ponad każdą inną. Oznacza to, że Bóg jest źródłem i celem każdego dobra. Kolejnym charakterystycznym jej elementem jest troska o „większą chwałę Boga”. Chodzi o dostrzeganie Bożej doskonałości i świętości, o cześć i chwałę oddawaną Bogu przez ludzi poznających

¹⁵⁴ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, s. 230-232.

¹⁵⁵ J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim*, s. 7.

¹⁵⁶ Por. M. Daniluk, *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, WN KUL, Lublin 1989, s. 317.

¹⁵⁷ *Zasady i główne rysy duchowości ignacjańskiej*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze*, t. II, oprac. M. Bednarz przy współpracy A. Bobera, R. Skórki, Wyd. Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968, s. 338-342; *Zarys duchowości ignacjańskiej*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane...*, s. 343-355.

¹⁵⁸ *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane...*, s. 16.

Go w stworzeniu, o chwałę oddawaną w postawie wierności i służby przy realizacji Bożych planów zbawienia człowieka. Jeszcze innym rysem duchowości ignacjańskiej jest miłość okazywana Bogu i ludziom, którą ma charakteryzować zdolność rozeznawania tego, co w aktualnej sytuacji jest dla osoby lepsze, stosowniejsze, bardziej pomocne w osiągnięciu przez nią dojrzałości naturalnej i religijnej¹⁵⁹. Wszystko to pokazuje, że duchowość ignacjańska stawia na relacje Boga z ludźmi, podkreślając przy tym, że nie jest On zwykłym darczyńcą, lecz Tym, który kocha i mówi do nas poprzez dawanie; niczego nie zatrzymuje dla siebie, a wyrazem tego jest śmierć Jezusa na krzyżu, a później Jego zmartwychwstanie. Wydarzenia te pozwalają człowiekowi odkryć pragnienie Boga, który chce dzielić się z ludźmi swoim życiem. W duchowości ignacjańskiej ważną rolę spełnia też wrażliwość na potrzebę udzielania Bogu odpowiedzi na Jego dar. Jej wyrazem jest miłość i wierność wyrażana postawą *magis* – więcej, bardziej, lepiej angażować się w służbę Bogu za pośrednictwem Kościoła. Duchowość ignacjańska określa zatem styl życia, w którym człowiek respektuje nie tylko istnienie, ale też działanie Boga, który może się stać udziałem nie tylko wierzących, ale też poszukujących. Wyraża się on w sposobie myślenia, modlitwy i zachowania. Bywa określany jako wizja życia, pracy i miłości.

Idąc tym tokiem postrzegania duchowości ignacjańskiej, David L. Fleming, jezuita, określa ją mianem zbioru postaw, zwyczajów (tradycji) i wartości, które preferuje konkretna osoba. Zbór taki kreśli „drogę ludzkiego postępowania”, promując wizję życia charakteryzującego się refleksyjnym stosunkiem do codzienności, pełnym szacunku nastawieniem do świata i nadzieją na pełne odnalezienie Boga (nieśmiertelność)¹⁶⁰. Duchowość jest zatem – jak uważa Stefan Kunowski – właściwością człowieka, która „istnieje sama przez się, jest przedmiotem samorzutnych przejawów myśli, mowy, ocen, dążeń, twórczości i porywów

¹⁵⁹ Por. *Zarys duchowości ignacjańskiej...*, s. 343-355.

¹⁶⁰ D.L. Fleming, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wyd. WAM, Kraków 2013, s. 5-6; por. T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik...*, s. 158.

ponad doczesność i zmysłowość”. Natomiast czynniki duchowe, które ją kształtują, wymagają nie tylko rozwoju, ale też właściwego nastawienia osoby ku Logosowi pełnemu prawdy i łaski¹⁶¹. Nastawienie to obrazuje duchowość religijną, której istotną właściwością jest akceptacja *sacrum* jako wartości nadrzędnej, nadającej sens egzystencji człowieka i jego dążeniom do osiągania doskonałości. Łączy ona w jedno religijność oraz sposób życia człowieka¹⁶². W literaturze coraz częściej jest też mowa o duchowości, która nie ma odniesień do Transcendencji-Boga. Łączy się ją nie tylko z praktyką życia duchowego (sens subiektywny) i usystematyzowaną refleksją nad nim (sens obiektywny), ale też z praktyką życia bez odwoływania się do Transcendencji-Boga. W ten sposób ujmował duchowość między innymi Jacques Delors, który w latach 90. XX wieku promował termin „europejska duchowość”. Jej podstaw doszukiwał się w dziedzictwie historycznym, które uważał za powód do dumy i podziwu każdego z krajów europejskich¹⁶³.

Charakterystycznym rysem duchowości pomijającej Transcendencję-Boga jest przyporządkowywanie jej konkretnej drodze ludzkiego życia, która kształtuje wizję własnego rozwoju i prowadzi do osiągania dojrzałości. Chodzi więc o to, aby nabywana wiedza, a także uznawane wartości towarzyszyły i wspierały osobę w jej konkretnej sytuacji życiowej¹⁶⁴. Przy takim rozumieniu duchowości mamy do czynienia z przywoływaniem głównie naturalnych przesłanek. To z kolei pozwala mówić o duchowości naturalnej¹⁶⁵. Jej przedstawiciele podkreślają, że odwołują się w niej do immanencji ludzkiego bytu, ponieważ wyraża ona najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm jego ducha. Podkreślają też, że naturalnego wymiaru duchowości nie

¹⁶¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981, s. 215.

¹⁶² Por. S. Witek, *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, s. 330.

¹⁶³ H. Lombaerts, *Edukacja z perspektywy europejskiej*, „Horyzonty Wychowania” 2002/2(3), s. 169.

¹⁶⁴ J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu...*, s. 184.

¹⁶⁵ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, s. 227; L. Marszałek, *Duchowość dziecka...*, s. 30.

należy uważać za przymiot drugorzędny¹⁶⁶, choćby dlatego, że kieruje człowieka ku „wyższej sile”, „wyższemu porządkowi”, który istnieje poza nim. Nie znaczy to, że człowiek zawsze jest w stanie tę siłę nazwać bądź określić, chociaż nie przeszkadza mu to, że czuje się od niej zależny¹⁶⁷.

Pośród prób opisu funkcjonowania duchowości w życiu człowieka warto zatrzymać się na dwóch: pierwszej, podanej przez Stefana Kunowskiego¹⁶⁸, który przypisuje jej następujące cechy: rozumność, zdolność do wartościowania i oceniania, wolność, twórczość, otwartość, i drugiej, autorstwa Dawida L. Fleminga, który duchowość uważa za zbiór zajmowanych postaw, pielęgnowanych zwyczajów i obieranych przez osobę wartości¹⁶⁹, które nadają konkretny kształt życiu człowieka.

Postawą można nazywać

wyuczoną cechę osobowości, która warunkuje specyficzny sposób zachowania się jednostki wobec czegoś. Wyraża ona stały sposób zachowania, który obrazuje stan świadomości osoby¹⁷⁰.

Za jej pośrednictwem człowiek wyraża swe względnie stałe zachowania będące pozytywną lub negatywną reakcją na otaczającą go rzeczywistość, która może przyjąć postać intelektualno-orientacyjną (poznawczą), emocjonalno-motywacyjną oraz behawioralną¹⁷¹.

Ów specyficzny sposób zachowania, to zobojętnienie wobec czegoś, uznanie, aprobata, miłość, nienawiść, trwoga, wdzięczność, izolowanie, uznanie za swoje, bliskie lub obce i wrogie¹⁷².

¹⁶⁶ M. Daniluk, *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, s. 317.

¹⁶⁷ S. Witek, *Duchowość religijna*, s. 330.

¹⁶⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 210-211.

¹⁶⁹ D.L. Fleming, *Czym jest duchowość...*, s. 5-6; por. T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik...*, s. 158.

¹⁷⁰ Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 102-108.

¹⁷¹ Por. W. Prężyna, *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, KUL, Lublin 1981, s. 20; T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa 1977, s. 24-25.

¹⁷² J. Bazylak, *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, Wyd. ATK, Warszawa 1984, s. 5; por. W. Prężyna, *Intensywność postawy religijnej a osobowość*, TN KUL, Lublin 1973, s. 25.

Wyrastają one z posiadanej wiedzy moralnej, nazywanej też świadomością moralną, którą tworzy szereg zebranych przez osobę przekonań¹⁷³. Dlatego przy udzielaniu wsparcia wychowawczego trzeba brać pod uwagę to, że w toku nabywania konkretnych postaw pojawiają się czynności dynamiczne, którymi są potrzeby i związane z nimi dążenia, pragnienia, emocje, uczucia, a nadto czynności poznawcze i motoryczne. Stają się one siłą napędową wspierającą rozwój osoby, efektywność jej działań i harmonijne funkcjonowanie w większych społecznościach. Spełnienie tych oczekiwań domaga się harmonijnej współpracy wszystkich podmiotów procesu wychowania: rodziców, władz państwowych, wychowanków i pedagogów. Winna się ona opierać na partnerstwie, a nie wydawaniu i wykonywaniu rozkazów¹⁷⁴.

Harmonijna współpraca wielu środowisk w procesach wychowania wyzwala nowe motywy, dzięki którym łatwiej jest znaleźć uzasadnienie ważności wskazywanych postaw. Motywy te rodzą się pod wpływem odkrywanych potrzeb, które uświadamiają istnienie realnego braku występującego w życiu osobistym bądź społecznym. Przekonanie o potrzebie uzupełnienia tego braku staje się motywem działania człowieka. Potrzeby te zasadniczo pojawiają się w dwóch postaciach: jako potrzeby biologiczne, które warunkują rozwój biologicznej struktury organizmu, oraz jako potrzeby psychiczne (psychologiczne), które wspierają rozwój osobowości człowieka. W toku procesów wychowania jedne i drugie zostają częściowo zaspokojone i częściowo niezaspokojone. Ich zaspokajanie przebiega stopniowo, płynnie i charakteryzuje się powolnymi zmianami¹⁷⁵.

Na kształt duchowości wpływa także odkrywana i przywoływana tradycja. Termin „tradycja” wywodzi się z łacińskiego słowa *traditio* i oznacza „przechowywanie”, „wręczanie”, „przekazywanie”, „podawanie” oraz „nauczanie”. Jest to pojęcie

¹⁷³ H. Skorowski, *Sumienie*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wyd. WAM, Kraków 2004, s. 1386.

¹⁷⁴ Por. E.J. Korherr, *Studien zur religiösen...*, s. 119.

¹⁷⁵ Por. A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990, s. 74.

wieloznaczne, które odnosi się do związków współczesności z przeszłością. W szerszym znaczeniu

oznacza to wszystko, czego pokolenia obecnie żyjące nie stworzyły dopiero co same, lecz co zawdzięczają pokoleniom wcześniejszym lub własnej dawniejszej działalności (...). Idzie przy tym nie o osiągnięcia materialne, lecz o wartości, instytucje społeczne, sposób życia, wzory myślenia i postępowania. Zakres tak rozumianej tradycji pokrywa się w dużym stopniu z zakresem pojęcia „kultura”, które w ujęciu większości teoretyków obejmuje przecież głównie to, co uległo już utrwaleniu i w toku socjalizacji podlega przekazywaniu nowym członkom zbiorowości¹⁷⁶.

Zazwyczaj tradycja, którą niekiedy utożsamia się ze zwyczajami, łączona jest z indywidualnymi nawykami osoby żyjącej w większej zbiorowości, której członkowie respektują istniejący porządek bez zaistnienia jakichkolwiek oficjalnych nakazów oraz sankcji. Człowiek, stosując się do poznawanej tradycji, zazwyczaj nie potrzebuje uzasadnienia swojego postępowania. Ma przy tym poczucie, że inni też tak się zachowują. Spostrzeżenie to uświadamia, że cechą tradycji jest trwałość, która nie przemija tak szybko, jak na przykład sezonowo zmieniająca się moda. Z tych też powodów zwyczaje uważane są za część szeroko rozumianej tradycji¹⁷⁷. Ważne jest przy tym i to, że w niej osoba odnajduje swą tożsamość, w czym pomaga jej kontakt z własną historią i kulturą, które przyczyniają się do odnalezienia „korzeni”, z których się wyrasta, i relacji, które się nawiązuje, w tym także relacji z Transcendencją-Bogiem¹⁷⁸.

Duchowość człowieka wyrażają, poza postawami i respektowanymi tradycjami, przyjmowane wartości. Wyznaczają one kryteria i normy postępowania człowieka. Termin „wartość”

¹⁷⁶ J. Szacki, *Tradycja*, w: *Słownik społeczny*, s. 1491.

¹⁷⁷ Por. *Zwyczaj*, w: *Wielka encyklopedia PWN*, red. J. Wojnowski, t. 30, PWN, Warszawa 2005, s. 484.

¹⁷⁸ Por. J. Nikitorowicz, *Tradycja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 773; por. B. Żurkowski, *Humanizm pedagogiki kultury*, w: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 20-21.

pochodzi od łacińskiego słowa *valor* lub *valere* i oznacza „wartość”, „być wartym”. Wartością można więc nazwać to wszystko, co jest dobrem. Odnosi się ona zarówno do konkretnej rzeczywistości, jak i cennych dla człowieka dóbr. Mogą to być dobra materialne: majątek, życie, zdrowie, jak też dobra duchowe: wiedza, prawda, moralność, prawo, religia, sztuka. Według innej klasyfikacji można mówić o wartościach podstawowych, takich jak małżeństwo, rodzina, gospodarka rynkowa, demokracja czy państwo prawa; o wartościach wiecznych – nieprzemijających, takich jak prawda, dobro i piękno; o wartościach religijnych, takich jak wieczność, nieśmiertelność, życie wieczne z Bogiem itd.¹⁷⁹ Wartości wieczne odnoszą się do uznanej wartości absolutnej. Uczą też respektowania związków łączących człowieka z *Sacrum* – Transcendencją-Bogiem¹⁸⁰.

Chociaż termin „wartość” charakteryzuje dużą ogólność i abstrakcyjność, to jednak posiada on ogromny zasięg odnoszony do wielkiej liczby przedmiotów, a jego kategorie dotyczą norm, sądów i ocen moralnych¹⁸¹. Wprawdzie

wartości pozostają w ścisłym związku z normami społecznymi, to jednak nie są z nimi tożsame i stanowią swoistego rodzaju standardy, które w znacznym stopniu uwarunkowane są czynnikami społeczno-kulturowymi. Różnica między tymi pojęciami sprowadza się do tego, że wartości określają pożądane cele i sposoby zachowania, natomiast normy społeczne wyznaczają jedynie sposoby zachowania¹⁸².

Normy i sądy moralne stanowią dla człowieka tak zwaną kategorię aksjologiczną. Przy jej pomocy łatwiej odnaleźć orientację w tym, co dla osoby i dla społeczeństwa jest ważne, cenne, godne pożądania; co wywołuje pozytywne odczucia, a jednocześnie

¹⁷⁹ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika...*, s. 19.

¹⁸⁰ Por. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „*Paedagogia Christiana*” 2009(2)24, s. 102 (89-104).

¹⁸¹ Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, s. 22; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WSFP „*Ignatianum*”, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 34-35.

¹⁸² T. Rostowska, *System wartości rodziców i dzieci jako zadanie rozwojowe*, w: *Rodzina źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, TN KUL, Lublin 2001, s. 219.

odśłania cel dalszych życiowych dążeń. Dzięki temu wartość staje się swego rodzaju miernikiem (kryterium) oceny osób, rzeczy, zjawisk lub norm.

Wartości moralne posiadają specyficzny osobowościowo-powinnościowy charakter. Stanowią nie tylko kryterium oceny rozstrzygania o tym, czy coś jest wartościowe lub niewartościowe, ale są samym dobrem identyfikowanym z przedmiotem oceny¹⁸³. Tej właściwości należy się doszukiwać w transcendentnym ich pochodzeniu. Są wartościami *par excellence* osobowymi, gdyż pozostają wyłącznie w relacjach do osoby. Dlatego też w procesach wychowawczych nadaje się im pierwszeństwo przed innymi wartościami i uważa za niezbędne dla pełnego rozwoju osoby¹⁸⁴. Wynika z tego, że wartości wpływają na kształt nadawany zarówno życiu poszczególnych osób, jak i większych społeczności. Ich rola polega na przenikaniu, poruszaniu i kształtowaniu świadomości ludzkiej, wywoływaniu przeżyć i pobudzaniu do działania, a także wytyczaniu celów działań, scalaniu ich i ich wytworów, integrowaniu ludzi i społeczeństw, stymulowaniu, ukierunkowaniu oraz stabilizacji ich rozwoju. Można mówić, że troska o poznawanie i kierowanie się w życiu wartościami służy obronie człowieka¹⁸⁵. Dlatego warunki w jakich przychodzi człowiekowi żyć, wskazują na potrzebę udzielania mu wsparcia w odkrywaniu i wybieraniu dobra, w tym w szczególności sposób dobra wspólnego. Sytuacja taka domaga się postrzegania i ukazywania dobra jako podstawowego kryterium doboru przekazywanych w toku procesów wychowania treści oraz stosowania określonych form wychowawczych¹⁸⁶. Z pomocą przychodzi tu wiedza o wartościach, która wprowadza osobę w świat dóbr kultury i umożliwia ich współtworzenie. Możliwość odwoływania się do posiadanej wiedzy z tego zakresu jest dla wychowania

¹⁸³ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 72.

¹⁸⁴ Z. Marek, K. Podstawka, *Wartości moralne (ujęcie pedagogiczne)*, w: *Encyklopedia aksjologiczna*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Towarzystwo Encyklopedyczne, Radom 2016.

¹⁸⁵ L. Dyczewski, *Miejsce i funkcja wartości w kulturze*, „Keryks” 7(2008), s. 58-61.

¹⁸⁶ M. Łobocki, *Wychowanie moralne...*, s. 204.

istotna, bo na jej podstawie człowiek może formułować wnioski natury etyczno-kulturowej¹⁸⁷.

Poznanie wartości jest procesem, który rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie¹⁸⁸, a ich przejmowanie związane jest z identyfikacją i naśladownictwem osób znaczących dla wychowanka¹⁸⁹. Procesy te u młodzieży przebiegają inaczej niż u dzieci. Zostają one oparte na zdolnościach poznawczych – rozumowaniu, które uczy „myślenia według wartości”. Charakteryzuje je stawianie czegoś jednego ponad coś innego¹⁹⁰. Wsparcie udzielane osobie w poznawaniu i przyjmowaniu określonych wartości bywa nazywane wychowaniem do wartości. Chce się przez to podkreślić znaczenie przedsięwzięć, których celem jest udzielanie osobie pomocy w wybieraniu tego, co powszechnie uznawane jest za dobro, i odrzucanie tego, co uważane jest za zło. W procesie wychowania do wartości zazwyczaj mamy do czynienia z wychowaniem do wartości pragmatycznych, użytecznych, materialnych, a w mniejszym stopniu z wartościami niematerialnymi¹⁹¹.

Stosowaniu określenia „wychowanie do wartości” przeciwny jest Wolfgang Brezinka. Uważa on, że terminem tym nazywane są bliżej nieokreślone działania, zazwyczaj przybliżające wartości ogólnoludzkie, wyższe, duchowe, rzadziej wartości osobowe. Jest przekonany, że w ten sposób

deklaratywnie akcentuje się potrzebę wychowania do wartości społecznych i kulturowych, a milcząco zakłada się oczywistość występowania potrzeby wychowywania do wartości zapisanych w prawach człowieka¹⁹².

¹⁸⁷ B. Żurkowski, *Humanizm pedagogiki kultury...*, s. 15.

¹⁸⁸ Szerzej: Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 89-93.

¹⁸⁹ Por. M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud rozwoju*, PAX, Warszawa 1988, s. 34.

¹⁹⁰ Por. S. Kowalczyk, *Teoria poznania*, Wyd. Diecezjalne, Sandomierz 1997, s. 186.

¹⁹¹ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości...*, s. 95 (89-104).

¹⁹² W. Brezinka uważa, że pojęcie „wychowanie do wartości” bez dodatkowych wyjaśnień jest niewystarczające pod względem logicznym i praktycznym. Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika...*, s. 22.

Twierdzi, że terminem „wychowanie do wartości” zastępuje się

zadania wychowawcze, które określano dawniej jako: wychowanie religijne, wychowanie światopoglądowe lub nauka życia, wychowanie moralne lub obyczajowe, wychowanie w poszanowaniu prawa, wychowanie obywatelskie, polityczne i społeczne, wychowanie estetyczne.

Upatruje w tym program jednostronnego „wychowania według światopoglądu naukowego”, uważanego za jedną z cech człowieka wykształconego, i w związku z tym za najważniejszą zasadę wychowania szkolnego¹⁹³. Tymczasem według Brezinki,

jeśli człowiek nie posiada pewności co do tego, czy i jakie wartości są dla niego istotne, nie może być już mowy ani o wspieraniu jego rozwoju, ani też o spoistości jego udziału w życiu społecznym. Zauważa przy tym, że w społeczeństwie pluralistycznym pewności takiej nie uzyskuje się inaczej, jak tylko przez zobowiązania odnoszone do ideałów, co do których powzięto się decyzję po skrupulatnym i dokonanym w wolności rozważeniu wszystkich „za” i „przeciw”¹⁹⁴.

Terminem bliskim duchowości religijnej jest określenie „życie duchowe”. Rzeczywistość, którą ono wyraża, jest trudna do uchwycenia. O ile bowiem duchowość spełnia funkcję wartości objaśniającej sens ludzkiego życia i wyraża rzeczywistość bardziej abstrakcyjną, która kieruje człowieka w stronę idei oraz wartości pozamaterialnych obiektywizowanych w świetle wiedzy czerpanej z poznania naturalnego i religijnego, o tyle życie duchowe jest przejawem wiary religijnej i opiera się na nawiązywanych podczas chrztu osobowych relacjach z Bogiem. Różnice te pokazują, że pojęć tych nie należy używać zamiennie. Krystyna Ablewicz, analizując znaczenia nadawane terminowi „życie duchowe”, dochodzi do wniosku, że nawiązuje ono do dwóch rzeczywistości: kultury i wartości oraz sił psychicznych, osobowości i samoświadomości działań człowieka. Można o nim mówić jako życiowym doświadczeniu, które łączy się z ludzką

¹⁹³ Tamże, s. 22-28.

¹⁹⁴ Tenże, *Wychowywać dzisiaj...*, s. 60.

codziennością. W nim człowiek doświadcza siebie i inne osoby jako cielesno-duchowej całości¹⁹⁵. Te zróżnicowane znaczenia nadawane duchowości umożliwiają posługiwanie się tym terminem zarówno przez przedstawicieli nauk teologicznych, jak też humanistycznych i społecznych¹⁹⁶.

Przedłożone czynniki stanowiące fundament pedagogii ignacjańskiej wskazują jednocześnie na jej szeroką ofertę wychowawczą, która ma służyć pełnemu rozwojowi człowieka. Jej realizacja wymaga gotowości wychowanka do podjęcia trudu kształtowania swej osobowości w oparciu o relacje z Transcendencją-Bogiem, jak też wsparcia udzielanego mu przez wychowawcę. Istotą samego wsparcia mają być zasady szeroko przedłożone w rozdziale pierwszym. Na tym miejscu dopowiedzmy jedynie, że pedagogia ignacjańska zmierza do przeprowadzenia osoby przez próg ograniczoności i wprowadzenie jej w rzeczywistość odkrytą człowiekowi przez samego Boga, którą jest nieskończoność życia w Jego bliskości. Zdobywaniu tej wartości chce służyć człowiekowi pedagogia ignacjańska.

¹⁹⁵ K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka...*, s. 63-64.

¹⁹⁶ Znaczenia nadawane terminowi „duchowość” przez różne dyscypliny nauki przedstawia L. Marszałek. Por. *Duchowość dziecka...*, s. 27-59.

CZŁOWIEK W PEDAGOGII IGNACJAŃSKIEJ

Charakterystyczne dla pedagogii ignacjańskiej jest eksponowanie ludzkiej osoby, którą zamierza się formować do tego, by była zdolna żyć dla innych. Chodzi o rozwijanie w niej otwartości, odpowiedzialności, zdolności do życia z innymi w harmonii, a nade wszystko miłości. Motywem wspierającym rozwijaną w wychowanku zdolność ma być doświadczenie miłości Boga, którą człowiek, korzystając ze swej wolności, ma przez całe swe życie wybierać. Problem, przed którym w rozdziale stajemy, domaga się odpowiedzi na pytanie o zasadność wiązania rozwoju wychowanka z rzeczywistością religijną, a więc osobą Boga.

Jak już powiedziano, w pedagogii ignacjańskiej Bóg pełni rozstrzygającą rolę, przede wszystkim dlatego, że charakteryzuje Go teo-, a nie antropocentryzm. Stąd też, poszukując odpowiedzi na pytanie o zasadność wiązania rozwoju osoby z Bogiem, należy podjąć wysiłek, by ukazać człowieka przez pryzmat postrzegania go przez Stwórcę. Takie widzenie człowieka będziemy wyjaśniać z perspektywy wiary chrześcijańskiej. W poniższych wyjaśnieniach zmierzamy do pokazania, czym naturalne rozumienie człowieka ubogaca chrześcijaństwo.

3.1. Człowiek podmiotem wychowania

Trudno jest dzisiaj podać jedną definicję objaśniającą istotę wychowania¹. Trudność ta bierze się stąd, że termin ten nie ma jednego źródłosłowu. Zazwyczaj wyprowadza się go z łacińskich słów *educare* – „podnosić”, „uprawiać”², *educere* – „wyciągać”, „wydobywać” i „dopomagać w ukazaniu się”, ale też *ex-duco* – „wyprowadzam ze stanu gorszego do lepszego, wyższego”³. Zdaniem Mariana Nowaka przy wyjaśnianiu tego pojęcia przywołuje się takie synonimy, jak: rozwój, wzrastanie, formacja, socjalizacja, inkulturacja, kształcenie, nauczanie, szkolenie, doksztalcenie. Określenia te występują w środowiskach wychowawczych, szczególnie w rodzinie, szkole, Kościele, grupach, związkach, ruchach itp., przybierają też różne formy społecznej odpowiedzialności. Natomiast jego

etymologia wskazuje na czynność, działanie i interwencję promującą rozwój człowieka, skierowaną w pierwszym przypadku (*educere*) bardziej na aspekty biologiczne – żywienie, ochrona, asystencja, opieka, higiena; natomiast w drugim przypadku (*educare*) na aspekty bardziej wewnętrzne – wyobraźnia, obserwacja, intelekt, rozum, poczucie realiów życia, emocjonalność, relacyjność, ekspresja, aktywność⁴.

Zakładając, że w procesach wychowania niezbędne jest współdziałanie wychowanka z wychowawcą i wychowawcy z wychowankiem, uznaje się autonomię i wolność każdego z nich. Dążąc do harmonijnego ich współdziałania, potrzebuje się

¹ Por. K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Naukowa T. Szczepny, Toruń 1949, s. 6-8; H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971, s. 35; *Wychowanie*, w: *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 327; M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1981, s. 309-318; H. Izdebska, *Szczęście dziecka*, Instytut Wydawniczy ZZ, Warszawa 1988, s. 119-128.

² M. Nowak, *Wychowanie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007, s. 839.

³ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 165.

⁴ M. Nowak, *Wychowanie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, s. 840.

podstawowej wiedzy o „istocie człowieka jako podmiocie i twórcy wartości oraz tkwiących w nim możliwości rozwojowych”⁵. Dlatego też przy podejmowaniu działań o charakterze wychowawczym zmierza się do uzupełnienia w wychowanku tego wszystkiego, co dokonuje się w nim samoistnie poprzez dojrzwienie, oraz uczenie się – zarówno to okazjonalne, jak też zamierzone. Mówi się o zaplanowanej aktywności, która zorientowana jest na osiągnięcie trwałych i pożądaných celów dotyczących zmian osobowościowych⁶. Na potrzebę takiego „uzupełnienia” braków w toku procesów wychowania zwraca uwagę Wolfgang Brezinka. Podkreśla on, że

nikt nie może samodzielnie odnaleźć punktów orientacyjnych dostarczających oparcia i sensu życia, lecz – podobnie jak w uczeniu się języka – jesteśmy tu zdani na przekaz, na tradycję. Potrzebujemy uprzedniej wobec religii lub filozofii życia, poezji, która wskazuje drogę. Interioryzacja punktów orientacyjnych zależy – przynajmniej w dzieciństwie i w młodości – od tego, czy nasi bliscy są nimi przeniknięci i czy kierują się nimi w życiu⁷.

W jego przekonaniu takiej pomocy udziela się za pośrednictwem wychowania, które rozumie on jako wywieranie pozytywnego wpływu na wychowanków⁸ ukierunkowanych na odkrywanie wartości oraz celowości swego działania⁹. Takie rozumienie tego terminu podkreśla wagę działania, które opiera się na powszechnie uznanym dobru sprzyjającym odkrywaniu własnej tożsamości¹⁰.

⁵ S. Gałkowski, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2016, s. 36.

⁶ R. Schulz, *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, PWN, Warszawa 1990, s. 6.

⁷ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 32.

⁸ Tamże, s. 63.

⁹ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania* – ebook, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 179.

¹⁰ A.M. de Tchorzewski, *Wychowanie i jego właściwości*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A.M. de Tchorzewski, WSP, Bydgoszcz 1993, s. 44.

Udzielane osobie wsparcie i pomoc wychowawcza ułatwiają porządkowanie własnej osobowości oraz nabywanie określonych dyspozycji fizycznych i psychicznych¹¹. To zaś pokazuje, że wychowania nie można utożsamiać z samym zaspokajaniem potrzeb zewnętrznych (egzystencjalnych). Przemawia za tym między innymi pierwotne znaczenie nadawane terminowi „wychowanie”, który był rozumiany jako „chów”, „hodowla”. Bez podważania wagi tych potrzeb, w procesach wychowania należy więc dążyć do wydobywania i rozwijania w wychowanku tego wszystkiego, co jest w nim zakotwiczone i co w przyszłości będzie stanowić o jego człowieczeństwie. Chodzi tu o wspieranie rozwoju jego sfery intelektualnej, emocjonalnej, wolitywnej oraz społecznej po to, by potrafił rozwijać swoje możliwości i posiadane zdolności¹². Za takim postrzeganiem wychowania przemawia i to, że wychowanek w żadnym wypadku nie jest miniaturą osoby dorosłej¹³. Świadomość ta domaga się działań wywołujących trwale zmiany w jego osobowości¹⁴. Zazwyczaj łączymy je z pojęciem „celów wychowania”. Są one różnie formułowane, co pokazuje, że „nie istnieje ani jedna kwestia wychowawcza, która by nie była kwestią etyczną, psychologiczną, ekonomiczną, społeczną czy polityczną”¹⁵. Wychowanie ma zatem określić stan rzeczy, który zamierzamy osiągnąć za jego pośrednictwem.

Zakres dążeń wychowawczych obejmuje w pierwszej kolejności problematykę aksjologiczną i teleologiczną, które ukazują ideały i normy wychowania. Należy zdać sobie sprawę z tego, że bez stawiania pytań aksjologicznych i bez poszukiwania na nie odpowiedzi nie można zrozumieć świata ani znaleźć w nim

¹¹ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 85.

¹² Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 81.

¹³ Por. tamże, s. 72, 111.

¹⁴ Por. A.E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Oficyna Wydawnicza „Lew”, Lublin – Wrocław 1992, s. 40; M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1998, s. 312; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987, s. 176-177.

¹⁵ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 329-333.

swojego miejsca¹⁶. Ten sposób myślenia uświadamia, że cele wychowania są przez człowieka z reguły tylko odkrywane, a nie tworzone. Ich odkrywanie dokonuje się na dwa sposoby: obiektywnie – przez poznawanie obowiązujących norm, którymi kierują się społeczeństwa, oraz przez własne odnoszenie się do wartości i przeświadczeń wynikających z ich odkrycia¹⁷. Pokazuje to, że cele wychowania kreślą ideały człowieczeństwa, do których dąży człowiek. Oczekuje się przy tym, że ideał ten zostanie społecznie potwierdzony i przyjęty jako zasada życia większej społeczności. Wynika z tego, że cele wychowania przyjmują postać „ponadindywidualną” – społeczną. Nie wyklucza to istnienia indywidualnych ideałów osobowości¹⁸, których osiągnięcie stanowi najwyższy i nadrzędny cel wychowania. Ideały te charakteryzuje swoisty zestaw zintegrowanych ze sobą celów szczegółowych, które decydują o osiągnięciu dojrzałej osobowości. To zaś pokazuje, że ideał wychowania należy uznać za naczelny cel, bo przy jego pomocy podejmowane są działania będące konkretnymi formami wsparcia wychowawczego. One też wyznaczają normy postępowania, które umożliwiają kształtowanie wskazywanego ideału czy też modelu osobowości¹⁹.

Istotę wsparcia wychowawczego winna zatem stanowić pomoc w „rozumieniu świata”²⁰. Przy wykonywaniu tej czynności należy pamiętać, że zarówno egzystencji człowieka, jak i świata nie można wyjaśnić za pomocą samego intelektu. Potrzebne do tego jest przekraczanie granic własnej ograniczoności, doświadczonej w otaczającej człowieka rzeczywistości, to zaś domaga się wsparcia wskazującego drogę takich poszukiwań,

¹⁶ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, UMK, Toruń 2000, s. 212.

¹⁷ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, s. 32.

¹⁸ Por. tamże, s. 31.

¹⁹ Por. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna...*, s. 211; W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, s. 27-28.

²⁰ Por. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna...*, s. 213; J. Tarnowski, *Dylemat – współmyśleniem pedagogicznym*, „Keryks” 7(2008), s. 14.

którego udziela otoczenie, sumienie, a także religia²¹. Umacnia ono w wychowanku poczucie odpowiedzialności zarówno za dobro własne, jak i społeczne. W zakres tak rozumianego wsparcia wchodzi też działania, które należy łączyć z umiejętnością weryfikowania własnych postaw i zachowań z obowiązującymi w życiu społecznym normami. To zaś ukazuje wychowanie jako fenomen całowyciowej egzystencji człowieka, „skazanego” na korzystanie z pomocy innych osób²² po to, by stawać się osobą dojrzałą, to znaczy niezależną i samodzielną²³. Pomimo tych walorów religii wiele osób ich nie akceptuje. Stanowiska te mają swoje korzenie w wywołującym wiele zamieszania myśleniu ludzi doby modernizmu (nowoczesności) i postmodernizmu (ponowoczesności).

Zdaniem Stanisława Wielgusa, chociaż istnieje wiele publikacji zajmujących się postmodernizmem, to jednak pojęcie to nie zostało zdefiniowane. Sam termin mieści „w sobie cały szereg poglądów, kierunków i ujęć nie zawsze spójnych, synkretycznie pozbieranych, czasem nawet sprzecznych ze sobą”²⁴. Podkreśla on też, że terminu „postmodernizm” nie można rozpatrywać bez powiązania z terminem „moderna”, czyli „nowożytność”, chociaż dokładnie nie wiadomo, czym ona jest. Najczęściej przez modernę rozumie się racjonalizm, sekularyzm, empiryzm i humanizm, a więc to wszystko, co charakterystyczne było dla licznych nurtów filozoficznych występujących w XVIII-XX wieku²⁵. Postmodernizm w swym skrajnym ujęciu jawi się jako nurt negatywny, pesymistyczny, wręcz nihilistyczny, bez wizji przyszłości. Wyraża niewiarę w to, że można na czymś oprzeć tworzenie

²¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wyd. Impuls, Kraków 2015, s. 208.

²² K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania” 1(2002)1, s. 87.

²³ H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006, s. 260.

²⁴ Według Stanisława Wielgusa określenie „postmodernizm” (polskie słowo „ponowożytność”) nawiązuje do filozofii Nietzscheańskiej. Po raz pierwszy posłużył się nim Pannwitz w 1917 roku. Por. S. Wielgus, *Postmodernizm*, „Keryks” 7(2008), s. 35.

²⁵ Tamże, s. 36.

kultury i stanowi swoisty rodzaj laickiego millenaryzmu bądź katastrofizmu, które wyrastają z przeświadczenia, że ludzkość znalazła się w czasach ostatecznych²⁶.

Poszukując różnic zachodzących między przedstawicielami modernizmu i postmodernizmu, należy wskazywać na sposób postrzegania roli przypisywanej ludzkiemu rozumowi. Kulturę doby modernizmu charakteryzuje

przenoszenie wniosków formułowanych przez nauki przyrodnicze na grunt nauk humanistycznych, szczególnie socjologii i pedagogiki. Prowadziło to do postrzegania człowieka i społeczeństwa w kategoriach materialistycznych oraz prób kształtowania społeczeństwa według określonych idei, głównie narodowych albo klasowych²⁷.

Przedstawiciele tego nurtu eksponowali znaczenie „wielkich narracji”, których założeniem było akceptowanie istnienia obiektywnych zasad i wartości. Natomiast dobę postmodernizmu charakteryzuje zastępowanie wielkich narracji tak zwanymi „małymi narracjami”. Postmoderniści dopuszczali w „małych narracjach” różnorodność i wielość idei, które miały gwarantować skuteczniejsze funkcjonowanie człowieka w świecie. Konsekwencją tego sposobu rozumowania stało się odrzucenie jednej uniwersalnej prawdy o istniejącej rzeczywistości. Twierdzili też, że jakakolwiek próba oceny rzeczywistości jest niesprawiedliwa i krzywdząca, bo odbywa się w świetle zasad innej niezależnej oceny²⁸. Spodziewali się, że na tej drodze znajdą nowe możliwości globalnego tworzenia i dystrybucji multimedialnej informacji, czego następstwem miała być technopolizacja życia. Miało to umożliwiać przekraczanie granic terytorialnych i czasowych, a tym samym sprzyjać wypracowaniu nowego myślenia aksjologicznego oraz kreowaniu nowego stylu ludzkiego życia.

²⁶ A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, 1-2(33-34), s. 93.

²⁷ J. Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Europejskie Centrum Edukacji, Toruń 2007, s. 56.

²⁸ Por. M. Kremiec, *Nowa Wieża Babel – postmodernizm według Lyotarda*, www.racjonalista.pl/kk.php/4468 (dostęp: 12.02.2017).

Poglądom tym towarzyszyło lansowanie modelu człowieka wyzwolonego od obowiązkiwalności wszelkich zasad i ograniczeń. W tym sposobie myślenia nie przewidziano jednak konsekwencji sugerowanych przemian, takich jak zalew informacyjny, relatywizm poznawczy i etyczny, pluralizm kulturowy i obyczajowy, eklektyzm, synkretyzm, mieszanie stylów w sztuce, odrzucenie racjonalizmu i dążenia do prawdy. W ich następstwie doszło do instrumentalizacji rozumu, a to zaczęło prowadzić do zanikania z ludzkiego pola widzenia moralnych aspektów działania²⁹.

Promowanie „małych narracji”, w odróżnieniu od „wielkich”, wprowadza dużą różnorodność i wielość idei. Poglądy te zrodziły się

z rozczarowania w stosunku do nauki, do religii oraz do nacjonalistycznych ideologii, gdyż wszystkie one, pretendując do posiadania prawdy obiektywnej, w imię tej prawdy prowadziły ludzkość do zagrożenia, do prześladowań religijnych, rasowych i narodowościowych oraz do okrutnych wojen. Przedstawiciele postmodernizmu twierdzą też, że należy rezygnować z prawdy obiektywnej. Swe twierdzenie uzasadniają tym, że wiara w jej istnienie skłania do działań, które przynoszą zło i nieszczęście. Uważają, że zgoda na prawo każdego człowieka do własnej, subiektywnej prawdy i subiektywnego dobra moralnego doprowadzi do zaprzestania wojen i prześladowań, czego następstwem będzie powszechna zgoda i miłość³⁰.

Głosząc przy tym hasło całkowitej wolności, promują model człowieka wyzwolonego od prawdy, od moralności, od stałych przekonań i od religii. Propagują model kosmopolity, który wyrzekł się przywiązania do wartości związanych z narodową kulturą, z wychowaniem i z rodziną, czego następstwem jest między innymi nastawienie na konsumpcję; odrzucanie pracy nad swym charakterem, odrzucenie wszelkich zasad, poza zasadą braku zasad; rezygnacja z szukania sensu zarówno własnego życia, jak i świata, a także wprowadzanie w miejsce wizji uporządkowanego kosmosu wizji „chaosmosu”, który jest dziełem

²⁹ J. Morbitzer, *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/morbitz1.pdf (dostęp: 13.12.2016).

³⁰ S. Wielgus, *Postmodernizm*, s. 51-52.

przypadku i doraźności. Logika ta prowadzi do przeświadczenia, jakoby ludzkość była igraszką irracjonalnych sił³¹.

Powyższe wyjaśnienia pokazują, jak trudne do pogodzenia są poglądy głoszone przez przedstawicieli modernizmu, a później postmodernizmu z filozoficzno-teologicznymi założeniami chrześcijaństwa. Poglądy przedstawicieli modernizmu, które w uproszczeniu można sprowadzić do tak zwanych „wielkich narracji”, uważanych za systemy racjonalnej wiedzy i myśli, „niesłusznie roszczą sobie pretensje do bycia fundamentem uniwersalnej, absolutnej i wszechstronnej wiedzy, prawdy oraz słuszności”³², odrzucając inne możliwości poznania i kierowania się człowieka ku transcendencji³³.

Dla przedstawicieli modernizmu, jak i postmodernizmu charakterystyczne jest też negatywne nastawienie do religii, którą chcą usunąć z życia publicznego, uważając, że jest ona indywidualną i prywatną sprawą osoby. Nie przyznają jej prawa do objaśniania i uzasadniania obowiązywalności istniejących nakazów i zakazów moralnych. Uważają, że ingeruje w sprawy sumienia i z tego powodu jest nietolerancyjna, dlatego też odwoływanie się do niej winno być na mocy prawa zabronione³⁴. W obliczu ludzkich tęsknot za przeżyciem religijnym opowiadają się oni za religią „stosowną dla siebie”, to znaczy taką, która nie będzie niczego od nich wymagać, nie będzie do niczego zobowiązywać, nie będzie podawać żadnych norm moralnych, nie będzie uczyć o ponoszonej przez człowieka odpowiedzialności za swoje czyny, nie będzie też odwoływać się do żadnych dogmatów

³¹ Tamże, s. 51.

³² J. Morbitzer, *Postmodernistyczne konteksty Internetu*. W przypadku „wielkich narracji” błędna była absolutna wiara w wielkość i zdolności poznawcze ludzkiego rozumu. Dążenie do uczynienia z ludzkiego rozumu uniwersalnego fundamentu absolutnej i wszechstronnej wiedzy, prawdy dość szybko okazało się nieosiągalne. Właściwa modernizmowi wiara w obiektywne teorie i systemy została przez postmodernizm podważona.

³³ Zagadnieniem tym zajmuje się pedagogika religii, która w świetle poznania naturalnego i religijnego wskazuje na możliwości postrzegania i interpretowania ludzkiej egzystencji w świetle treści religijnych. Por. Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, s. 64.

³⁴ S. Wielgus, *Postmodernizm*, s. 44-45.

wiary, wreszcie nie będzie przywoływać żadnych instytucji i autorytetów³⁵. Uważają też, że człowiek może być religijnym, ale bez Boga. Jeśli natomiast człowiek ma przyjąć istnienie jakiegoś boga, to nie może to być Bóg żydowski i chrześcijański, to znaczy Bóg wymagający od człowieka, ani też Bóg rozumu. Może to być jedynie bóg wyczuwalny intuicyjnie, bóg wyrozumiały, przyjazny i akceptujący ludzkie słabości, występki i grzechy³⁶. W myśleniu jednych i drugich nie ma więc miejsca dla osobowego Boga, który pozostaje w relacjach z człowiekiem.

Powyższe wyjaśnienia uświadamiają, że myślenie przedstawicieli modernizmu, a później postmodernizmu, wprowadziło dużo intelektualnego „bałaganu”, który wpływa na współczesne idee oraz działanie człowieka i je kształtuje. Obrazuje go zgoda na wszelką dowolność w tworzeniu codzienności, a także wysiłki zmierzające do zaspokajania odczuwanych potrzeb i dążenie do zdobywania coraz to nowych doznań. Ten sposób funkcjonowania człowieka podważa istnienie jakichkolwiek autorytetów, a także dewaluje ich wartość³⁷. To z kolei wprowadza do wnętrza człowieka pustkę wynikającą z utraty kontaktu z tradycją i historią. Szczególnym zagrożeniem jest wszystko to, co współcześnie określamy słowami z końcówką -izm (relatywizm, konsumpcjonizm, konformizm itp.). Wprawdzie terminy te sugerują rzeczywistość abstrakcyjną, jednak w rzeczywistości wyrażają realne odniesienia do spraw codziennego życia człowieka³⁸.

Zagrożenie, jakie niesie ze sobą relatywizm i inne -izmy, polega na zagłuszaniu w osobie świadomości powszechnej obowiązawalności norm życia społecznego. W następstwie tego człowiek jest przekonany, że reguły i normy życia społecznego obowiązują „tylko” pod pewnymi warunkami. W jego przekonaniu każdą regułę relatywizuje sytuacja i osoba; każda zawiera klauzulę określającą warunki czy granice swojej stosowalności.

³⁵ Tamże, s. 48-49.

³⁶ Tamże, s. 45-46.

³⁷ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, s. 13.

³⁸ Por. A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 185-193.

W takiej właśnie sytuacji naturalna relatywność życia (nie tylko w wymiarze społecznym) może zagrażać rozwojowi osoby. Zagrożenie to wynika z ignorowania podstawowych zasad określających funkcjonowanie człowieka, czy też z ich subiektywnego interpretowania i stosowania według własnych, egoistycznych interesów. W następstwie tych oddziaływań (-izmów) zostaje wprowadzona w życie społeczno-kulturowe wielość wartości, norm, wzorców zachowań i wskazań etyczno-moralnych³⁹. Wszystko to prowadzi do relatywizowania zasad współżycia ludzi, to zaś grozi deformacją poszukiwań własnego miejsca w społeczeństwie, czego najlepszym przykładem jest konformizm⁴⁰. Innym zagrożeniem myśli postmodernistycznej dla wychowania jest konsumpcjonizm, który społeczeństwa ponowoczesne uważają za cel sam w sobie. Powoduje on, że świat jest odkrywany przez człowieka wyłącznie w kategoriach produktów nadających się do spożycia. Tymczasem konsumpcja wyraża różne aktywności człowieka. Pośród nich część ma swe odniesienie zarówno do spożywania, jak też używania, użytkowania czy wykorzystywania. Zawsze jednak konsumpcjonizm wyraża potrzeby i sposoby ich zaspokajania. Charakteryzują go zatem wieloetapowe działania, w których każdy człowiek w sposób mniej lub bardziej świadomie uczestniczy⁴¹.

Wskazane zagrożenia domagają się działań edukacyjno-wychowawczych, które będą budziły w wychowankach większą wrażliwość na inspirowany zarówno naturalną, jak i religijną duchowością świat wartości niematerialnych. W działaniach tych musi chodzić o umożliwienie wychowankowi uodpornienia się na istniejące zagrożenia -izmowych ideologii. W nurt tych działań włącza się też religia (chrześcijaństwo) przez wspieranie kultury duchowej refleksją teologiczną, prowadząc osobę „wzwyż” i ucząc ją miłości czy służby bez miary⁴². Istotą tego wsparcia są

³⁹ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych...*, s. 185-188.

⁴⁰ Tamże, s. 193.

⁴¹ Tamże, s. 174-175.

⁴² Por. A. Nossol, *Wychowanie religijne jako wyzwanie dla współczesnej Europy*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chaluźniak, J. Kistorz, WT UO, Opole 2001, s. 21.

działania umożliwiające przyjmowanie własnej hierarchii wartości, która wynika z przyjętych ideałów etycznych⁴³. Na tej drodze możliwe jest nabywanie pożądanych postaw społecznych, które uzdalniają człowieka do podjęcia trudu, by bardziej „być” aniżeli „mieć”.

Przedstawione ujęcia wychowania uświadamiają trudności związane z wypracowaniem jednolitych „recept” nakreślających sposób oddziaływań wychowawczych. Niemożność ta jest wynikiem nie tylko różnych ideologii, ale też „inności”, „odmienności” każdej osoby. „Inność” tę wyraża przede wszystkim to, że każda osoba jest podmiotem swego działania. Pojęcie „podmiot” jest wieloznaczne⁴⁴. Używa się go do określenia podmiotu gramatycznego, estetycznego, psychologicznego, moralnego, prawnego, filozoficznego czy religijnego.

[W] znaczeniu prawnym pojęcia podmiotu używa się na oznaczenie osoby fizycznej lub prawnej mogącej posiadać określone prawa i obowiązki. (...) w znaczeniu moralnym chodzi o człowieka uświadamiającego sobie to, co powinien czynić i dlaczego powinien to czynić, wybrać tę oto wartość moralną, wypełnić jakiś obowiązek⁴⁵.

Edyta Wolter właściwości te odnosi do osoby odznaczającej się świadomością siebie, poczuciem odrębności we wszystkich aktach ludzkich (materialnych, cielesnych, duchowych, poznawczych, decyzyjnych, twórczych) oraz gotowością

samoprzekształcania się w procesie przechodzenia od epoki nowożytnej do epoki ponowoczesnej; od formacji społeczeństwa industrialnego i ortodoksyjnego ujmowania edukacji do społeczeństwa wiedzy, akceptacji heterogeniczności⁴⁶.

⁴³ J. Mariański, *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*, PAX, Warszawa 1990, s. 403; W. Zuziak, *Aksjologia Louisa Lavelle'a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 132.

⁴⁴ Por. S. Zarzycki, *Człowiek jako podmiot w ujęciu teologicznym*, „Paedagogia Christiana” 2009(2)24, s. 26 (25-37); E. Wolter, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna*, „Paedagogia Christiana” 2009(2)24, s. 55 (55-61).

⁴⁵ S. Zarzycki, *Człowiek jako podmiot...*, s. 26-27 (25-37).

⁴⁶ E. Wolter, *Podmiotowość jako kategoria...*, s. 55 (55-61).

Nazwanie osoby podmiotem działania wiąże się z posiadaną wolnością⁴⁷. Pojęcie to jest rozumiane wieloznacznie. Zazwyczaj definiujemy je jako zdolność do wyboru dobra i jego realizacji poprzez nieustanne poszukiwanie tego, co zostało poznane i uznane jako godne dążeń człowieka, a nie samowolę⁴⁸. Wyraża ono gotowość człowieka do dobrowolnego wybierania dobra. Podstawą takich zachowań jest poczucie odpowiedzialności za swe czyny.

Wiąże się z tym warunek świadomości podmiotu, to znaczy stwierdzenie, że jest on w stanie dostrzec i zrozumieć wartości i wynikające z nich powinności oraz przewidzieć konsekwencje swoich czynów – chodzi tu o tak zwaną normalność władz intelektualnych i psychicznych⁴⁹.

To z kolei pokazuje, że wybór taki jest możliwy tylko wówczas, gdy zna on prawdę, jako że bez niej wolność jest ślepa. Związek wolności i prawdy staje się szczególnie ważny wówczas, gdy człowiek podejmuje działania decydujące o moralności/niemoralności czynów. Sytuacje te wiążą się z wolnością moralną, którą łączymy z zespołem sprawności i środków umożliwiających osobie podejmowanie działań oraz z zobowiązaniami, jakie wynikają z posiadanych uprawnień⁵⁰. Nie chodzi jednak o samą możliwość decydowania się na działanie bądź też jego zaniechanie albo odłożenie go na później, ani o możliwość dążenia do tego, aby osiągnąć taki czy inny przedmiot czy też podjąć się jakiejś określonej czynności, ale o podkreślenie tego, że istotą wolności moralnej jest możliwość wyboru konkretnego czynu albo też podjęcie działań jemu przeciwnych⁵¹. Należy

⁴⁷ Por. R. Legutko, *Wolność*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wyd. WAM, Kraków 2004, s. 1574-1582.

⁴⁸ F. Adamski, *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 15. Por. R.G. Mateo, *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasiurbek, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 146-149.

⁴⁹ S. Gałkowski, *Długomyślność...*, s. 148.

⁵⁰ Por. R. Legutko, *Wolność*, s. 1575.

⁵¹ S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1982, s. 209-210.

raczej mówić o dążeniach do zmiany nastawienia osoby wychowanka do otoczenia, do drugiego człowieka, o wzrost empatii, o utożsamianie się z coraz to większą grupą ludzi, o „zmiany zakresu ludzkiego «ja» w kierunku zwiększenia ilości różnych związków, które to «ja» kształtują”⁵². W tym znaczeniu wolności nigdy nie należy rozumieć jako przewrotnego hołdowania ludzkim upodobaniom.

Bycie podmiotem własnego działania sprzyja rozwijaniu ludzkiej wyobraźni o możliwościach budowania własnej przyszłości, o akceptowanych wartościach oraz o możliwościach własnego rozwoju⁵³, to z kolei umożliwia doświadczanie siebie jako osoby⁵⁴. Człowiek, będąc podmiotem swego istnienia i działania, jest postrzegany jako „ktoś”, w odróżnieniu od istnienia i dynamizmu rzeczy, określanych zaimkiem „coś”. Tak rozumianą podmiotowość wyrażają jego czyny oparte na poznaniu oraz wolnych i odpowiedzialnych decyzjach. W nich też wyraża istotę swego człowieczeństwa, które polega na gotowości do przekraczania własnych ograniczeń⁵⁵.

Owa zdolność wyjścia człowieka poza siebie w dążeniu do doskonalszej pełni swego osobowego istnienia oznacza swoistą nobilitację ludzkiej natury. Pozostając fizycznym bytem osobowym, staje się dzięki tej zdolności bytem „ponadfizycznym”, skierowanym ku innym jeszcze stopniom doskonałości, urzeczywistnianej w nim samym mocą jego własnego działania. Tym samym zyskuje tytuł jemu tylko przysługującej osobowej godności, która sprawia, że osoba ludzka nabiera cech fundamentalnej wartości moralnej jako byt skierowany ku rozumnemu stawianiu się innym, coraz doskonalszym bytem⁵⁶.

⁵² S. Gałkowski, *Długomyślność...*, s. 80.

⁵³ M. Nowak, *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wyd. Gaudium, Lublin 2010, s. 47.

⁵⁴ Por. E. Cyrańska, *Duchowa rzeczywistość czyniąca człowieka osobą*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 59.

⁵⁵ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 299-302.

⁵⁶ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 222.

Terminem „podmiot” posługujemy się również w znaczeniu religijnym. Jest nim przede wszystkim Bóg, który zwraca się, przemawia do człowieka, jak również człowiek będący

autorem działań o charakterze rewelatywno-soteryjnym, w których Bóg jest podmiotem właściwym jako inicjator, realizator i osobowa przyczyna wzorcza bądź dokonująca ich recepcji⁵⁷.

Podmiotem człowiek staje się więc dzięki relacjom nawiązywanym z Bogiem. W nich uznaje realną obecność Boga, a także udziela odpowiedzi na Jego wezwanie-zaproszenie. Nawiązywane relacje z Bogiem skłaniają człowieka do zaangażowania swych władz poznawczych i wolitywno-emocjonalnych na rzecz działań i życia opartego na miłości i inspirowanych nadzieją osiągnięcia ostatecznego celu swego istnienia. Człowiek doświadcza więc swej podmiotowości wraz z odkryciem, że jest „umiłowany przez Boga, odkupiony przez Chrystusa i przeznaczony do wspólnoty z Nim i z Ojcem, i z Duchem Świętym”⁵⁸. Oznacza to, że w religijnym znaczeniu podmiotem nazywamy człowieka wiary w Boga objawiającego się w Jezusie Chrystusie. Człowiek ten przyjmuje z wiarą Jego słowo, wezwanie i miłość udzielaną w Kościele Chrystusowym, a nadto stara się na te dary odpowiadać życiem według Ewangelii i Bożych przykazań, w szczególności przykazania miłości Boga i bliźniego⁵⁹.

Wyjaśnienia te zakotwiczone są w chrześcijańskiej antropologii objaśniającej istotę relacji człowieka z Bogiem. W jej ujęciu podmiotowość człowieka polega nie tylko na wymaganiu respektowania obecności Boga i Jego woli, ale też rozumieniu, że Bóg udziela człowiekowi pomocy w rozwoju i osiąganiu szczęścia, a nie dąży do jego ograniczania i odbierania mu praw. Przedstawiony sposób rozumienia podmiotowości człowieka jest promowany w założeniach pedagogii ignacjańskiej. Wskazywane przez nią znaczenie każdej osoby, każdego wychowanka,

⁵⁷ K. Stola, *Podmiot*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XV, red. E. Gigilewicz, Lublin 2011, s. 946.

⁵⁸ S. Zarzycki, *Człowiek jako podmiot...*, s. 35.

⁵⁹ Tamże, s. 26-27.

jeszcze wyraźniej uwrażliwia na respektowanie „inności” każdej osoby, dlatego też w procesach formacji osoby w pedagogii ignacjańskiej podkreślana jest rola wychowawcy, gdyż on swym towarzyszeniem pomaga wychowankowi w nabywaniu doświadczeń, o których była mowa, oraz poddawaniu ich refleksji i ocenie, podobnie jak ma to miejsce podczas odprawiania ćwiczeń duchownych. Jedną z charakterystycznych cech tego procesu winno być posiadanie przez wychowawcę – osobę towarzyszącą, umiejętności słuchania⁶⁰.

3.2. Natura człowieka

To, że człowiek jest podmiotem swego działania, wyzwala kolejne pytania. Dotyczą one sposobu stawiania się człowiekiem, kiedy się nim jest, kiedy przestaje się nim być, a kiedy staje się nim ponownie itp.⁶¹ W świetle metafizyki powiemy, że jest on postrzegany jako byt żywy i rozumny, tożsamy z sobą i niepodzielny. Jego życie charakteryzuje jedność biologii (życia wegetatywnego), życia popędowo-zmysłowego oraz życia osobowego⁶². Dlatego w życiu i działaniu człowieka widoczne są więzy łączące jego ciało z niecielesnością (nieprzestrzenną, fizykalnie niewymierną) i psychiką oraz z zasadniczą i jakościową odmiennością, a niekiedy i przeciwstawnością, co wyraża się w występującym fenomenie przewagi psychiki („ja”) nad ciałem lub odwrotnie. Dostrzega się przy tym

niezwykle zrośniętą całość o wyraźnej odrębności, zamkniętą i nieudzielalną, a także *compositum* o rozmaitych zewnętrznych uwarunkowaniach, byt kruchy, niestabilny, różnorako dynamiczny; w jego działaniu występuje zawsze tak zwana

⁶⁰ Por. F. Jalics, *Towarzystwo duchowe. Wspólne wzrastanie w wierze*, Wyd. WAM, Kraków 2017, s. 89-92.

⁶¹ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Wyd. UMK, Toruń 2007, s. 14.

⁶² B. Kiereś, *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, J. Szewczak, Wyd. Gaudium, Lublin 2010, s. 96.

transcendencja celów człowieka, który zmierza do celów przekraczających jego aktualne potrzeby i bodźce, a po osiągnięciu jednego dobra szuka innego; ten niepokój (nienasycenie) w działaniu pozwala sądzić, że człowiek (świadomie lub nieświadomie) jest nastawiony na dobro pełne i nieutralne (absolut)⁶³.

Przy objaśnianiu natury człowieka⁶⁴ podkreśla się, że zarówno jego ciało, jak i duch pozostają do siebie we wzajemnej, chociaż niesprawdzalnej relacji⁶⁵; stanowią elementarne części składowe jednej (czyli wewnętrznie jednolitej) natury ludzkiej⁶⁶. Ponieważ człowiek jest bytem żywym i rozumnym, tożsamym z sobą i niepodzielnym, może on zwracać się także do Transcendencji-Boga⁶⁷. Na tej drodze, jako podmiot swego działania, wyraża swe zdolności odkrywania sensu własnej egzystencji. Do tego rodzaju działań uzdalnia go dusza. Wraz z nią otrzymuje

istnienie-życie bez pośrednictwa natury, bo istnienie osobowe (w tym wypadku istnienie człowieka) nie jest następstwem natury, lecz przeciwnie – natura jest wynikiem istnienia samoistnego duszy, która jest zarazem formą organizmu. Istnienie osoby jest więc istnieniem unikalnym, które sobie organizuje naturę⁶⁸.

Refleksja nad człowiekiem uświadamia, że jego biologiczny rozwój nie wyczerpuje dynamizmu, który w nim tkwi. Zjawisko to usiłują objaśniać systemy filozoficzne oraz oparte na nich antropologie. Każda z nich podaje określoną koncepcję poznania,

⁶³ A. Szafrński, *Człowiek – struktura bytowa*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. III, TN KUL, Lublin 1979, s. 905-908.

⁶⁴ Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 16-19.

⁶⁵ T. Ślipko, *Zarys etyki...*, s. 51.

⁶⁶ Por. Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna” XIV(2015), 1(55), s. 13-16.

⁶⁷ Por. L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 14-15; A. Gałdowa, A. Nelicki, *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1993, z. 8, s. 25.

⁶⁸ M.A. Krapiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 38.

działania, a także etyki i aksjologii⁶⁹. Odwołując się do nich, łatwiej zobrazować niepowtarzalność człowieka, którą wyraża jego natura oraz posiadana godność. W kwestiach objaśniania natury człowieka natrafimy na wiele skrajnie różniących się od siebie sądów⁷⁰. Jej wyjaśnienia znajdziemy zarówno w filozofiach monistycznych, jak też dualistycznych⁷¹. Do zwolenników pierwszych można zaliczyć przedstawicieli skrajnego materializmu. Uważają oni, że człowiek jest tylko bytem cielesnym. Jednak podawane przez nich wyjaśnienia nie tłumaczą w pełni istoty człowieka. Wynika to przede wszystkim z tego, że nauki przyrodnicze, do których się odwołują, badając rzeczywistość materialną, są bezradne wobec pytań dotyczących człowieka. Tak na przykład nie udzielają odpowiedzi na pytanie o to, czy istnieje dusza (duch), czy tylko materia?; czy istnieje wolność, czy raczej w świecie panuje determinizm?; czy istnieje celowość, czy tylko przypadek?; czy istnieją wartości, czy jedynie proste fakty? Próby rozstrzygnięcia tych kwestii przez nauki przyrodnicze są niemożliwe, bo pytania te wykraczają poza zakres ich kompetencji badawczych.

Z kolei przedstawiciele dualizmu, akceptując istnienie w człowieku pierwiastka materialnego jak i duchowego, przyjmują, że człowiek składa się z substancji cielesnej – materialnej, i duchowej – niematerialnej. Dyskutują jednak nad relacjami, w jakich pozostają wobec siebie oba te pierwiastki. W ich rozumieniu albo jeden, albo drugi posiada pozycję nadrzędną w stosunku do drugiego. Zebrane przez nich dane empiryczne prowadzą do

⁶⁹ J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 8. Por. M. Jeziorański, *Wychowawcza wartość wspólnoty w odniesieniu do wybranych koncepcji antropologicznych*, w: *Pedagogika XXX. Nauki Humanistyczno-Społeczne*, z. 422, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Toruń 2014, s. 27-47.

⁷⁰ Por. W. Szewczyk, *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wyd. Biblos, Tarnów 1994, s. 154; T. Ślipko, *Zarys etyki...*, s. 51-54; S. Jasioneck, *Uprawienia i zobowiązania człowieka*, Wyd. Regina Poloniae, Częstochowa 1999, s. 37-42.

⁷¹ Por. W. Szewczyk, *Kim jest człowiek...*, s. 156; T. Ślipko, *Zarys etyki...*, s. 51-54; S. Jasioneck, *Uprawienia i zobowiązania...*, s. 37-42; S. Gałkowski, *Długomyślność...*, s. 37.

odrzućcenia zarówno skrajnych stanowisk monistycznych, jak i dualistycznych. Skłania do tego pewnik, że człowiek

jest ścisłą (co najmniej funkcjonalnie) jednością elementów i czynników różnorodnych, paradoksalnym wręcz splotem psychiczności i cielesności, świadomości i nieświadomości, indywidualności i wspólnotowości (a także indywidualności opozycji), transcendującym w rozmaity sposób to, co w nim immanentne⁷².

Różniące się objaśnienia natury człowieka wskazują, że aktualnie nie dysponujemy jednorodnymi narzędziami, które pozwoliłyby jednoznacznie wyjaśnić te zagadnienia⁷³, tak więc wobec istniejących ograniczeń w zakresie badań prowadzonych przez nauki przyrodnicze odpowiedź na pytanie o to, kim jest człowiek czy też, jaki jest świat, w którym on żyje – może zostać udzielona jedynie na gruncie filozoficzno-religijnym⁷⁴.

W refleksji nad naturą człowieka przywoływać będziemy zarówno wyjaśnienia wypracowane przez chrześcijańską filozofię, jak i teologię. Nauki te określają człowieka mianem istoty cielesno-duchowej, by podkreślić nierozłączność jego ducha i ciała oraz idących z nimi w parze przymiotów wewnętrzności i zewnętrżności⁷⁵. W nauczaniu Kościoła katolickiego istniejąca

jedność ciała i duszy jest tak głęboka, że można uważać duszę za „formę” ciała; oznacza to, że dzięki duszy duchowej ciało utworzone z materii jest ciałem żywym i ludzkim; duch i materia w człowieku nie są dwiema połączonymi naturami, ale ich zjednoczenie tworzy jedną naturę⁷⁶.

Wynika z tego, że człowieka jest bytem substancjalnym (nie tylko wiązką aktów świadomościowych), w którego strukturze

⁷² Por. K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007/6(11), s. 58.

⁷³ Por. Z. Chlewiński, A. Stanowski, *Człowiek – interpretacja scjentystyczno-kulturowa*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. III, TN KUL, Lublin 1979, s. 910-914; W. Szewczyk, *Kim jest człowiek...*, s. 157.

⁷⁴ J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 201.

⁷⁵ B. Sesboué, *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, Księgarnia Św. Wojciecha, Warszawa – Poznań 2000, s. 350.

⁷⁶ KKK 365.

występują dwie konstytutywne zasady, nawzajem dla siebie ostatecznie niesprowadzalne. Pierwsza jest pierwiastkiem materialnym (ciało), a druga pierwiastkiem duchowym (dusza nieśmiertelna). Obie są jednakowo realne i obie pozostają w relacji, stają się elementarnymi częściami składowymi jednej (czyli wewnętrznie jednolitej) natury człowieka⁷⁷. Należy dopowiedzieć, że zewnętrżność i wewnętrzność człowieka zawsze idzie w parze⁷⁸, a to sprawia, że mówimy o żywym ludzkim ciele⁷⁹.

Wskazana jedność pozwala uważać człowieka za istotę cielesno-duchową. W stwierdzeniu tym chodzi o podkreślenie nierozłączności ludzkiego ducha i ciała; o zaznaczenie, że zewnętrżność (ciało) i wewnętrzność (dusza) są z sobą ściśle powiązane. Dusza jest uposażona w takie przymioty, jak wolność i rozumność, dzięki którym człowiek może decydować o sobie: kim chce być. Może też kierować sobą, a to decyduje o ciągłości pomiędzy jego przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Przymioty te umożliwiają rządzenie sobą oraz kształtowanie i rozwijanie własnej osobowości⁸⁰. Na tej drodze dochodzi też do rozwoju osoby, dzięki któremu staje się możliwe rozpoznawanie własnych możliwości i wznoszenie się ponad nie. Wszystko to pokazuje, że człowiek jest zdolny do nieustannego doskonalenia się i zmierzania do własnej pełni⁸¹. To z kolei czyni go zdolnym do wykraczania poza granice zdeterminowania narzucanego przez materię i wyrażenia swych dążeń do niezeterminowania. Może więc postrzegać siebie zarówno jako podmiot oraz przedmiot myślenia i chcenia. Zdolność tę wyraża jego sposób myślenia „o sobie” i pragnienie zdobycia czegoś „dla siebie”⁸². Odwracając tę sytuację, powiemy, że w praktyce człowiek albo

⁷⁷ T. Ślipko, *Zarys etyki...*, s. 51.

⁷⁸ B. Sesboüé, *Wierzę...*, s. 350.

⁷⁹ KKK 365.

⁸⁰ P. Góralczyk, *Wychowawcza etyka seksualna*, Wyd. Apostolicum, Ząbki 2000, s. 12; J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim...*, s. 219 i n.

⁸¹ R. Forycki, *Wprowadzenie. Człowiek jako zadanie*, w: *Być człowiekiem*, red. T. Bielski, Pallottinum, Poznań – Warszawa 1974, s. 7.

⁸² Por. S. Olejnik, *Dar. Wezwanie. Odpowiedź*, „Teologia moralna” 5, Warszawa 1989, s. 7.

„chce”, albo też „nie chce” siebie akceptować takim, jaki jest. Poznanie to umożliwia rozwijanie własnej godności i własnego człowieczeństwa, gdyż nie jest on istotą gotową, lecz taką, która się realizuje.

Za tym, że natura człowieka uposażona jest w pierwiastek materialny i niematerialny, przemawia ogniskowanie się „w jednej jaźni zarówno aktów fizjologicznych, jak i aktów psychiczno-duchowych”⁸³. To zaś pozwala przyjąć, że istniejąca w nim jedność ciała i ducha powoduje, że jego ciało, tak jak i duch pozostają do siebie we wzajemnej, chociaż niesprawdzalnej relacji; stanowią elementarne części składowe jednej (czyli wewnętrznie jednolitej) natury człowieka. To zaś pokazuje, że człowiek nie jest wiązką świadomościowych aktów, lecz bytem substancjalnym, który tworzą ciało i duch⁸⁴. Oznacza to, że pozostając bytem fizycznym, osobowym, jest skierowany ku jeszcze innym stopniom doskonałości urzeczywistnianej mocą swego działania⁸⁵. Moc tę budzą i rozwijają duchowe właściwości ludzkiej natury: akty umysłu i woli⁸⁶. Dlatego też dwoistość natury człowieka, która tworzy zarówno materialną, jak i duchową kulturę, domaga się dowartościowania nie tylko jego sfery fizycznej, ale i duchowej. Nie bez znaczenia jest i to, że człowiek jako osoba ma prawo do autodeterminacji, do stworzenia siebie, do kształtowania tego, co najbardziej osobiste, do wyboru w sposób wolny unikalnego sposobu samoświadomego bytowania, dzięki posiadanej odrębności: fizycznej, psychicznej, psychiczno-duchowej. Odrębność tę wyraża charakter, temperament i styl jego funkcjonowania⁸⁷. Dzięki tym właściwościom człowiek wyraźnie różni się do całego świata rzeczy⁸⁸.

⁸³ B. Sesboüé, *Wierzę...*, s. 350.

⁸⁴ T. Ślipko, *Zarys etyki...*, s. 51.

⁸⁵ Tamże, s. 222.

⁸⁶ S. Kozakiewicz, *Człowiek*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, s. 92.

⁸⁷ W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Wyd. KUL, Lublin 2006, s. 392.

⁸⁸ Por. T. Ślipko, *Zarys etyki...*, s. 51; A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wyd. Gaudium, Lublin 2010, s. 63.

Natura ludzka posiada trzy istotne sfery: cielesną, umysłową i duchową, ściśle z sobą związane, przez co stanowią podstawowe uposażenie każdego człowieka. Wychodząc z tego założenia, Hans-Georg Ziebertz i Stefan Heil tłumaczą, że „cielesny” jest synonimem tego, co materialne. W odróżnieniu od pojęcia materii, które uważają za uniwersalne, cielesność stanowi indywidualną właściwość każdego człowieka. Z kolei termin „umysłowy” odnosi się do kognitywnych i emocjonalnych struktur ludzkiej natury. Podkreślają, że częste przywoływanie cielesności ma uwypuklić znaczenie indywidualnej i psychicznej konstytucji człowieka. Trzecią sferę nadającą kształt naturze człowieka łączą z duchowym wymiarem ludzkiego życia. Uważają, że nie można jej wyjaśnić w kategoriach ciała i umysłu, dlatego jakościowo odróżniają ją od tych kategorii. Tłumaczą, że duchowy obszar ludzkiego życia wyraża zdolność do ponoszenia przez człowieka odpowiedzialności za posiadaną wolność. Podkreślają też, że zarówno sfera duchowa, jak też cielesna oraz umysłowa mają cechy indywidualne i zawsze towarzyszą każdej życiowej decyzji człowieka⁸⁹. Natomiast podważanie cielesno-duchowej natury człowieka utrudnia ludzkie dążenia do transgresji, czyli przekraczania granic własnej ograniczoności. Brak takiego rozeznania powoduje, że nie będzie on w stanie dystansować się od materii, co utrudnia ów proces⁹⁰. Pokazuje to, że umiejętność wykraczania poza własną ograniczoność nie rozwija się w człowieku automatycznie, ale domaga się wsparcia, dlatego tak ważne jest korzystanie w toku procesów edukacyjno-wychowawczych z dorobku i osiągnięć różnych dyscyplin nauki⁹¹, w tym także dorobku nauk teologicznych. Wprawdzie wydaje się ono pożądane, to jednak wciąż napotykamy na tym polu na liczne trudności. Dzieje się tak dlatego, że

⁸⁹ H.-G. Ziebertz, S. Heil, *Antropologiczne podstawy kształcenia religijnego*, „Horyzonty Wychowania” 1(2002)1, s. 131-132.

⁹⁰ Por. S. Witek, *Duchowość religijna*, s. 330; J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej*. Wybrane zagadnienia, Wyd. WAM, Kraków 2009, s. 21.

⁹¹ Por. Z. Pasek, *O przydatności pojęcia „duchowość” do badań nad współczesną kulturą*, w: *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, red. M. Libiszowska-Zółtkowska, S. Grotowska, Wyd. NOMOS, Kraków 2010, s. 59-60.

współczesna kultura w znacznej mierze jest postrzegana i ukazywana w wymiarze horyzontalnym: opisuje sposoby życia, myślenia i działania człowieka. Ta jednowymiarowość prowadzi do instrumentalnego patrzenia na człowieka, czego wyrazem jest statyczna optyka – „jestem”. Pomija ona wertykalny wymiar kultury – „w górę”. Fakt ten domaga się podejmowania działań wychowawczych wspierających nie tylko rozwój biologiczny wychowanka, ale też jego rozwój duchowy: poznawczy, moralny i estetyczny⁹².

W refleksji nad naturą człowieka poza ciałem eksponuje się też jego ducha (duszę). W chrześcijańskim rozumieniu termin „duch” („dusza”) wyraża sedno osobowości człowieka i służy wyrażaniu jego podmiotowości⁹³. Pojęcie to posiada trzy konteksty znaczeniowe. Jest pierwiastkiem ożywianej, jednoczącej i porządkującej rzeczywistości; rodzajem substancji, która występuje w dwóch odmianach: zdolnego do świadomości bytu osobowego oraz wartości kulturowej; podmiotem lub elementem psychiki. Pierwiastek ten z jednej strony definiuje umysł, duszę, myślenie, intelekt, a z drugiej wewnętrzną energię psychiczną, wyrażaną ludzką mocą, siłą, męstwem czy odwagą⁹⁴. Właściwości te powodują, że człowiek swoją głębią przerasta

całą rzeczywistość materialną. Powraca do tej niezmierzonej głębi, gdy zwraca się ku sercu, gdzie oczekuje na niego Bóg, który bada serca, gdzie sam w oczach Boga decyduje o swoim losie. Dlatego, uznając w sobie istnienie duszy niematerialnej i nieśmiertelnej, nie poddaje się zwodniczemu złudzeniu wpływającemu jedynie z przesłanek materialnych i społecznych, lecz przeciwnie – dociera właśnie do głębi prawdy o rzeczywistości⁹⁵.

W literaturze przedmiotu można się też spotkać z rozróżnieniem między duchem i duszą. Nie wprowadza ono żadnego

⁹² W. Cichosz, *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*, Wyd. Bernardinum, Pelplin 2013, s. 174-176.

⁹³ S. Jasioneck, *Uprawnienia i zobowiązania...*, s. 39.

⁹⁴ K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka...*, s. 57.

⁹⁵ Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, 14 (dalej: KDK).

dualizmu duszy. Biblia terminem „duch” („dusza”) wyraża życie człowieka – całą jego osobę – ożywioną „duchem” życia. Ujmuje on wszystko, co jest w człowieku najbardziej wewnętrzne i najwartościowsze; wszystko, co sprawia, że staje się on obrazem Boga. Dzięki duszy duchowej ciało utworzone z materii jest ciałem żywym i ludzkim, które dąży do osiągnięcia ostatecznego celu życia⁹⁶. Oznacza to, że w chwili oddzielenia jej od ciała – śmierci człowieka – dusza nie ginie. Co więcej, wraz z ostatecznym zmartwychwstaniem ponownie połączy się z ciałem. Chrześcijaństwo za pomocą terminu „zmartwychwstanie” objaśnia pochodzenie i przeznaczenie człowieka, który od chwili zaistnienia zmierza ku wyznaczonemu mu nadprzyrodzonemu celowi – życiu z Bogiem⁹⁷.

Duch oznacza więc „zasadę duchową”, która daje ludzkiemu ciału życie i tym samym początek istocie zwanej człowiekiem. Dusza uzdalnia osobę do tego, by kierowała się ku Bogu⁹⁸, co pokazuje, że posiada ona realny związek z ludzkim ciałem, dlatego też jest bytem żywym i rozumnym, tożsamym z sobą i niepodzielnym zarówno w wymiarze życia biologicznego (życia wegetatywnego), popędowo-zmysłowego, jak i osobowego⁹⁹. W antropologii chrześcijańskiej przyjmuje się, że ciało służy duszy, ale nie jest jej narzędziem w sensie rzeczy. Natomiast ich jedność czyni człowieka podmiotem działania¹⁰⁰ dzięki zdolności poznania zarówno siebie, jak i otoczenia oraz przekraczania granic własnej niemożności.

Dzięki poznaniu religijnemu i religii chrześcijańskiej fenomen człowieka wyrażany jest terminem „nowy człowiek”. Zwrotem tym chrześcijaństwo objaśnia los człowieka związanego przez chrzest z Jezusem Chrystusem. Jego końcowym

⁹⁶ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Pallottinum, Poznań 2002, 1.

⁹⁷ Por. T. Kot, *Duch w Biblii*, „Horyzonty Wychowania” 2007/6(11), s. 81-90.

⁹⁸ Por. KKK 362-368.

⁹⁹ B. Kiereś, *Podstawy antropologiczne...*, s. 96.

¹⁰⁰ Por. A. Zoll, *Człowiek jako podmiot wolności i praw w jednoczącej się Europie*, w: *Człowiek w jednoczącej się Europie*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2004, s. 45-56.

dziełem będzie zmartwychwstanie człowieka, w którym wypełni się jego ostateczne przeznaczenie. Osoba staje się nowym człowiekiem dzięki tajemnicy odkupienia, którego dokonał Jezus Chrystus. W nawiązaniu do tej prawdy teologia nazywa nowym człowiekiem najpierw Jezusa Chrystusa, który swoim zmartwychwstaniem zwyciężył śmierć i otworzył przed człowiekiem, o ile ten tylko tego pragnie, możliwość udziału w zbawieniu – Bożym życiu, nieśmiertelności. Szansa ta polega na Bożym usprawiedliwieniu i wyzwoleniu go z mocy zła i śmierci. Należy podkreślić, że pragnienie człowieka, by je przyjąć, mieć udział w zbawieniu, wyraża chrzest. Chwila jego przyjęcia to początek procesu stawania się nowym człowiekiem. Chodzi tutaj o przyjmowanie Chrystusa i odtwarzanie we własnym życiu Jego świętości, a więc całkowite podporządkowanie Bogu swej egzystencji¹⁰¹.

Do tak objaśnianej natury człowieka odwołuje się pedagogia ignacjańska. Łatwo w niej dostrzec, podobnie jak w ćwiczeniach duchownych, dowartościowanie duchowego wymiaru człowieka. Jeśli weźmiemy nadto pod uwagę, że Ignacy Loyola szczególne znaczenie przywiązywał do ludzkiego ducha (duszy) oraz ostatecznego celu, który człowiek ma osiągnąć, to staje się oczywiste, że także oparta na ćwiczeniach duchownych pedagogia nie może tracić z pola swego działania rzeczywistości ludzkiego ducha. Co więcej, w rozumieniu Ignacego ludzki duch jest w stanie wyzwolić w człowieku najszlachetniejsze pragnienia i działania. Z tych powodów cielesno-duchowa natura człowieka stanowi podstawę pedagogii ignacjańskiej, gdyż na tej drodze możliwe jest kierowanie człowieka ku jego ostatecznemu celowi, jakim jest życie z Bogiem.

¹⁰¹ Por. J. Szłaga, *Człowiek nowy*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. III, red. R. Łukaszuk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, TN KUL, Lublin 1979, s. 920; G.L. Müller, *Dogmatyka katolicka*, Wyd. WAM, Kraków 2015, s. 185-186; Ch. Schüz, (*Człowiek*) VII. *W chrześcijaństwie*, w: *Leksykon religii*, wydał H. Waldenfels, Wyd. Verbinum, Warszawa 1997, s. 77.

3.3. Człowiek osobą

Innym charakterystycznym rysem człowieka odróżniającym go od pozostałych istot jest jego odmiennność, którą łączymy z pojęciem „osoba”. Terminowi temu w ciągu dziejów nadawano różne znaczenia¹⁰². Współcześnie często przywoływana jest definicja Boecjusza¹⁰³, który osobę określił mianem „poszczególnej substancji natury rozumnej” (tłumaczenie T. Jachimowskiego) albo „jednostkowej substancji natury rozumnej” (tłumaczenie W. Granata). W opinii Zbigniewa Teinerta definicja ta łączy dwa różne elementy: indywidualizację osoby oraz jej rozumność. Autor ten zauważa, że żaden z nich nie wyjaśnia jednak istoty osoby. W jego rozumieniu najbardziej realistyczne wyjaśnienie tej kwestii podał św. Tomasz z Akwinu, łącząc augustyńską ideę prawa wiecznego (*lex aeterna* – Bóg jako źródło i zasada wszystkich praw) i koncepcję prawa naturalnego (*lex naturalis*). W tym ujęciu osobę charakteryzuje świadome działanie oparte na poznaniu, wolności i odpowiedzialności. Zdolność ta sprawia, że człowiek potrafi sobą kierować, ustanawiać ciągłość między przeszłością, czasem obecnym i przyszłością zarówno w najbardziej banalnych wyborach, jak i najbardziej bohaterskich decyzjach¹⁰⁴. Na tej drodze odkrywa, że na świecie nie jest sam, ale wspólnie z nim żyją także inne osoby. To inspiruje go do poszukiwania możliwości nawiązania z nimi kontaktu. W imię tych pragnień i dążeń tak zarządza rzeczami, by służyły wspólnemu dobru. Podobnie rzecz ma się z dążeniami do prawdy i dobra. Charakteryzuje je kierowanie się nie tyle własnym interesem, co dobrem innych. Te same odczucia towarzyszą spełnianiu powinności, które pozostając w ścisłym związku z wolnością, chronią osobę przed nieuprawnioną ingerencją z zewnątrz. Dzięki temu człowiek – osoba, posiada zdolność nie tylko dostrzegania, ale

¹⁰² Por. Z. Teinert, *Osoba*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, s. 494-498; *Osoba*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, IW PAX, Wyd. Księży Palotynów, Warszawa 1994, s. 907.

¹⁰³ Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, s. 31.

¹⁰⁴ P. Góralczyk, *Wychowawcza etyka...*, s. 12.

nade wszystko wolnego akceptowania obowiązujących norm życia społecznego¹⁰⁵.

Treści wpisane w pojęcie „osoba” doprowadziły do wypracowania systemu filozoficzno-społeczno-teologicznego, którego źródeł należy doszukiwać się w tomizmie i neotomizmie¹⁰⁶. Nazywano go personalizmem¹⁰⁷.

Jako system daje on „mocną” filozofię społeczną, dostarcza pozytywnego programu humanizacji świata przez zwrócenie uwagi na godność osoby ludzkiej, na jej wymiar duchowy oraz na godność ludzkich wspólnot. Jest to „najpełniejsza wizja świata” ludzkiej egzystencji, fundamentalna prawda o człowieku jako osobie, uzasadniająca jej wyjątkowość i jej twórczą obecność w świecie. Personalizm jest wiedzą realistyczną, uznającą podmiotowość i przedmiotowość osoby ludzkiej i społeczeństw, a jego wartość weryfikuje się w służbie człowiekowi i jego człowieczeństwu, społecznościom, ludzkości i całemu światu. Jako system jest „realistyczny”, w odróżnieniu od ujęć idealistycznych, literackich, gnostyckich, życzeniowych czy nominalnych, oraz jest systemem „uniwersalistycznym”, bowiem jest nową teorią bytu, odnoszącą się do całej rzeczywistości, nie tylko do samego człowieka¹⁰⁸.

Personalizm wyrósł na gruncie refleksji religijnej (chrześcijańskiej) nad „innością” natury człowieka. Jego podstaw należy się doszukiwać w prowadzonych w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku badaniach nad naturą człowieka. Ich inicjatorami byli chrześcijańscy filozofowie: Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Max Scheler, Teilhard de Chardin. Do tego grona

¹⁰⁵ Z. Teinert, *Osoba*, s. 497; por. M.A. Krapiec, *Człowiek bytem osobowym*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Wyd. UJ, Kraków 1999, s. 81-83.

¹⁰⁶ Zagadnienie to szeroko przedstawia: J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 296 i nn.

¹⁰⁷ Zagadnienie personalizmu szeroko i wieloaspektowo objaśnia P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar katechezy*, Wyd. KUL, Lublin 2016, s. 39-182. Por. F. Adamski, *Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, s. 9; W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Wyd. Zakłady Graficzne im. KEN SA, Gdańsk 2001, s. 101-117; M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 159-160.

¹⁰⁸ P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar...*, s. 81-82.

chrześcijańskich myślicieli zalicza się też Karola Wojtyłę, Wincentego Granata, Czesława Stanisława Bartnika¹⁰⁹. Ten kierunek myślowy charakteryzuje duża różnorodność, co doprowadziło do wypracowania wielu „szkół” promujących personalizm¹¹⁰, zawsze jednak uważa się go za system otwarty i z założenia niedokończony ze względu na to, że jest on wciąż ubogaczony przy zetknięciu się z kolejną osobą, która dzięki posiadanej nieograniczonej dynamice rozwojowej staje się najważniejszym przedmiotem refleksji¹¹¹, w której chodzi o objaśnianie egzystencji człowieka w świetle prawd wiary.

Przedstawiciele personalizmu podkreślają samodzielne istnienie człowieka oraz jego odrębność i niezależność od innych bytów. Założenie to stało się podstawą do promowania pojęcia „osoba”¹¹². Wyraża ono konkretny byt, ze swej natury samoistny i realnie istniejący, a nie jakąś abstrakcję. Byt ten staje się „zasadą” zdolną do określonego działania, naznaczonego aktami poznania, wolności i odpowiedzialności. Za ich pośrednictwem wyraża swą wewnętrzną i duchową wolność, której osiągnięcie staje się podstawowym obowiązkiem człowieka¹¹³. Takie uposażenie w cechy duchowe wyzwala w osobie dążenie do przekraczania siebie i kierowania się ku transcendencji, niezależnie od tego, jak jest ona rozumiana. Właściwości te sprzyjają nawiązywaniu relacji międzyosobowych. Łączą one osobę z naturą, kulturą i transcendencją, umożliwiając pełniejsze poznanie istoty człowieczeństwa¹¹⁴.

Sama nazwa „personalizm” wywodzi się z łacińskiego słowa *persona* – „osoba”, i oznacza

¹⁰⁹ Por. W. Granat, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Wyd. Święty Wojciech, Poznań 1985; J. Czarkowski, *Oblicza personalizmów. Konfrontacja antropologii filozoficznej E. Mouniera i P. Teilharda de Chardin*, UMK, Toruń 1994; K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Wyd. KUL, Lublin 1994; Cz. Bartnik, *Personalizm*, Wyd. KUL, Lublin 1995; *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005.

¹¹⁰ P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar...*, s. 42-44.

¹¹¹ Tamże, s. 66.

¹¹² Szerzej: M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 155-165.

¹¹³ J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 205-206.

¹¹⁴ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 242.

ogląd, poznanie i doświadczenie rzeczywistości z perspektywy osoby, a następnie budowanie świata bardziej ludzkiego, gdyż w personalizmie spotykają się drogi teorii i prakseologii społecznej¹¹⁵.

Barbara Kiereś nurt ten utożsamia z poglądem,

w którym akcentuje się (łącznie lub rozłącznie) transcendencję bytu ludzkiego nad światem przyrody, nad życiem społecznym i historią, gdzie mówi się o indywidualności, godności lub wartości człowieka, gdzie wskazuje się na jego wolność bądź rozumność (samoświadomość), czy wreszcie na cokolwiek, co wyróżnia człowieka w świecie i co ma świadczyć o jego wyjątkowości, niepowtarzalności, a nawet absolutności¹¹⁶.

Tego rodzaju poglądy głosili już w starożytności agnostycysofisci i retorzy. Współcześnie wyrażają je przedstawiciele humanizmu egzystencjalnego (J.-P. Sartre) oraz humanizmu ateistycznego (marksizm)¹¹⁷.

Personalizm uważa się za doktrynę, która dowartościowuje autonomiczną wartość osoby. Zwolennicy tego systemu postulują pełną afirmację natury człowieka poprzez wspieranie jego rozwoju, umożliwiające mu nabycie umiejętności podporządkowania wartości ekonomicznych i technicznych wartościom osobowo-duchowym¹¹⁸. W rozumieniu Romana Schulza personalizm w swej nowoczesnej postaci „ukształtował się jako forma sprzeciwu wobec naturalizmu oraz kulturalizmu antropologicznego”, to jest wobec głoszonych przez te kierunki koncepcji człowieka oraz ucłowieczenia. Wyjaśnia on, że cechą wyróżniającą personalizm jest podejście do sfery *humanum*, skutkujące redefinicją podstawowych pytań antropologicznych. Ukazuje go w kategoriach przedmiotowość-podmiotowość, jako że człowiek

¹¹⁵ D. Theil-Bieleńska, *Osoba jako podmiot wychowania w świetle koncepcji personalizmu integralnego ks. Wicentego Granata*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 80.

¹¹⁶ B. Kiereś, *Podstawy antropologiczne...*, s. 98.

¹¹⁷ R. Niparko, *Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne – perspektywa personalistyczna*, „*Paedagogia Christiana*” 2003(2/12), s. 19.

¹¹⁸ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, s. 237.

jest indywiduum, osobą, świadomym siebie podmiotem, istotą samookreślającą się, wewnątrzsterowną, tworzącą samą siebie. Uważa też, że wkładem personalizmu we współczesną kulturę jest określenie idei człowieka jako bytu nadnaturalnego i nadkulturowego (osobowego), to znaczy wykraczającego poza status reprezentanta gatunku oraz członka kultury, a także idei uczłowieczenia jako personalizacji (to jest wykraczania w rozwoju osobniczym człowieka poza granice rozwoju biologicznego i kulturowego)¹¹⁹.

Przedstawiciele personalizmu z naciskiem podkreślają, uważa Marian Nowak, że nie jest on ani jakimś całkowicie zdefiniowanym i pełnym systemem filozoficznym, ani nie jest ideologią, gdyż ucieka przed definitywną systematyzacją. Wszelkie próby ujęć systemowych stanowią zagrożenie dla osoby ludzkiej i dlatego należałoby szukać jakiejś nowej formuły. Tak rozumiejący personalizm Jean Lacroix wprowadził nawet pojęcie „anty-ideologia”. Chce za jego pośrednictwem wykazać, że personalizm to życiowa postawa; to myślenie walczące, ukierunkowane na praktykę, zaangażowane filozoficznie i politycznie; to reakcja na sytuacje alienujące osobę (społecznie i politycznie). Jest to więc myślenie czujne na dążenia do ideologizacji życia, postaw, wychowania itp. Chodzi w nim o obronę człowieka przed ideologiczną organizacją życia, która mogłaby prowadzić do podeptania godności osoby ludzkiej. Jest to myślenie sprzeciwiające się dążeniom do takiej organizacji życia społecznego i politycznego, w której zabrakłoby miejsca dla osoby i wspólnoty osób, dla relacji międzyosobowych i autentycznego dialogu międzyludzkiego (nie tylko dialogu rzeczowego, lecz także egzystencjalnego i personalistycznego). Marian Nowak podkreśla, że personalizm potwierdza priorytet wartości osobowych i kontestuje to wszystko, co im się sprzeciwia. Charakteryzuje się przyjęciem za podstawową zasady, że człowiek jest osobą. Dla tych racji Jean Lacroix nazwał go „antyideologią”¹²⁰.

¹¹⁹ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, s. 103-104.

¹²⁰ M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 81.

Objaśnianie istoty personalizmu nawiązuje do znaczeń nadawanych humanizmowi, a niekiedy nawet bywa z nimi utożsamiane. W rzeczywistości personalizm istotnie odróżnia się od humanizmu.

Nie każdy humanizm jest personalizmem, przy czym tylko ten ostatni całościowo wyjaśnia bytową strukturę człowieka, stwierdzając:

1. człowiek jest osobą zawierającą elementy nie tylko somatyczno-biologiczne, ale i psychiczno-duchowe;
2. jest podmiotem ontologicznym, aksjologicznym i prawno-społecznym, dlatego powinien być zawsze traktowany jako cel, a nie narzędzie, środek czy rzecz;
3. jest posiadaczem umysłowych władz intelektu i wolnej woli uzdalniających do autofinalizmu i samokierowania;
4. osoba ludzka odkrywa i realizuje wartości transmaterialne i transbiologiczne;
5. człowiek jako osoba ze swej natury jest nakierowany na życie społeczne w różnych jego formach i kręgach¹²¹.

Różnice zachodzące między humanizmem i personalizmem wynikają z innego objaśniania natury człowieka i celu jego życia. Brak zgody na jednorodne jej wyjaśnianie doprowadziło do wypracowania dwóch jego określeń: personalizm antropocentryczny (humanistyczny) i personalizm teocentryczny (chrześcijański)¹²². Przedstawiciele personalizmu antropocentrycznego uważają człowieka za centrum wszechświata, natomiast dla personalizmu teocentrycznego, z którym identyfikuje się chrześcijaństwo, takim centrum jest Bóg – ostateczna zasada egzystencji świata i człowieka. Nurt ten opiera się na podstawach filozoficzno-społeczno-teologicznych, a jego właściwością jest promowanie otwartości człowieka wobec innych osób, co stanowi swego rodzaju klucz do zrozumienia otaczającej go rzeczywistości¹²³. Akcentuje on, że:

1. osoba jako osoba stanowi najdoskonalszy typ bytu;
2. Bóg jest Trój-Osobowy;

¹²¹ P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar...*, s. 62-63.

¹²² R. Niparko, *Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne...*, s. 19.

¹²³ Por. P. Liszka, *Personalizm*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, s. 571-576.

3. człowiek-osoba w wymiarze bytowym transcending zarówno relację gatunek – jednostka, jak i relację społeczeństwo – jednostka;
4. człowieka-osoby nigdy nie wolno traktować przedmiotowo, instrumentalnie, jako środka działania, a tylko i zawsze jako cel (norma ta jest nieustannie obecna w nauce Kościoła¹²⁴).

Powyższe wyjaśnienia pozwalają twierdzić, że za pośrednictwem personalizmu chrześcijańskiego człowiek otrzymuje pomoc w samorealizacji (osiąganiu pełni swego człowieczeństwa) poprzez poszerzanie posiadanej wiedzy, umiejętność właściwego rozsądzania oraz rozwój cnót moralnych otwierających na wartości kultury¹²⁵. Popularność personalizmu chrześcijańskiego bierze się stąd, że opiera się on na autonomicznej wartości człowieka jako osoby stworzonej przez Boga i powołanej do życia z Nim przez całą wieczność¹²⁶. Ujęcie to promuje rozumienie natury człowieka określanej jako „byt pochodny”. Uświadamia przy tym, że człowiek jako osoba otrzymał istnienie-życie bez pośrednictwa natury; jego istnienie osobowe (istnienie jako człowieka) nie jest następstwem natury¹²⁷. Całe swe istnienie zawdzięcza on Bogu jako Bytowi nieskończonemu, który jest też ostatecznym źródłem każdego innego bytu. Wynika z tego, że człowiek ze swej istoty jest bytem całkowicie podporządkowanym Bogu i do Niego skierowanym. Od Boga otrzymuje też niezbędną pomoc w samorealizacji i osiągnięciu pełni człowieczeństwa poprzez poszerzanie posiadanej wiedzy, umiejętność właściwego rozsądzania oraz rozwój cnót moralnych i otwarcie na wartości kultury¹²⁸. Personalizm chrześcijański potwierdza więc możliwość wychodzenia człowieka poza własną ograniczoność, a nadto wskazuje, jak człowiek może przekraczać tę granicę. Zdolność zwracania

¹²⁴ P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar...*, s. 45-46.

¹²⁵ Por. S.Cz. Michałowski, *Pedagogia personalistyczna wsparciem kształtującego się systemu wychowania u początków XXI wieku*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 643.

¹²⁶ W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 121-151.

¹²⁷ M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, s. 38. Por. S. Kowalczyk, R. Krajewski, *Osoba*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, red. E. Gigilewicz, TN KUL, Lublin 2010, s. 903.

¹²⁸ Por. S.Cz. Michałowski, *Pedagogia personalistyczna...*, s. 643.

się w kierunku tego, co „nieskończone”, „absolutne” – ku Bogu, powoduje wyłamywanie się ze skończoności i otwarcie na nieskończoność, na to, co absolutne i co religijne, co stanowi *sacrum* – Transcendencję¹²⁹. Działaniami tymi człowiek potwierdza własną tożsamość oraz boski wymiar swego człowieczeństwa¹³⁰, którego pełnię odsłania przed nim Jezus Chrystus¹³¹.

Personalizm, jako system filozoficzno-społeczno-teologiczny, znajduje wielu zwolenników, w tym także pośród pedagogów chrześcijańskich. Przenosząc jego założenia na płaszczyznę wychowania, możemy dostrzec, że może on pomagać człowiekowi w zrozumieniu istoty swego człowieczeństwa¹³² przez to, że uczy szacunku zarówno do drugiego człowieka, jak też do siebie. Uświadamia, że nikt nie istnieje dla siebie, ale żyje wspólnie z innymi, pełni różne funkcje społeczne, wypełnia różnego rodzaju zadania na rzecz innych osób. To z kolei pozwala odkrywać siebie w kategoriach podmiotowych, nie zaś przedmiotowych czy instrumentalnych oraz swą „odrębność: fizyczną, psychiczną, psychiczno-duchową, ujawniającą się w charakterze i temperamencie i w ogóle w stylu bycia”¹³³. Budzenie i rozwijanie tych zdolności wymaga wysiłku, wsparcia pedagogicznego różnych środowisk wychowawczych¹³⁴. Wartością takiej współpracy i nawiązywanych w jej toku relacji bywa zazwyczaj wyzwalany w wychowanku twórczy niepokój, który skłania go do poszukiwań wartości absolutnych oraz sensu swojego życia¹³⁵.

¹²⁹ Por. H.-G. Ziebertz, S. Heil, *Antropologiczne podstawy kształcenia...*, s. 113-115; S. Jasonek, *Uprawienia i zobowiązania...*, s. 41-42.

¹³⁰ P. Kazimierzczak, *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Wyd. WAM, WSFP „Ignatianum”, Kraków 2003, s. 23.

¹³¹ R. Niparko, *Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne...*, s. 19. Por. W. Cichosz, *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego...*, s. 108-109.

¹³² M. Nowak, *Wychowanie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, s. 845.

¹³³ D. Theil-Bieleńska, *Osoba jako podmiot wychowania...*, s. 81.

¹³⁴ Por. E.J. Korherr, *Studien zur religiösen Erziehung und Bildung*, Hrsg. E. Rauszcher, H.F. Angel, M. Langer, Verlag Dr. Kowač, Hamburg 2008, s. 119.

¹³⁵ Por. J. Makselon, *Człowiek jako istota religijna*, w: *Psychologia dla teologów*, red. J. Makselon, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 1995, s. 260; W. Cichosz, *Pedagogika wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Warszawa 2010, s. 191-203.

Powyższe wyjaśnienia pokazują, że wychowanie oparte na zasadach personalizmu chrześcijańskiego domaga się działań wspierających wychowanka w jego dążeniach do wolnego wybierania dobra. W pedagogii ignacjańskiej dobrem najwyższym jest Bóg, którego człowiek, posługując się wolnością, ma wybierać¹³⁶. W takich przypadkach, zauważa Vincent Duminuco, musi chodzić o osiągnięcie osobistej, wewnętrznej wolności, pozwalającej żyć własnym życiem w sposób, który spełnia najgłębsze pragnienia ludzkiego serca. Dopiero jej nabycie umożliwi wychowankowi podążanie w kierunku światła i życia, które ukazuje Bóg¹³⁷. Należy mieć przy tym na uwadze i to, że działania edukacyjno-wychowawcze wymagają poszanowania niepowtarzalności osoby oraz przyznania jej prawa do wyboru własnej drogi rozwoju. Dlatego jednym z zadań każdej pedagogiki jest poszukiwanie skutecznych metod wspierania integralnego wzrostu i rozwoju osoby, to zaś wymaga równomiernego rozkładania działań wspierających ten rozwój zarówno w wymiarze życia biologicznego, jak też duchowego (niezależnie od tego, jak rozumiemy naturę człowieka)¹³⁸.

3.4. Godność człowieka

Wypracowana przez filozofię i teologię chrześcijańską antropologia stawia człowieka na najwyższym stopniu hierarchii istnień świata biologicznego. Decyduje o tym jego inteligencja uzdalniająca go do wykraczania poza granice świata ożywionego¹³⁹. Odróżniające człowieka „inność” i „odrębność” potocznie nazywane są godnością. Jest ona wpisana w ludzką naturę. Wyraża afirmację osoby oraz to wszystko, co ją odróżnia od

¹³⁶ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006, s. 26.

¹³⁷ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 187.

¹³⁸ S. Witek, *Duchowość religijna*, s. 330.

¹³⁹ Por. M.A. Krapiec, *Człowiek – interpretacja filozoficzna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. III, TN KUL, Lublin 1979, s. 914-917.

pozostałych istnień, co powoduje, że człowiek staje się ośrodkiem życia świata. Jej przywoływanie posiada dla procesów wychowawczych istotne znaczenie z tego powodu, że określa relacje wychowawca – wychowanek i na odwrót. Relacje te wskazują przede wszystkim na to, że wychowanek jest prawdziwym podmiotem wychowania, co eliminuje czynienie zeń przedmiotu wychowania, czy też stawiania przed nim oczekiwań, jakie stawia się dorosłym¹⁴⁰. Uświadamia zatem to, że wychowanka nie można uważać za „miniaturę” osoby dorosłej.

W odkrywaniu posiadanej godności przychodzi mu z pomocą zarówno poznanie naturalne, jak i religijne. Pośród elementów określających istotę godności człowieka w wymiarze naturalnym wymienia się zdolność poznawania, kochania, a także bycia wolnym podmiotem posiadanych praw¹⁴¹. W refleksji nad wolnością podkreśla się, że nie można jej ani absolutyzować, ani kwestionować¹⁴², lecz apeluje się o takie korzystanie z niej, by władze duchowe człowieka: rozum i wola, były w stanie zaplanować nad ludzkimi zmysłami i namiętnościami¹⁴³. Zdolność ta stanowi duchowy atrybut natury człowieka. Stąd też zdaniem Tadeusza Ślipko korzystanie przez człowieka z wolności zakłada jego odniesienie do otaczających go dóbr i dążenie do osiągnięcia swego rodzaju „dobrostanu”. Przeświadczenie to zostaje jednak zaburzone odkryciem, że w każdym z dóbr tkwi jakiś brak. Obserwacja ta uświadamia istnienie różnych postaci dobra i różnych jego stopni, a to prowadzi do wyboru określonego kierunku ludzkich dążeń¹⁴⁴.

Naturalne przymioty określające godność osoby chrześcijaństwo ubogaca treściami czerpanymi z Bożego objawienia, które eksponuje potrójny jej wymiar: pochodzenie człowieka od Boga, wyzwolenie, którym Bóg przez Jezusa Chrystusa obdarował

¹⁴⁰ Por. S. Gałkowski, *Długomyślność...*, s. 37.

¹⁴¹ Por. KDK 25; Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 20-28; J. Mółka, *W nurcie personalistycznego wychowania*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego”, WSFP „Ignatianum”, Kraków 2003, s. 73.

¹⁴² J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 322.

¹⁴³ Tamże, s. 349; W. Zuziak, *Aksjologia Louisa Lavelle'a...*, s. 78.

¹⁴⁴ T. Ślipko, *Zarys etyki...*, s. 57.

człowieka, zaproszenie Boga do udziału w Jego życiu (nieśmiertelności). Dostęp do tak rozumianej godności człowieka możliwy jest za pośrednictwem personalizmu chrześcijańskiego i promowanego poznania religijnego. Dzięki niemu możemy mówić, że swą godność człowiek otrzymuje w samym dziele stworzenia, w którym Bóg czyni go swym obrazem¹⁴⁵. Istotą tak rozumianej godności jest dostęp do Boga i możliwość nawiązywania osobowych relacji z Bogiem. Więzy te powodują, że człowiek nie pozostaje anonimową częścią przyrody, lecz jest odrębną i niepowtarzalną istotą¹⁴⁶. Dla tych żywotnych relacji z Bogiem istotne znaczenie ma tworzony i rozwijany przez człowieka obraz Boga. Jego właściwością nie są wyobrażenia o Nim, ale doświadczenie Jego bliskości, obecności i działania zarówno w życiu osobistym, jak też w otaczającym świecie¹⁴⁷. Odwracając tę sytuację, powiemy, że każde zafałszowanie takiego obrazu będzie utrudniać człowiekowi odkrywanie godności, jaką został obdarowany przez Boga¹⁴⁸.

Kluczem do zrozumienia chrześcijańskiego objaśniania godności człowieka jest Jezus Chrystus¹⁴⁹, Jego przyjście na świat oraz poniesiona na Kalwarii śmierć krzyżowa, a w końcu Jego zmartwychwstanie. Wydarzenia te nadają godności człowieka kolejny wymiar. Mówimy, że człowiek został wyzwolony przez Jezusa Chrystusa z mocy zła, grzechu i śmierci. Wydarzenia te są następstwem działania człowieka, który swą wolną decyzją sprzeniewierzył się Bogu i dopuścił się grzechu. Ludzka niewierność spowodowała zerwanie osobowych więzów z Bogiem. W tej sytuacji z ratunkiem przychodzi człowiekowi sam Bóg, który na nowo przywraca mu utraconą godność. Dzieła tego Bóg

¹⁴⁵ Por. Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae*, 34, 75; tenże, Encyklika *Redemptor hominis*, 8; tenże, Posynodalna adhortacja apostolska *Christifideles laici*, 5, 37, 43, 49; tenże, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*, 11, 22-24, 28, 32, 33.

¹⁴⁶ KDK 12, 14.

¹⁴⁷ Szerzej: Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie...*, s. 91 i n.

¹⁴⁸ Por. Z. Marek, *Wychować do wiary*, Wyd. WAM, Kraków 1996, s. 74-78.

¹⁴⁹ Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis*, 8.

dokonał przez mękę, śmierć i zmartwychwstanie Jezusa¹⁵⁰. Na płaszczyźnie religijnego postrzegania osoby rodzi to przekonanie, że człowieka nie można w pełni zrozumieć bez Boga, który najpełniej swą tajemnicę objawił ludziom w Jezusie Chrystusie.

Znakiem przywróconej człowiekowi godności jest sakrament chrztu. Dzięki niemu ponownie staje się on dzieckiem Boga i uczestnikiem Jego życia. Zaproszenie do życia z Bogiem – nieśmiertelności, ukazuje trzeci aspekt religijnego postrzegania godności człowieka. Jego istotą jest nie tylko samo zaproszenie, ale też środki, w jakie Jezus Chrystus go uposażył; przede wszystkim dar przebywania w świecie i Kościele Ducha Świętego, który pomaga odkrywać i rozumieć Boże zamiary wobec świata i człowieka. Duch Święty odsłania człowiekowi Boże zamiary przede wszystkim za pośrednictwem Kościoła i jego sakramentów. Na tej drodze, poprzez Kościół, objaśnia słowo Boże i pomaga ludziom je przyjmować i nim kierować się w swoim życiu. Na tej drodze Bóg przybliża ludzkości swoje zamiary i pragnienia związane z jej przyszłością i przeznaczeniem, którym jest zbawienie, życie z Bogiem w szczęściu i miłości przez całą wieczność. Tak rozumiane ostateczne przeznaczenie człowieka nie stoi w sprzeczności i nie wyklucza troski o aktualną ziemską egzystencję. Przeciwnie, chrześcijaństwo, przywołując nauczanie Jezusa, podkreśla, że obecny sposób życia człowieka – liczenie się z Bogiem, służba dobru czy też odrzucanie go – zasadniczo wpływa na przyszłe jego losy. Kościół bowiem wierzy i uczy, że życie człowieka na ziemi jest niczym innym, jak pielgrzymowaniem do ostatecznego przeznaczenia, którym jest wspólnota życia z Bogiem.

Chrześcijańskie rozumienie godności człowieka ukazuje

ostateczny i najgłębszy wymiar ludzkiego istnienia, jedyny, jaki ujawnia nam ścisłą miarę tego, czym jesteśmy: uprzywilejowanym przedmiotem miłości Boga, wyłącznym stworzeniem ziemskim, które Bóg chciał dla niego samego, i które zostało wezwane

¹⁵⁰ Por. L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii...*, s. 57-64.

w najgłębszej swej istocie do wspólnoty życia z Bogiem Jedynym i Troistym¹⁵¹.

W praktyce dla wielu jest ono jednak nie do przyjęcia, między innymi dlatego, że negują oni istnienie Boga i Jego związki z człowiekiem. Dla innych nie do przyjęcia są hierarchiczne relacje człowieka z Bogiem. Pedagogia ignacjańska, szanując wolność ludzkiego wyboru, dąży do tego, by swe doświadczenia człowiek poddawał refleksji. Ten element wydaje się niezmiernie ważny w kontekście refleksji nad godnością człowieka. Chodzić tu winno o wspieranie wychowanka w jego poszukiwaniach prawdziwych zamierów Boga, o których opowiada Biblia.

Przeprowadzona refleksja nad człowiekiem uświadamia też i to, że teo- i chrystocentryzm istotnie rzutują na pedagogię ignacjańską, podkreślając konieczność troski o możliwie najpełniejszy rozwój wszystkich talentów przekazanych człowiekowi przez Boga¹⁵². Pokazuje też, że wyjątkowość człowieka i relacje, jakie nawiązuje on z innymi osobami, sprzyjają i promują wzajemne dzielenie się życiowym doświadczeniem. Działania te nazwano *cura personalis* dla podkreślenia wagi troski, jaką należy obejmować każdą osobę. Stanowi ona jedną z charakterystycznych cech pedagogii ignacjańskiej, ale nie zostaje ograniczona do samych relacji nauczyciela z uczniem, gdyż ma też obejmować plany nauczania i całe życie instytucji wychowawczej¹⁵³.

¹⁵¹ Tamże, s. 12.

¹⁵² *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania...*, s. 20-21.

¹⁵³ Tamże, s. 26.

CELE I ZADANIA PEDAGOGII IGNACJAŃSKIEJ

W pedagogii ignacjańskiej zadania stawiane przed wychowaniem wynikają z celu nakreślonego przez Ignacego w ćwiczeniach duchownych. Jest nim oddawanie czci Bogu, służenie Mu i osiągnięcie na tej drodze zbawienia¹. Przenosząc te wytyczne na płaszczyznę pedagogii ignacjańskiej, powiemy, że celem jezuickiego wychowania jest dążenie do rozwoju intelektualnego ucznia oraz osiągnięcie pełni talentów danych mu przez Boga. To ogólne stwierdzenie można doprecyzować: zadaniem tym nie jest

zwykle gromadzenie wiadomości lub przygotowywanie do zawodu, chociaż jest to ważne samo w sobie i użyteczne. (...) Ostatecznym celem wychowania jezuickiego jest raczej pełny wzrost osoby, prowadzący do działania, zwłaszcza takiego, które jest przepełnione duchem i obecnością Jezusa Chrystusa, Syna Bożego, Człowieka – dla Innych. (...) Ma to być osoba dobrze uformowana, intelektualnie kompetentna, otwarta na osobisty wzrost, religijna, kochająca i oddana szerzeniu sprawiedliwości w ofiarnej służbie ludowi Bożemu².

¹ Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze*, t. II, opr. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wyd. Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968, s. 15.

² V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 175-176.

Tak nakreślone przed pedagogią ignacjańską cele mają być osiągnięte na drodze wszechstronnej formacji wychowanka, a swym zasięgiem objąć sferę intelektualną, duchową (charakter człowieka), religijną, moralną i emocjonalną, a więc prowadzić do zintegrowania całej osobowości wychowanka, do jego dojrzałości. W chrześcijańskiej tradycji pedagogicznej pojęcie „formacja” jest bardziej przedmiotem kontemplacji niż wyjaśniania. Często utożsamia się je z terminem „urabianie”. Romano Guardini formację wiąże z autoformacją (*die Selbstbildung*) i przyrównuje ją do pracy rzemieślniczej³.

Pojęciem „formacja” zaczęto się posługiwać w XVIII wieku dla oznaczenia procesów duchowych. Nowe znaczenie zaczęto mu nadawać na początku XIX wieku. Znaczyło ono tyle, co „rozwój wewnętrznych sił”, na które nie miały wpływu siły zewnętrzne. Współczesną definicję „formacji” zawdzięczamy przede wszystkim Georgowi Heglowi, który uważa, że

rodzi się ona ze zgodnego współdziałania i wzajemnego oddziaływania na siebie człowieka i świata. A więc to nie jakieś wewnętrzne impulsy, jakiś „obraz” w człowieku, rozwijając się, tworzyłby „formację”, ale zachodzi ona w relacji dialektycznej pomiędzy światem subiektywnym a światem obiektywnym, pomiędzy indywidualnością a kulturą. To dialektyczne ujęcie formacji – jako tworzenia kultury w osobie i twórczego przejmowania tego, co w ogólnym dorobku ludzkości istnieje jako „dobro kulturowe” lub „wartość podmiotowa” – wywarło duży wpływ na rozumienie tego pojęcia, prowadząc do częstego identyfikowania go z kształceniem czy przekazem wiedzy i kultury⁴.

4.1. Osiąganie dojrzałości ludzkiej i religijnej

Cele stawiane przed wychowaniem mają sprzyjać osiągnięciu przez niego dojrzałości czy też doskonałości zarówno w wymiarze życia biologicznego, jak też duchowego. Istnieje wiele

³ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 185.

⁴ Tamże.

koncepcji tego, jak człowiek może osiągać dojrzałość czy doskonałość. Jak zauważa Bogusław Śliwerski,

naukowcy i eksperci są zgodni co do tego, że jeśli w najbliższym okresie nie nastąpi radykalna i powszechna zmiana świadomości ludzi (w zakresie postaw i działań), to nasz świat zostanie zniszczony ekologicznie, prowadząc do globalnych zagrożeń życia⁵.

Uważa przy tym, że do wprowadzenia takich zmian potrzebna jest współczesnemu wychowaniu i kształceniu nowa metafizyka⁶, która w człowieku wyzwoli myślenie kreujące nową wizję przyszłości. Przywołując myśl Neila Postmana, znanego antropologa kultury, Śliwerski wskazuje na konieczność wprowadzenia do edukacji szkolnej transcendentnych i duchowych idei, które zaczną nadawać uczeniu się sens i jasność. Nie chodzi przy tym o przywrócenie oświacie publicznej wymiaru *stricte* religijnego, ale o wprowadzenie do niej jakiejś wielkiej opowieści, metanarracji jako synonimu Boga⁷.

Pojęcie „dojrzałość”, z którym łączymy osiąganie celów wychowawczych, najczęściej występuje w literaturze psychologicznej. Ma ono bądź to opisać ostateczny efekt rozwoju zachodzącego w człowieku, bądź to oznaczyć osiągnięty w określonym wieku jego stopień (etap). Chodzi o stwierdzenie wewnętrznego rozwoju osoby rozpoznawanego przy pomocy aktualizacji jego potencjalności ukazywanej w kontekście sprzyjających bądź utrudniających ten rozwój uwarunkowań⁸. Można też o niej mówić jako stanie,

w którym w sposób możliwie pełny zostały rozwinięte nasze zdolności, wcześniej posiadane jedynie potencjalnie, czyli takim, w którym jesteśmy zdolni podjąć i kompetentnie wykonać możliwie szerokie spektrum wyzwań, jakie stawia przed nami życie.

⁵ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wyd. Impuls, Kraków 2015, s. 201.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 204.

⁸ S. Tokarski, *Dojrzałość religijna*, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=191> (dostęp: 30.10.2015).

(...) Jest to stan pewnej doskonałości, polegający na zaktualizowaniu naszych możliwości⁹.

Dojrzałość jest osiągana w wyniku rozwoju fizjologicznego, psychicznego i społecznego człowieka. Łączy się ją zarówno z etapami życia (dojrzałość szkolna), jak też zdolnościami do podejmowania określonych zadań nakładających określone obowiązki (dojrzałość społeczna). Mówimy też o dojrzałości uzdalniającej do przyjęcia obowiązujących norm życia (dojrzałość etyczna), czy też do nawiązywania relacji z Transcendencją-Bogiem (dojrzałość religijna)¹⁰. Osiągana dojrzałość wyraża się w tym, co człowiek uznaje za wartościowe i doskonałe i czym kieruje się w swoim postępowaniu¹¹. Tak rozumianą można ją przyrównać do wewnętrznego kompasu, który nakłania osobę do określonego sposobu zachowania¹². Można więc mówić, że ludzką dojrzałość wyraża nabycie określonych kompetencji życiowych.

Pośród terminów objaśniających dojrzałość najczęściej przywołuje się „dojrzałą osobowość”. Określa ona zdolność do uniezależnienia się od wpływów otoczenia oraz wykształcenie wewnętrznego ośrodka, który kieruje postępowaniem osoby i zapewnia jej samodzielność działania. Dojrzałą osobowość charakteryzuje odkrywanie świata psychicznego, który niejednokrotnie wprowadza zwrot w ludzkim patrzeniu na świat. Jest on związany z rozwojem własnej duchowości oraz kształtowanym światopoglądem, dzięki czemu człowiek obok świata zewnętrznego odkrywa także świat psychiczny. Przemiany te prowadzą do zauważania w sobie i poza sobą świata niematerialnego. Charakterystyczne jest też i to, że osoba zaczyna wyodrębniać własną indywidualność, a także żywo interesuje się innymi ludźmi. Zainteresowanie sobą oraz dążenie do samopoznania sprzyja celom

⁹ S. Gałkowski, *Długomyślność...*, s. 168.

¹⁰ J. Stojnowski, *Dojrzałość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, Lublin 1989, s. 29-30.

¹¹ W. Cichoń, *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wyd. UJ, Kraków 1996, s. 149-151.

¹² Por. S. Sławiński, *Rozważania o wychowaniu*, PAX, Warszawa 1983, s. 5-6.

praktycznym: kształceniu charakteru i zdobywaniu niezbędnych doświadczeń związanych z własnym funkcjonowaniem w życiu społecznym¹³. Zdolność ta umożliwia człowiekowi przekraczanie własnego zdeterminowania fizyczno-biologicznego oraz kulturowego. Ten typ dojrzałości nazywamy dojrzałością naturalną, różną od dojrzałości religijnej.

Osiąganie dojrzałości należy uważać za istotne zadanie stojące przed człowiekiem. Jego kształt i wymiar w dużej mierze określają przyjmowane założenia wychowawcze, inspirowane akceptowanymi systemami filozoficznymi. Podstawą osiągania dojrzałości jest życie w wolności, dlatego że tylko człowiek wolny może zwracać się ku dobru i je czynić¹⁴. Podejmowane przez osobę życiowe decyzje i wybory ułatwiają więc bądź też utrudniają osiąganie dojrzałości. Dzieje się tak, ponieważ człowiek jest w stanie wybierać dobra służące innym albo tylko te, które służą wyłącznie jemu. Chodzi tutaj głównie o działania zmierzające do wyrobienia w osobie dyspozycji charakterologicznych, które skłaniają ją do zabiegania o dobro nie tylko własne, ale także innych¹⁵. Uspособienie to wyraża więc istotę podjętej refleksji nad możliwościami osiągania dojrzałej osobowości w toku procesów wychowania integralnego.

Przenosząc przedstawione rozumienie dojrzałości na płaszczyznę pedagogiczną, powiemy, że jej osiąganie wyklucza jednorazowy akt, czy nawet czasowo określony proces¹⁶. Chodzi więc o nabycie zdolności do stawania się odpowiedzialnym we wszystkich zakresach życia, w tym poznawczym, emocjonalnym i moralnym. Wpływ na przebieg takich procesów wywiera antropologia¹⁷, do której odwołujemy się w toku procesów

¹³ Por. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1986, s. 443-444.

¹⁴ KDK 17.

¹⁵ W. Cichoń, *Wartości...*, s. 57.

¹⁶ A. Walulik, *Kompetencje religijne w całozyciowym uczeniu się*, w: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, t. V: *Edukacja ustawiczna w Polsce i na świecie*, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2013, s. 217.

¹⁷ Por. W. Cichoń, *Wartości...*, s. 163-169.

wychowania, a także samowychowania i samokształcenia¹⁸. Jeśli osoba akceptuje swoją cielesno-duchową naturę, łatwiej jest jej łączyć rozumienie swych życiowych celów i zadań z transcendencją i samym Bogiem. Wpływ na osiągnięcie dojrzałości wywierają także pojawiające się coraz to nowe motywy działania. Ich nabywanie stymuluje zarówno rozwój, jak też efektywność działań i harmonijne funkcjonowanie człowieka w większych społecznościach.

Osiągana dojrzałość jest zatem wynikiem oddziaływań wychowawczych, które wspierają osobę w jej rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym¹⁹, a także religijnym. W jej nabywaniu osoba otrzymuje wsparcie w zakresie poznawczym (intelektualnym), emocjonalnym i moralnym (wolitywnym)²⁰, czego oznaką są autonomicznie podejmowane przez nią decyzje²¹, które charakteryzuje racjonalność, a nie pochopne działanie. Wola człowieka, której nie należy utożsamiać z wolnością, ukierunkowuje działanie na dobro wskazane przez rozum jako wartość godną osiągnięcia²². Proces ten łączy się z trzema wymiarami ludzkiego życia, które Zenomena Płużek nazywa warstwami. I tak najpierw mówi ona o warstwie instynktowo-popędowej, którą tworzą potrzeby biologiczne, samozachowawcze i seksualne. Następną warstwę nazywa psychiczną. Składają na nią potrzeby: bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania, myślenia. Trzecią warstwę nazywa duchową. Wyjaśnia, że przy jej pomocy człowiek jest zdolny odkrywać sens życia, a także zwracać się w kierunku transcendencji. Tę ostatnią warstwę nazywa „dojrzałością religijną”²³. Przy jej

¹⁸ Por. M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1973, s. 137.

¹⁹ Por. Z. Chlewiński, *Dojrzałość, osobowość, sumienie religijność*, W drodze, Poznań 1991, s. 37.

²⁰ Osiąganie dojrzałości w zakresie moralnym zakłada dwa wymiary: rozumowania moralnego oraz postępowania moralnego. Por. S. Gałkowski, *Długomyślność...*, s. 189.

²¹ Por. S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, Poznań 1983, s. 147.

²² Por. tamże, s. 147-148.

²³ Por. Z. Płużek, *Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju*, w: *Jak sobie z tym poradzić?*, red. W. Szewczyk, Wyd. Biblos, Tarnów

definiowaniu bierze się pod uwagę cielesno-duchową naturę człowieka oraz jego godność²⁴.

Procesy osiągania dojrzałości religijnej Parmananda Divarkar łączy z wszystkim, co człowiek posiada, w tym także z życiem, które jest darem Boga. Ten typ dojrzałości pozwala osobie weryfikować własne relacje ze Stwórcą. Divarkar podkreśla, że człowiek musi mieć świadomość tego, iż jeśli Bóg pozostanie dla niego kimś obcym, to wówczas będzie odczuwał zmieszanie i zaniepokojenie wielością otrzymanych darów. Jeśli natomiast człowiek traktuje Boga jako kogoś znanego, bliskiego, to miarę Bożej troski o siebie będzie odkrywał w tym, co jest dla niego przyjemne. Jeżeli więc pozostaje w zażyłej przyjaźni z Bogiem i Bóg jest dla niego Kimś najbliższym, wówczas przyjmie wszystko z Jego ręki jako znak miłości. Taką postawą odpowiada na odkrytą nieskończoną miłość Boga najpełniej rozpoznaną w Chrystusie Jezusie²⁵. Wyjaśnienia te uświadamiają także i to, że osiąganie dojrzałości, zarówno tej ludzkiej jak i religijnej, nie jest procesem samoistnym i jednolitym. Dzieje się tak dlatego, że społeczności, w których przebiegają procesy wychowania, nigdy nie są homogeniczne²⁶. Fakt ten uświadamia i to, że zachodzące w życiu człowieka przemiany pomagają mu osiągać kolejne etapy z ustalonego porządku przemian²⁷.

Dla Parmanandy Divarkar²⁸ oznaką dojrzałości człowieka jest jego życie w rzeczywistości, której może doświadczać i którą może opisywać – chociaż nie potrafi jej zdefiniować, gdyż w rzeczywistości jest ona nieuchwytna. Dlatego dojrzałość uważa on za rzecz nierozłącznie związaną z ludzką bezinteresownością, umożliwiającą poznanie siebie samego: własnych potrzeb,

1994, s. 14; A. Jacyniak, Z. Płużek, *Świat ludzkich kryzysów*, Wyd. WAM, Kraków 1997, s. 97.

²⁴ Szerzej: Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 15-28.

²⁵ P. Divarkar, *Droga wewnętrznego poznania*, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 157.

²⁶ Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 67.

²⁷ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1987, s. 34.

²⁸ P. Divarkar, *Droga wewnętrznego...*, s. 153.

uczuć, pragnień, zasobów i deficytów. Świadomość posiadane-go potencjału oraz własnych ograniczeń ułatwia nawiązywanie relacji z innymi bez jakiegokolwiek uzależniania się od nich²⁹, to zaś domaga się interioryzacji i internalizowania (uwewnętrznienia) powszechnie obowiązujących norm, reguł i zasad życia społecznego oraz zgodnego z nimi postępowania³⁰. Działaniom tym towarzyszy wysiłek wychowanka polegający na zdobyciu możliwie najwyższych wartości i odpowiednich dyspozycji charakterologicznych umożliwiających postępowanie moralne³¹. Wszystko to pokazuje, że dojrzałość naturalną i religijną człowiek wyraża w moralności, którą kształtują uznawane przez niego za własne wartości nadające kształt jego życiu indywidualnemu i społecznemu³². To właśnie wartości uważa się za czynnik niezbędny do rozwijania wewnętrznego życia człowieka. Chodzi o wrażliwość moralną,

która znajduje swój zewnętrzny wyraz w czynieniu dobra (bądź zła), na przykład w działalności na rzecz innych ludzi i społeczeństwa, od aksjologiczno-antropologicznego podłoża, z którym ta sprawność integralnie się wiąże i które jest jej osobowym źródłem³³.

Według Władysława Cichonia wartości, którymi zajmujemy się w procesach wychowawczych, ukazują się

z jednej strony w ludzkich czynach i działalności zewnętrznej, z drugiej zaś – w duchowej sferze człowieka, która jest źródłem motywacji poczynañ i wewnętrznym ośrodkiem zewnętrznego działania. Pierwsze posiadają charakter wartości moralnych w najczęściej rozumianym znaczeniu, drugie natomiast stanowią wartości osobowe człowieka. Wartości moralne człowieka

²⁹ Z. Chlewiński, *Dojrzałość, osobowość...*, s. 37.

³⁰ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Wyd. Impuls, Kraków 2002, s. 13, 46.

³¹ W. Cichoń, *Wartości...*, s. 57.

³² Por. A. Auer, *Ein Modell theologisch-ethischer Argumentation. Autonome Moral*, w: *Moralerziehung im Religionsunterricht*, Hrg. von A. Auer, A. Biesinger, H. Gutschera, Herder Verlag, Freiburg – Basel – Wien 1975, s. 40-41; A. Biesinger, *Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht*, s. 289.

³³ W. Cichoń, *Wartości...*, s. 57.

urzeczywistniają się w ścisłej jedności z jego wartościami osobowymi, a te z kolei konstytuują się w zależności od praktycznego życia moralnego³⁴.

W procesach osiągania dojrzałości ważną rolę spełniają motywy ludzkiego postępowania, także religijne. Wyzwalają one w człowieku twórczy niepokój, a także wspierają go w porządkowaniu i scalaniu życiowych doznań³⁵, jak też poszerzają perspektywy jego patrzenia na świat i własne życie. Paul Tillich w tym kontekście wskazuje na rzeczywistość nazwaną „troską ostateczną”³⁶, którą niekiedy określa się jako „centrum ostatecznych odniesień”, albo po prostu wiarą. Uzasadnia on, że każdy człowiek posiada ostateczne centrum odniesień, które w przypadku uznania Boga za „troskę ostateczną” przyjmuje postać wiary religijnej. Przywoływanie jej ma zwracać uwagę na potrzebę czy wręcz konieczność określenia najważniejszego, ostatecznego przedmiotu ludzkich dążeń, zabiegów i wysiłków, co nie wyklucza pamięci o sprawach ważnych „na dzisiaj”. Maciej Bogdalczyk, objaśniając myśl P. Tillicha, podkreśla, że chodziło o zwrócenie uwagi na źródło ludzkiego bytu i ostateczny sens jego egzystencji. Dla tych powodów człowiek jest gotów spełniać wymagania stawiane mu przez to, co Święte-Transcendentne-Boga, gdyż jest przekonany o realności spełnienia swych najgłębszych pragnień³⁷. Dzięki „trosce ostatecznej” łatwiej mu przychodzi uświadomić sobie istniejące zależności między tym, co sam jest w stanie poznać przy pomocy swego intelektu, oraz tym, co poznaje dzięki Bożemu objawieniu. Dlatego pielęgnowanie „troski ostatecznej” jest wyrazem odpowiedzialności człowieka za relacje z sobą, a także z innymi osobami, otoczeniem oraz Transcendencją-Bogiem³⁸.

³⁴ Tamże, s. 149-151.

³⁵ Por. J. Makselon, *Człowiek jako istota religijna*, w: *Psychologia dla teologów*, red. J. Makselon, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 1995, s. 260.

³⁶ P. Tillich, *Dynamika wiary*, W drodze, Poznań 1987.

³⁷ M. Bogdalczyk, *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos” 33(2012)2, s. 93.

³⁸ Por. Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wyd. WAM, Kraków 2014, s. 50 i n.

Dojrzałość ludzka i religijna domaga się też umiejętności obchodzenia się z prawem moralnym. Ma ono umożliwiać człowiekowi ocenę konkretnej sytuacji, zachowania zarówno własnego, jak też innych. Uważa się je za ogólną regułę postępowania, która reguluje życie społeczne. Z tego też powodu obowiązuje ono zarówno poszczególne osoby, jak i społeczności. Najczęściej prawo moralne dzieli się na prawo naturalne i prawo pozytywne, którego wyrazem jest między innymi Dekalog. Prawem naturalnym określa się zbiór norm tkwiących w naturze człowieka. Wyraża on obowiązujący porządek życia społecznego i indywidualnego. Wprawdzie jego stosowanie bywa zróżnicowane, to jednak pośród różnorodności kultur prawo to pozostaje normą łączącą ludzi między sobą i nakładającą na nich, mimo nieuniknionych różnic, wspólne zasady³⁹. W refleksji nad prawem naturalnym istotne jest i to, że człowiek prawa tego nie tworzy, a tylko je odkrywa i odczytuje. Mówi się, że jest ono wpisane, „wryte w naturze człowieka i jako takie stanowi obiektywny ład moralny normujący jego rozumne i świadome postępowanie”⁴⁰. Charakteryzuje je podstawowy imperatyw: „Czyń to, co moralnie dobre, a unikaj tego, co moralnie złe”, „Zachowaj sprawiedliwość” czy: „Przestrzegaj obowiązującego porządku moralnego”. Nadto przekazuje ono normy kategorialne, to znaczy reguły postępowania, które nie orzekają o moralnej wartości określonych aktów człowieka, lecz wyrażają nakaz bądź zakaz ich spełniania. Jego właściwością jest też uznanie zależności człowieka od Boga, szacunek dla drugiego człowieka i rozwój kultury. Uzdalnia ono ludzi do spełniania aktów wewnętrznie dobrych oraz do unikania wewnętrznie złych⁴¹. Potrzebę respektowania prawa naturalnego uzasadnia się tym, że zawiera ono „pierwotny zmysł moralny, który pozwala człowiekowi rozpoznać rozumem, czym jest dobro i zło, prawda i kłamstwo”⁴². Prawo to „obecne w sercu każdego człowieka i ustanowione przez rozum, jest uniwersalne

³⁹ KKK 1954-1960.

⁴⁰ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 282.

⁴¹ Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, s. 278.

⁴² KKK 1954.

w swoich przepisach i jego władza rozciąga się na wszystkich ludzi”⁴³.

W chrześcijańskiej interpretacji prawa naturalnego zwraca się uwagę na to, że nie jest ono

niczym innym, jak światłem poznania złożonym w nas przez Boga; przez nie poznajemy, co należy czynić, a czego unikać. Podkreśla się przy tym, że zarówno samo światło, jak też prawo moralne dał całemu stworzeniu Bóg⁴⁴,

dlatego też

będące doskonałym dziełem Stwórcy, dostarcza solidnych podstaw, na których człowiek może wznosić budowlę zasad moralnych, kierujących jego wyborami. Ustanawia ono również niezbędną podstawę moralną do budowania wspólnoty ludzkiej. Wreszcie, dostarcza koniecznej podstawy dla prawa cywilnego, które jest z nim związane, albo przez refleksję, która wyprowadza wnioski z jego zasad, albo przez uzupełnienia o charakterze pozytywnym i prawnym⁴⁵.

Z tych też powodów chrześcijaństwo uważa prawo naturalne za fundament prawa objawionego, które przekazał ludziom Bóg. Jego wyznacznikiem jest w Starym Testamencie Dekalog, a w Nowym Jezusowe przykazanie miłości.

Prawem objawionym chrześcijanie nazywają prawo dane ludziom przez Boga, którego przestrzeganie zapewnia osiągnięcie szczęścia w życiu ziemskim i wiecznym. Prawo to, podobnie jak prawo naturalne, uzdalnia człowieka do odróżniania dobra od zła moralnego, jak też pomaga mu wybierać dobro. Przy wyjaśnianiu istoty prawa objawionego (Bożego) wyróżnia się dwa etapy jego dotarcia do ludzi. Zazwyczaj łączy się je z dwoma częściami objawienia Bożego – Starym i Nowym Testamentem. Odpowiednio mówi się też o starym i nowym prawie. Stare prawo objawione identyfikowane jest przede wszystkim z przekazaniem przez Boga narodowi wybranemu (Izraelowi)

⁴³ KKK 1956.

⁴⁴ KKK 1958.

⁴⁵ KKK 1959.

Dekalogiem. Natomiast nowym prawem nazywa się to przekazane przez Jezusa i zapisane w Ewangeliach. Jest ono utożsamiane z Jezusowym przykazaniem miłości posuniętej aż do miłości nieprzyjaciół. Przyjmuje się przy tym, że prawo to ma charakter pozytywny, gdyż zostało przekazane ludziom przez Boga⁴⁶.

Osądu o tym, czy człowiek odpowiedzialnie i dojrzałe zabiega o dobro własne i społeczne, dokonuje jego sumienie⁴⁷, uważane za

uformowany osąd o moralnym dobru/złu zamierzonego przez człowieka jego własnego konkretnego aktu, którego sprawienie staje się dlań źródłem wewnętrznej aprobaty bądź poczucia winy, własnego bycia dobrym lub złym człowiekiem⁴⁸;

za uzdolnienie do świadomego i wolnego kształtowania własnego życia oraz podejmowania w nim decyzji dotyczących określonych działań⁴⁹. W katolickim wyjaśnianiu natury sumienia zwraca się uwagę na to, że jest ono swego rodzaju władzą, organem, z którym człowiek się rodzi. Organ ten jest czuły na wartości moralne i posiada zdolność rozpoznawania jakości moralnej ludzkiego postępowania: dobra, które należy czynić, i zła, którego trzeba unikać. Ponadto jest ono uważane za najtajniejszy ośrodek „i sanktuarium człowieka, gdzie przebywa on sam z Bogiem, którego głos w jego wnętrzu rozbrzmiewa”⁵⁰. Jest przy tym

sądem rozumu, przez który osoba ludzka rozpoznaje jakość moralną konkretnego czynu, który zamierza wykonać, którego właśnie dokonuje lub którego dokonała. Człowiek we wszystkim tym, co mówi i co czyni, powinien wiernie iść za tym, o czym wie, że jest słuszne i prawe. Właśnie przez sąd swego sumienia postrzega on i rozpoznaje nakazy prawa Bożego, co powoduje, że sumienie jest prawem naszego ducha, ale go przewyższa; upomina nas, pozwala poznać odpowiedzialność i obowiązek, obawę

⁴⁶ Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 46-50.

⁴⁷ Tamże, s. 108-115.

⁴⁸ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, s. 371.

⁴⁹ Por. St. Blaskovic, *Gewissen*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Wien, Freiburg, Basel 1978, s. 336; J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wyd. WSP, Rzeszów 1996, s. 63; J. Tomczak, *Formowanie dojrzałego sumienia*, „Horyzonty Wiary” 9(1998)2, s. 29.

⁵⁰ KDK 16.

i nadzieję. Jest zwiastunem Tego, który tak w świecie natury, jak i łaski, mówi do nas przez zasłonę, poucza nas i nami kieruje. Sumienie jest pierwszym ze wszystkich namiestników Chrystusa⁵¹.

Podane definicje sumienia wskazują na jego moralnotwórczą funkcję. Ono kształtuje osobowy wizerunek działającego podmiotu, a w osądzie o dobru/złu ludzkiego czynu nie tylko orzeka o moralnym jego wymiarze, ale też potwierdza i wciela tę wartość. Ten aspekt sumienia stanowi jeden z istotnych elementów dwu ważnych etycznych kategorii: moralnej cnoty i odpowiedzialności⁵². Przy jego pomocy człowiek jest w stanie konfrontować się z otaczającą go rzeczywistością po to, by w zakresie moralności harmonizowało z nią całe jego działanie⁵³. Poczynione objaśnienia o osiąganiu dojrzałości pedagogia ignacjańska zamyka stwierdzeniem: jezuickie wychowanie ma za zadanie pomagać w uświadomieniu sobie, iż posiadane przez człowieka talenty są darem, który należy rozwijać nie dla własnego zadowolenia i osobistej korzyści, ale z pomocą Bożą dla dobra wspólnoty ludzkiej. W pedagogii tej zostaje też podkreślone, że wspólne są takie wartości, jak stwarzanie wszystkim równych szans rozwoju życiowego, kierowanie się zasadą sprawiedliwości czy postrzeganie służby dla innych jako wartości dającej możliwość spełniania siebie⁵⁴.

4.2. Nawiązywanie relacji

Dojrzałość, o której mowa, wyraża się również za pośrednictwem umiejętności nawiązywania i rozwijania wielorakich relacji. Charakteryzuje je zdolność wychodzenia „poza siebie” po to, aby nie pozostawać „samotną wyspą”⁵⁵. Ich pielęgnowanie i rozwijanie,

⁵¹ KKK 1778.

⁵² T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, s. 370.

⁵³ S. Witek, *Chrześcijańska wizja...*, s. 179.

⁵⁴ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSPF „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006, s. 39-40.

⁵⁵ Por. E. Podrez, *W kręgu dobra i zła. Wybrane teksty z etyki współczesnej od Hegla do Levinasa dla uczniów i studentów*, Wyd. Medium, Warszawa 1994, s. 189.

poza skupianiem się na własnych potrzebach, umożliwia też dostrzeganie braków innych i wyzwala chęć ich zaspokojenia. W kręgu tych relacji pedagogia ignacjańska w centralnym miejscu stawia relację człowieka z Bogiem⁵⁶.

Na znaczenie nawiązywanych relacji zwracał uwagę Stefan Szuman. Podkreślał on, że każda osoba już u początku swojego życia, zanim jeszcze uświadomi sobie własne istnienie, dostrzega byt zarówno innych osób, jak i rzeczy. Na podstawie tego spostrzeżenia wnioskował, że w każdej osobie istnieje „wrodzone ty”, które zwraca ją w kierunku innych osób. Ta właściwość człowieka kojarzona jest ze zdolnościami nawiązywania relacji. Poprzez ich różnorodność osoba jest zdolna zwracać się nie tylko do innej osoby, ale też do siebie, a nadto do samej Transcendencji. Na tej drodze doświadcza otaczającego ją świata jako czegoś zewnętrznego, co stoi przed człowiekiem i jest obiektem jego poznania⁵⁷. Za ich pośrednictwem człowiek osiąga kolejny etap, wyższy szczebel kontaktów łączących ludzi⁵⁸ i świat, w którym przychodzi im żyć. W nich odnajduje najgłębsze warstwy swej egzystencji: życie i śmierć, miłość i nienawiść, szczęście i cierpienie, sumienie i jego brak. Dzieje się tak dlatego, że osoba, zwracając się do kogoś innego klasycznym zwrotem „ty”, uświadamia sobie własne „ja”. Odkrywa, że to ten drugi, do którego się zwraca, zostaje przez nią nazwany i określony, kim jest. Na drodze nawiązanych relacji odnajduje też inne punkty orientacyjne⁵⁹. Stopniowo nawiązywane relacje zwracają osobę ku rzeczywistości niematerialnej, duchowej, która daje jej poczucie swoistego uczestnictwa, obecności i zaangażowania w sprawę drugiej osoby. Owo uczestnictwo i zaangażowanie bywa nazywane obecnością, która wyraża istotę relacji międzyosobowych⁶⁰.

⁵⁶ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania...*, s. 40.

⁵⁷ S. Szuman, *Dzieła wybrane*, t. I, Wyd. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 48.

⁵⁸ E. Podrez, *W kręgu dobra i zła...*, s. 12-13.

⁵⁹ Por. Z. Marek, *Religia...*, s. 23-29.

⁶⁰ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 238-241.

Właściwością nawiązywanych relacji jest to, że są one możliwe

tylko w konkretnej cielesności, w „tu i teraz” historii, w dialogu z innym „ty”, a więc we wspólnocie i w sytuacji, w której człowiek w swoim działaniu od samego początku i stale narażony jest na bolesne doświadczanie świata⁶¹.

Wywołują one twórczy niepokój, który umożliwia porządkowanie i scalanie życiowych doznań, a także skłania do poszukiwań wartości absolutnych oraz sensu własnego życia⁶². Zdolność nawiązywania osobowych relacji czyni natomiast człowieka podmiotem jego działań. Świat staje się dla niego rzeczywistością zewnętrzną, czymś, przed czym stoi i co staje się obiektem jego poznania. Dzięki temu nabiera dystansu do świata i uczy się go obiektywizować. Martin Buber uważa, że owemu dystansowi odpowiada relacja „ja – ono”, w której „ja” – człowiek doświadcza siebie jako podmiotu, natomiast „ono” jest światem – obiektywnością⁶³.

Na drodze poznawania świata i nawiązywania z nim relacji człowiek jest w stanie uświadomić sobie własną odrębność. Odkrycie to skłania go do przyjęcia istniejących wzorców życia społecznego, które określają obowiązujące w społeczności reguły oraz normy moralnego postępowania. Znamienne jest i to, że takie postępowanie dzięki nawiązanym relacjom przybiera postać pobudek altruistycznych, nastawionych na bezinteresowne czynienie czegoś dla drugiego człowieka⁶⁴. Dlatego też doświadczenie relacji nawiązanych z inną osobą wywołuje swoiste odczucie uczestnictwa, obecności i zaangażowania w sprawy kogoś innego. To z kolei umożliwia mu znajdowanie sposobów moralnego postępowania wobec siebie i drugiego człowieka⁶⁵.

⁶¹ K. Rahner, H. Vorgrimler, *Religia*, w: *Mały słownik teologiczny*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1987, s. 307.

⁶² Por. J. Makselon, *Człowiek jako istota religijna*, s. 260; W. Cichosz, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Wyd. TYPO 2, Warszawa 2010, s. 191-203.

⁶³ Por. J. Doktor, *Wprowadzenie*, w: M. Buber, *Problem człowieka*, PWN, Warszawa 1993, s. XVI.

⁶⁴ Por. M. Łobocki, *Wychowanie moralne...*, s. 46.

⁶⁵ Por. E. Podrez, *W kręgu dobra i zła...*, s. 189.

Rozwijanie relacji z drugim człowiekiem i w konsekwencji z jego otoczeniem wyzwała w osobie chęć porównywania, oceniania wartościującego przymioty, które chciałoby się posiadać. Działania te mogą wywoływać określone nastawienie emocjonalne – negatywne bądź pozytywne – do własnej osoby, których przyczyną staje się niezadowolająca odpowiedź na pytanie o to, czy jest się podmiotem absolutnie niezależnym, czy też zależnym od kogoś innego, ograniczonym⁶⁶. Niezbędne jest też zachowanie równowagi w sferze poznawczo-emocjonalnej po to, aby poznawana rzeczywistość, nawet ta najboleśniejsza, nie była reformowana pod wpływem subiektywnych przeżyć człowieka⁶⁷. Zmaganie się z tego rodzaju sytuacjami uczy człowieka nawiązywania relacji z sobą. Dzięki nim łatwiej przychodzi mu przewyżczać własny, zakorzeniony w uczuciach pierwotnych egocentryzm oraz akceptować siebie takim, jakim się jest. Bez wysiłku zaakceptowania siebie i przewyżczania negatywnego nastawienia do własnej osoby dochodzi do zafałszowania obrazu siebie. Przyczyn nakreślonej sytuacji należy doszukiwać się w błędnym rozumieniu miłości siebie, a także w wybiórczości wrażeń poznawczych, które dotyczą własnej osoby⁶⁸. Dzieje się tak dlatego, że człowiek jest skłonny do porównywania ocen własnej osoby (cechy i wartości) z tymi, które chciałby posiadać. Skłonność ta może służyć jego rozwojowi, ale może też przyczynić się do zamknięcia się w sobie. Ta ostatnia reakcja jest wynikiem braku wystarczających motywów do zaakceptowania siebie nawet bez posiadania pożądanых przymiotów.

W rozwiązywaniu tych kwestii chrześcijaństwo, pragnąc wzmocnić w człowieku poczucie własnej wartości, przywołuje przykazanie miłości Boga i bliźniego⁶⁹, za którego pośrednictwem

⁶⁶ Por. E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wyd. Znak, Kraków 1975, s. 130-133.

⁶⁷ Por. Z. Płużek, *Psychologia pastoralna*, Wyd. Księży Misjonarzy, Kraków 1991, s. 63.

⁶⁸ Por. S. Olejnik, *Dar. Wezwanie. Odpowiedź*, „Teologia moralna” 5, Warszawa 1989, s. 56.

⁶⁹ Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Kielce 2005, nr 74: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/

uszczegóławia zasady życia społecznego. Przykazanie to uczy praktycznego rozwiązywania konfliktów i napięć wynikających z ludzkich dążeń do tego, by „mieć” przez dowartościowanie ludzkiego życia w kategoriach „być”⁷⁰. Podstawą przykazania „miłości siebie” jest miłość Boga, która domaga się troski o dobro innych. Na tej drodze osoba jest w stanie odkryć, że w relacjach z sobą punktem odniesienia nie jest człowiek, ale Bóg odsłaniający przed nim jego godność i tkwiący w nim dynamizm⁷¹. Przykazanie miłości Boga i bliźniego pokazuje więc, że istotę relacji człowieka z sobą stanowi trud poznawania własnej osoby, który zazwyczaj wyraża się w pytaniu o to „kim” i „jaki” jestem. Chodzi o poznanie i rozwijanie poczucia własnej wartości. Z określeniem „poczucie własnej wartości”, rozumianym jako samoakceptacja, łączymy ocenę własnej osoby oraz związane z nią uczuciowe reakcje. Poczuciu własnej wartości sprzyja umiejętność patrzenia na siebie i własne zachowanie oczyma innych oraz godzenie się na posiadanie takich cech osobowości lub wyglądu, które budzą małą aprobatę w środowisku⁷². Trzeba mieć też świadomość tego, że rozwijane poczucie własnej wartości pomaga w odkrywaniu własnej tożsamości, podmiotowości, a więc tego wszystkiego, co wyjaśnia naturę i godność człowieka.

Nawiązywane relacje uzdalniają człowieka do przekraczania doświadczanych ograniczeń i kierują ku transcendentności. Dowodzi to obecności w nim pierwiastka duchowego, bez którego nie mógłby on wyrażać swej duchowej natury. Dzięki tej zdolności człowiek przerasta cały świat rzeczy⁷³ i otwiera się na otoczenie, z którym może prowadzić dialog. Jego efektem jest dążenie do poznania i pokochania, oddania siebie innym i bycia przez nich przyjętym. To dzięki nawiązywanym relacjom osoba uświadamia sobie, że „ten drugi” jest dla niej nieodzowny. Staje się

documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_pl.html (dostęp: 12.02.2017).

⁷⁰ Por. A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 185-188.

⁷¹ Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 98-99.

⁷² S. Siek, *Formowanie osobowości*, Wyd. ATK, Warszawa 1986, s. 256.

⁷³ Por. KDK 16; K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Wyd. KUL, Lublin 1994, s. 190.

jakby zwierciadłem, w którym można oglądać i odkrywać prawdę o sobie. Istotę tych relacji tak doprecyzował Józef Tischner:

Dopóki ja patrzę na siebie wyłącznie swoimi oczami – znam część prawdy. Dopóki ty patrzysz na siebie swoimi oczami, także znasz tylko część prawdy. Ale i odwrotnie, gdy ja patrzę na ciebie i biorę pod uwagę tylko to, co sam widzę, i gdy ty patrzysz na mnie i uwzględniasz tylko to, co widzisz – obydwaj ulegamy częściowemu złudzeniu. Pełna prawda jest owocem wspólnych doświadczeń – twoich o mnie, a moich o tobie⁷⁴.

W nawiązywanych relacjach międzyosobowych odkrywamy determinujące dążenie człowieka do spotkania z Transcendencją-Bogiem⁷⁵. Jest ono następstwem jego zdolności zwracania się w stronę rzeczy prawdziwych, dobrych i pięknych, jak też w stronę samej prawdy, dobra i piękna. Ponieważ dąży on do przekraczania granic swej skończoności i ograniczoności, dlatego też staje się otwarty na Transcendencję, na to, co absolutne, co nazywa *sacrum* – Bogiem. Mając jednak poczucie własnej ograniczoności (grzeszności), człowiek oczekuje od Transcendencji ocalenia, wyzwolenia z niekomfortowej dla siebie sytuacji. Na tej drodze wyraża swe przekonanie o właściwej tylko Bogu (Transcendencji) mocy wyzwolenia go z ograniczeń oraz obdarowania częstką boskiej natury.

Relacje z Bogiem są możliwe dzięki pielęgnacji życia religijnego, w szczególności dzięki praktykom religijnym. Pośród nich nadrzędne miejsce zajmuje liturgia Kościoła oraz jego sakramenty. Stanowią one centrum życia wspólnoty wierzących złączonej z Bogiem⁷⁶. Tym samym stają się absolutnie wyjątkowe i niepowtarzalne. Wprawdzie drogą naturalnego poznania nie da się udowodnić ich istnienia, ale jednak one istnieją. Dla podkreślenia

⁷⁴ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Wyd. Znak, Kraków 1981, s. 16.

⁷⁵ Por. M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud rozwoju*, PAX, Warszawa 1988, s. 84; G. Hansemann, *Wychowanie religijne*, PAX, Warszawa 1988, s. 75; Z. Marek, *Rzecz o teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990*, Wyd. WAM, Kraków 1994, s. 274-276; H.-J. Fraas, *Religia w procesie rozwoju osobowego dziecka*, „Horyzonty Wiary” 6(1995)2, s. 47.

⁷⁶ Por. J. Piegsa, *Człowiek – istota moralna, Teologia moralna fundamentalna*, t. I, UO, Opole 2002, s. 133.

ich wyjątkowości i znaczenia Martin Buber posłużył się terminem: *mysterium tremendum*. Chciał przez to podkreślić, że Bóg jest bliżej człowieka niż on sam siebie. Dla wyrażenia tej rzeczywistości użył też drugiego terminu – *mysterium fascinosum*, by uwypuklić wielkość zachwyty, bliskości, oczywistości⁷⁷. Na tej podstawie relacje człowieka nawiązywane z Bogiem można uważać za otrzymywane wsparcie w jego odkrywaniu życiowych celów, których człowiek z siebie nie jest w stanie osiągnąć⁷⁸. Odkrycia te wyzwalały w nim optymizm działania i ukazują jego sens⁷⁹. Teologia katolicka wyjaśnia, że realne nawiązanie relacji z Bogiem odbywa się na drodze chrześcijańskiego wtajemniczenia. Jego początkiem jest przyjęty chrzest. W sakramencie tym Bóg przez Jezusa Chrystusa potwierdza człowiekowi swą bezwarunkową i bezgraniczną więź miłości⁸⁰, której świadomość rozwija w nim pozytywne nastawienie do życia, czego następstwem jest życie moralne⁸¹.

Powyższe wyjaśnienia pokazują, że człowiek uczy się obiektywnego nastawienia do świata dzięki nawiązywanym relacjom. Dzięki nim doświadcza własnej podmiotowości: uświadamia sobie, że świat jest mu potrzebny zarówno dla zaspokojenia potrzeb poznania, jak i ubogacania osobowości. Na tej samej drodze rozwija on i przyjmuje wzorce życia społecznego, które czyni normami swego postępowania. Uczy się wreszcie działania opartego na motywach altruistycznych, które wyzwalały w nim gotowość bezinteresownego angażowania się w czynienie dobra. Pośród nich szczególnego znaczenia nabierają relacje z Bogiem, one bowiem odsłaniają możliwość osiągnięcia nowej jakości życia, którą chrześcijaństwo nazywa nieśmiertelnością.

⁷⁷ Por. J. Tarnowski, *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak” XXXII(1980)7, s. 872-873.

⁷⁸ Por. Ch. Lowney, *Heroiczne życie. Odkryj cel w życiu i zmieniaj świat*, Wyd. WAM, Kraków 2013, s. 244.

⁷⁹ Por. tamże, s. 207.

⁸⁰ Por. Z. Marek, *Religia...*, s. 31-32.

⁸¹ Por. V.E. Frankl, *Bóg nieuświadomiony*, PAX, Warszawa 1978; G.W. Allport, *Osobowość i religia*, PAX, Warszawa 1988, s. 141.

4.3. Nabywanie życiowych kompetencji

Zdolność nawiązywania osobowych relacji oraz umiejętność harmonijnego życia z całym otoczeniem nazywana jest kompetencją (-ami). Termin ten jest wieloznaczny i różnie klasyfikowany⁸². Pełni on funkcję słowa-kłucza uprawniającego do podejmowania decyzji i opartych na nich działań⁸³. Etymologicznie jego znaczenie jest wyprowadzane od łacińskiego terminu *cum petere*, co znaczy: „oczekiwać”, „kierować się ku czemuś”, „nadawać się”, „współzawodniczyć”, „zajmować określoną pozycję”. Inne jego znaczenie wyprowadzane jest od łacińskiego słowa *competentia*. Oznacza ono czyjaś przydatności wynikającą z posiadanych umiejętności oraz odpowiedzialności. W praktyce termin ten odnosi się do zdolności podejmowania decyzji i działania w określonym zakresie⁸⁴.

Termin „kompetencja” (-e) jest odnoszony do wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności (zajmowanych postaw) człowieka⁸⁵. Uważa się go za wyuczalną umiejętność dobrego wykonywania powierzonych sobie zadań, a także za sprawność radzenia sobie z problemami, albo też za umiejętność zachowania adekwatnego do sytuacji. Wszystkie te cechy wyrażają rzeczywistość dynamiczną i obejmują całe życie człowieka, dlatego nie można ich osiągnąć za pośrednictwem jednorazowego aktu czy nawet czasowo określonego procesu. Sprawność tę bądź umiejętność wyraża świadomość zarówno potrzeby, jak i konsekwencji określonego zachowania w powiązaniu z przyjęciem za nie odpowiedzialności. Kompetencja ma więc wyraźnie wskazywać na obszary biegłości ludzkiego działania⁸⁶ oraz społecznego

⁸² Por. M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 21 i n.

⁸³ Termin ten stosujemy w znaczeniu ogólnym, a nie w kategoriach współczesnej polityki oświatowej i teorii pomiaru dydaktycznego.

⁸⁴ A. Walulik, *Kompetencje religijne...*, s. 207.

⁸⁵ Tamże, s. 204.

⁸⁶ B. Mikuła, *W kierunku organizacji inteligentnych*, Wyd. Antykwa, Kraków 2001, s. 50.

funkcjonowania⁸⁷. Spełnienie tych oczekiwań jest możliwe wówczas, gdy rzeczywistość oznaczona tym terminem będzie obejmować całego człowieka. Chodzi tutaj zarówno o jego sferę fizyczną, jak i psychiczno-duchową, bo tylko w tych warunkach może on wypełniać swe życiowe zadania służby dobru, radzenia sobie z pojawiającymi się problemami, uczestniczenia w życiu społecznym, a także przejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie. Wynika z tego, że zdobywanie kompetencji związane jest nie tylko z nabywanymi umiejętnościami i postawami oraz posiadaną wiedzą, ale też wpisane w rzeczywistość gromadzonych przez osobę doświadczeń i przyjmowanych wartości⁸⁸.

Łączenie wiedzy z nabywanymi kompetencjami wydaje się oczywiste. Ułatwia procesy kształcenia, otwiera na kulturę, która poza tym że sprzyja rozwojowi twórczej synergii pomiędzy różnymi dyscyplinami nauki, chroni również przed zamykaniem się na sprawy własnego życia. Te same walory w nabywaniu kompetencji pełni wiedza, w tym też wiedza religijna. W latach 60. XX wieku w toku dyskusji o znaczeniu wiedzy dla rozwoju religijnego człowieka zwrócono uwagę na jej niezbędność nie tylko do rozwijania wiary, ale też dokonywania życiowych prze-wartościowań. Jej posiadanie umożliwia krytyczne patrzenie na otaczającą człowieka rzeczywistość i uzdalnia do wydawania o niej niezależnych sądów. Ponieważ nie odnosi się ona do wyizolowanej rzeczywistości⁸⁹, dlatego dostarcza odpowiedzi na stawiane w perspektywie eschatologicznej pytania o sens ludzkiego życia⁹⁰, a przez to otwiera człowieka na Transcendencję, *sacrum*, samego Boga. Poza wiedzą istotnym elementem nabywanych kompetencji są życiowe umiejętności. Najczęściej łączy się je z uzdolnieniami do przyjmowania złożonych zadań i wzorców zachowań, które w sposób płynny i elastyczny zapewniają

⁸⁷ A. Walulik, *Kompetencje religijne...*, s. 208.

⁸⁸ Por. tamże, s. 205-208.

⁸⁹ Por. R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów apostołskich*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1990, s. 9.

⁹⁰ Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka...*, s. 93-104.

osiągnięcie jakiegoś celu lub wyniku⁹¹, a nadto umożliwiają osobie samodzielne i odpowiedzialne wpływanie na podejmowane decyzje.

Tak rozumiane kompetencje Anna Walulik umiejscawia między gromadzonymi doświadczeniami, które obejmują zarówno zmysłową, jak i duchową, zewnętrzną oraz wewnętrzną rzeczywistość ludzkiego życia, a wybieranymi wartościami⁹². Chce w ten sposób podkreślić, że ich nabywanie wpisane jest zarówno w rzeczywistość zmysłową, jak i duchową, zewnętrzną oraz wewnętrzną, dlatego do ich rozwijania potrzebne są odpowiednie regulacje, które określają zasady i reguły życia społecznego. Respektowanie tych zasad zapewnia człowiekowi bezpieczeństwo, ład, zadowolenie. One też uzdalniają osobę do wydawania sądów o tym, co jest dobre, a co złe. Nazywamy je prawem moralnym. Prawo to uważa się za zbiór norm tkwiących w naturze człowieka. Nazywa się je też prawem naturalnym. Kościół katolicki wyjaśnia, że wyraża ono

pierwotny zmysł moralny, który pozwala człowiekowi rozpoznać rozumem, czym jest dobro i zło, prawda i kłamstwo. Prawo naturalne jest zapisane i wyryte w duszy każdego człowieka, ponieważ jest ono rozumem ludzkim nakazującym czynić dobro, a zakazującym grzechu. Jednakże ten przepis rozumu ludzkiego nie mógłby mieć mocy prawnej, gdyby nie był głosem i wykładnią wyższego rozumu, któremu nasz rozum i nasza wolność powinny być poddane⁹³.

Przyjmuje się, że prawa naturalnego człowiek nie tworzy, a jedynie je odkrywa i odczytuje, a jego uniwersalność sprawia, że swym zasięgiem obejmuje ono wszystkich ludzi. Chociaż jego stosowanie bywa zróżnicowane, to jednak w wielości kultur można je postrzegać jako normę łączącą ludzi i nakładającą na nich podobne zasady postępowania. Ich nakazowy charakter: „Czyń

⁹¹ P. Jurek, *Wpływ samooceny kompetencji na ocenianie kompetencji innych*, „Zeszyty Naukowe Meritum” 1/2005, s. 42.

⁹² A. Walulik, *Kompetencje religijne...*, s. 208. Charakterystykę rzeczywistości określonej terminem „doświadczenie” podaliśmy w rozdziale pierwszym, a wartości w rozdziale drugim.

⁹³ KKK 1954.

to, co moralnie dobre, a unikaj tego, co moralnie złe”, „Zachowaj sprawiedliwość i przestrzegaj obowiązującego porządku moralnego”, porządkuje rozumne i świadome postępowanie człowieka. Mając na uwadze ten walor prawa naturalnego, Tadeusz Ślipko podkreśla, że zawiera ono coś więcej, niż tylko imperatywy i wynikające z nich zasady określające postępowanie człowieka. Przekazuje obszerniejszy liczbowo zbiór norm, określanych normami kategorycznymi, które stanowią rzeczywiste, jednoznacznie określone reguły praktycznego postępowania człowieka. Odznaczają się przy tym obiektywnością i absolutnością, to znaczy powszechnością i niezmiennością, czym uzdalniają ludzi do aktów wewnętrznie dobrych, a unikania wewnętrznie złych⁹⁴.

W chrześcijańskim rozumieniu prawo naturalne jest darem danym ludziom przez Boga po to, by budowali wspólnotę ludzką. Prawo to umożliwia poznanie zarówno dobra, jak i zła oraz tego, co należy czynić, a czego unikać⁹⁵. Dostarcza podstaw, na których człowiek może wznosić budowlę zasad moralnych opartych na jego wyborach, a także podstaw dla stanowienia prawa cywilnego, które jest z nim związane, albo przez refleksję, która wyprowadza wnioski z jego zasad, albo przez uzupełnienia o charakterze pozytywnym i prawnym⁹⁶. Prawo naturalne w chrześcijańskim rozumieniu uważane jest za fundament prawa stanowionego, w tym prawa Bożego. To ostatnie nazywa się prawem objawionym przez Boga. Jego streszczeniem w Starym Testamencie jest Dekalog, a w Nowym Jezusowe przykazanie miłości⁹⁷. Prawo Boże, podobnie jak prawo naturalne, niesie ludziom pomoc w odróżnianiu dobra od zła moralnego, a także daje wsparcie w wybieraniu dobra oraz porządkuje sprawy życia społecznego.

Nabywane kompetencje wspierają rozwój osoby, który dostrzegamy w zajmowanych postawach moralnych. Pierwszym jego inicjatorem i ośrodkiem jest rodzina. To w niej, na drodze

⁹⁴ Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, s. 278.

⁹⁵ KKK 1958.

⁹⁶ KKK 1959.

⁹⁷ Por. KKK 1960; S. Witek, *Chrześcijańska wizja...*, s. 155-175.

identyfikacji i naśladownictwa, pojawiają się pierwsze symptomy postępowania moralnego. Działania te opierają się na poznawaniu i uczeniu się respektowania prawa i norm życia moralnego⁹⁸. Mówimy w tym przypadku o moralności heteronomicznej, która stanowi trampolinę do osiągania moralności autonomicznej. Pośród czynników kształtujących moralność autonomiczną szczególnego znaczenia nabiera posiadana wiedza o wartościach i potrzebie ich przejmowania. Pomaga ona w stopniowym odchodzeniu od wcześniejszego, bezkrytycznego przyjmowania ocen o moralnym dobru i złu, w których miejsce pojawia się coraz wyraźniejsze zwracanie uwagi na konkretne uzasadnienia obowiązywania zasad moralnych. Zjawisko to staje się wyraźnym sygnałem zachodzącego rozwoju moralnego. Sytuacji tej nie należy jednak uważać za szczyt rozwoju osoby. Kolejny etap rozwoju moralnego uzdalnia osobę do interioryzacji, selekcji i absolutyzacji poznanych wartości⁹⁹. Ten poziom moralności wprowadza w krąg moralności autonomicznej, będącej procesem, który wciąż się staje, który człowiek nieustannie urzeczywistnia. Nie jest ona zatem rzeczywistością statyczną, lecz podlega nieustannemu rozwojowi.

Warunkiem osiągania moralności autonomicznej jest wiedza o wartościach i przejęcie ich za własne. Sama wiedza o wartościach umożliwia wyrabianie sądów i ocen moralnych o wartości ludzkich czynów. W osiąganiu tak rozumianej moralności ważną funkcję pełni religia. Wolfgang Brezinka pisze, że jeśli moralności nie łączy się z wiarą w Boga i w Jego sankcje, to wówczas pojawia się u człowieka sceptyczny stosunek do niej, gdyż trudno jest ją uzasadnić inaczej, niż tylko własną korzyścią, więc egoistycznym myśleniem utilitarnym. Według niego tych

⁹⁸ Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 46-50; T. Rostowska, *System wartości rodziców i dzieci jako zadanie rozwojowe*, red. D. Kornas-Biela, TN KUL, Lublin 2001, s. 219; T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, s. 243.

⁹⁹ Por. R. Murawski, *Rozwój religijny*, w: *Teoretyczne zagadnienia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1989, s. 75; tenże, *Dorastający*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik metodyczny do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: *Drogi świadków Chrystusa*, klasa I, zeszyt I, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 41-43.

przekonań lub koncepcji nie da się uzasadnić czysto racjonalnie, gdyż mają one mistyczne korzenie o charakterze religijnym i światopoglądowym. Ich siła motywacyjna, wpływająca na sposób działania człowieka, ma przede wszystkim charakter emocjonalny i zależy od wsparcia ze strony osób podobnie myślących¹⁰⁰.

Na potwierdzenie swej tezy przytacza wypowiedź Fryderyka Nietzschego, który stwierdził, że „każda czysto moralna hierarchia wartości kończy się nihilizmem”¹⁰¹.

Wpływ na wybór wartości i kierowanie się nimi w życiu ma człowiek o ukształtowanym sumieniu¹⁰². W literaturze przedmiotu znajdziemy różne definicje sumienia. Podają je przedstawiciele takich dyscyplin, jak: filozofia, teologia, psychologia czy pedagogika. Uważa się je za uformowany w świetle powszechnego przekonania lub obowiązującej normy osąd o moralnym dobru/złu zamierzonym przez człowieka w jego własnym i konkretnym akcie (czynie). Istotne jest przy tym to, że sumienie jest wrodzoną właściwością człowieka, to znaczy, że z nim się rodzimy. Natomiast jego osąd staje się źródłem wewnętrznej aprobaty bądź poczucia winy człowieka, jego oceny, czy jest się dobrym czy złym¹⁰³. Do takiego określenia sumienia teologia chrześcijańska dopowiada, że jest ono najtajniejszym ośrodkiem „i sanktuarium człowieka, gdzie przebywa on sam z Bogiem, którego głos w jego wnętrzu rozbrzmiewa [i nakazuje:] Czyn to, tamtego unikaj”¹⁰⁴. Dlatego też uważa się je za właściwość, która wypływa z wnętrza człowieka i uzdalnia do świadomego i wolnego nadawania kształtu ludzkiemu życiu przez działania nadające życiu walor moralny. Umożliwia też rozpoznanie jakości ludzkiego postępowania: dobra, które należy czynić, i zła, którego trzeba unikać. Można więc przyrównać je do wewnętrznego głosu rozumu informującego o tym, co jest dobre, co wartościowe, a co etycznie

¹⁰⁰ W. Brezinka, *W dobie przemian kulturowych*, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 97.

¹⁰¹ Tamże, s. 97-98.

¹⁰² Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 108-115.

¹⁰³ Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, s. 371.

¹⁰⁴ KDK 16; por. J. Tischner, *Jak żyć?*, Wyd. TUM, Wrocław 1997, s. 26.

niedopuszczalne. Oznacza to, że sumienie decyduje o moralnym wartościowaniu, a także sprawuje wewnętrzną kontrolę nad postępowaniem człowieka. Jest więc swego rodzaju władzą, organem, z którym człowiek się rodzi.

W refleksji nad rolą sumienia w procesach nabywania kompetencji społecznych należy liczyć się z możliwością jego deformacji. Jego zniekształcenie może być wynikiem zarówno czynników czysto biologicznych, ograniczających obiektywne ocenianie czynów, jak też czynników społecznych. Te ostatnie są efektem braku zasad moralnych oraz umiejętności rozróżniania dobra i zła. Dzieje się tak na skutek braku wykształconych uczuć moralnych, takich jak poczucie winy i zadowolenie z czynionego dobra oraz braku wrażliwości na wartości moralne. Niekorzystny wpływ na rozwój sumienia mają też mechanizmy związane z samooszukiwaniem. Jest to wewnętrzny stan, któremu człowiek nie jest w stanie się przeciwstawić. Zagrożeniem deformacji sumienia jest też „mechanizm prania mózgu”, w którym przy pomocy wyszukanych zabiegów psychotechnicznych lub fizycznych doprowadza się do zmiany znaczeń nadawanych pojęciom, zmiany przekonań i emocji oraz oceny wartości moralnych.

Poprawne kształtowanie sumienia zagrożone jest dziś również przez ponowoczesne doktryny polityczne i społeczne, kierunki artystyczne, a także pojęcia naukowe, w których występuje końcówka „-izm” (relatywizm, konsumpcjonizm itd.)¹⁰⁵. Wprawdzie terminy te, jak zauważa Anna Walulik, sugerują rzeczywistość abstrakcyjną, to jednak w rzeczywistości wyrażają realne odniesienia do spraw codziennego życia człowieka. Polegają one na zagłuszaniu świadomości osoby, w następstwie czego dochodzi ona do wniosku, że reguły i normy życia społecznego obowiązują „tylko” pod pewnymi warunkami. Ten sposób myślenia jest efektem myślenia o sytuacyjnej i personalnej obowiązywalności norm postępowania, przywołuje się w nim klauzulę określającą warunki i granice stosowalności takiej normy. Następstwem tego myślenia jest relatywność, która zakłada ignorowanie norm

¹⁰⁵ Por. A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych...*, s. 185-193.

postępowania, subiektywne ich interpretowanie oraz takie stosowanie, by służyły własnym, egoistycznym interesom. W praktyce prowadzi to do relatywizowania obiektywnych zasad życia społecznego, czego następstwem są nacechowane egoizmem formy poszukiwań własnego miejsca w społeczeństwie.

Nakreślona sytuacja o zagrożeniach sumienia domaga się działań wychowawczych, które będą dla wychowanka wsparciem w poprawnym jego kształtowaniu. Chodzi tutaj o angażowanie jego intelektu w nabywanie zdolności do oceny ludzkiego czynu w kategoriach dobra lub zła oraz do zobowiązania czynienia dobra. Działania te mają ułatwiać poznanie rzeczywistości, w której człowiek żyje. Będące owocem tych działań poznanie wyraża pewną oczywistość, chociaż jej stopień jest bardzo różny. Warunkuje go etap rozwoju intelektualnego, na którym znajduje się osoba. O ile bowiem w początkowym okresie ludzkiego życia do poznania dochodzi za pośrednictwem zdobywanych i przetwarzanych przez osobę doświadczeń, o tyle w okresie dorastania pojawia się poznanie abstrakcyjne. Zdolność poznania wywołuje poruszenie w głębszych sferach osobowości, sprawiając wrażenie jego bezpośredniości i pierwotności. Na fundamencie gromadzonych doświadczeń opiera się wyższy stopień poznania: poznawanie wewnętrzne, które charakteryzuje zdobywanie wiedzy abstrakcyjnej, co umożliwia dalszą ich interpretację¹⁰⁶. Poza intelektem istotnym mechanizmem kształtującym sumienie człowieka jest jego sfera wolitywna i emocjonalna. Czynnikiem wolitywny ma za zadanie akceptować obiektywnie odkrytą rzeczywistość i pomagać wyciągać z niej właściwe wnioski. Natomiast sfera emocjonalna umożliwia rozwijanie pozytywnego nastawienia do świata i ludzi, do ich przekonań i postaw, układu wartości i celów życiowych. Emocjonalne wzmocnienie najczęściej odbywa się na drodze obserwacji, która umożliwia przejmowanie postaw innych osób. Dzieje się to za pośrednictwem zdolności do empatii, naśladowania czy identyfikacji. Zdolności te wraz z rozwojem osoby przybierają coraz to dojrzałą postać, a nabywana równowaga uczuciowa służy harmonijnemu

¹⁰⁶ Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 67.

funkcjonowaniu osoby w większej społeczności. Tym samym prawom podlega inna właściwość człowieka łączona z jego wolnością, która uzdalnia go do dokonywania wyborów. Ze względu na duży stopień niedojrzałości wychowanków potrzebuje ustawicznego i aktywnego wspomagania jego dążeń do osiągnięcia wyznaczonych sobie ideałów. Na tym etapie rozwoju osoby należy brać pod uwagę to, że jej orientacje moralne narażone są na wiele fałszywych teorii, które utrudniają prawidłowe sprecyzowanie celu i sensu własnej egzystencji¹⁰⁷.

Czynniki emocjonalne dostarczają ludzkim działaniom odpowiedniej motywacji. Pojęciami „motyw”, „motywacja” posługują się przedstawiciele różnych dyscyplin¹⁰⁸. Biorąc pod uwagę etymologię pojęcia „motyw” (łac. *moveo*), oznacza ono „poruszanie się”, „wprawianie w ruch” albo „gotować się do czegoś”, „wywoływać”, „powodować” (łac. *se movere*)¹⁰⁹. Pochodny pojęciu „motyw” jest termin „motywacja”¹¹⁰. Mówi się, że

motywacja jest procesem psychicznej regulacji, od którego zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić. Tym samym motywacja związana jest z wewnętrznym procesem, warunkującym dążenie ku określonym celom¹¹¹.

¹⁰⁷ Por. tamże, s. 74 i n.

¹⁰⁸ Por. K.B. Madsen, *Współczesne teorie motywacji*, PWN, Warszawa 1980; K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983; J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986; A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990.

¹⁰⁹ Por. H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji*, Wyd. UKSW, Warszawa 2002, s. 222; L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 14.

¹¹⁰ Por. W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, WP, Warszawa 1985, s. 87; T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1967, s. 187; W. Łukaszeński, *Szanse rozwoju osobowości*, Wyd. KiW, Warszawa 1984, s. 337; J. Reykowski, *Wprowadzenie do problematyki motywacji*, w: *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 59; T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Wyd. SAWW, Kraków 1991, s. 82; tenże, *Motywacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 384; K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 33.

¹¹¹ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1982, s. 18.

Jest ona uważana za zespół czynników uruchamiających celowe i ukierunkowane działania. Ma też pobudzać i organizować dynamikę ludzkiego działania oraz ukierunkować je na osiągnięcie zamierzonego celu¹¹².

W dyskusji nad rolą motywacji w procesach wychowania, a więc i kształtowania sumienia, wiele uwagi poświęca się zagadnieniu nagradzania i karcenia¹¹³. Przyjmuje się, że kary i nagrody nie są źródłem rodzącym autentyczną odpowiedzialność

ani na poziomie aktów psychicznych, ani na poziomie własnego wolnego działania; przeciwnie – poprzez nacisk zewnętrzny, który z istoty swej podważa wolne działanie, hamują psychiczną gotowość do świadomego podejmowania własnych, chcianych czynów, skoro z góry coś jest nakazane lub zakazane. Podważają więc rzeczowo sensowność odpowiedzialności¹¹⁴.

Dzieje się tak dlatego, że przez system nagród i kar kształtuje się w osobie egoistyczne ukierunkowywanie jej zachowań. Wprowadzie motywy nagrody mogą zawierać wiele elementów egoistycznych, to jednak wywołują one również zadowolenie i stanowią zachętę do podejmowania dalszych wysiłków w celu czynienia dobra. Można więc sugerować, by stosowanie systemu nagród nie było łączone wyłącznie z dobrami materialnymi, ale ze wszystkim, co daje poczucie zadowolenia, na przykład okazana radość, wyróżnienie, pochwała, drobny upominek. Należy przy tym pamiętać, że motywy wspierające ludzkie zachowania podlegają ewolucji. Jest to szczególnie widoczne w okresie dorastania. W tym czasie człowiek zmienia swe nastawienie do otaczającej go rzeczywistości; rozwija poczucie swej autonomii. Sprzyja to kształtowaniu jego własnej wizji świata, określaniu w nim swego miejsca oraz stojących przed nim zadań¹¹⁵. Okres ten dostarcza wielu nowych możliwości kształcenia w sobie

¹¹² J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. Żak, Warszawa 1995, s. 223.

¹¹³ Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania...*, s. 117-128.

¹¹⁴ B. Żechowska, *Odpowiedzialność jako wartość i cel edukacyjny*, „Ruch Pedagogiczny” XXXV(1993)3-4, s. 106.

¹¹⁵ Por. R. Murawski, *Dorastający*, s. 23-48.

motywów zadaniowych, które wynikają z poczucia przynależności do grup społecznych i pełnionych w nich ról. To z kolei niesie z sobą duże możliwości rozwijania motywów o charakterze altruistycznym i prospołecznym, a także wspierających własne dociekania prawdy czy też poszukiwania wartości i życiowych celów oraz tłumieniu motywacji egocentrycznych¹¹⁶.

W tak rozumianych procesach formowania sumienia wsparcia wychowawczego udziela też religia¹¹⁷. Jej roli nie należy utożsamiać z działalnością konfesyjną wspólnoty religijnej, ale raczej z otwieraniem wychowanka na potrzebę tworzenia kultury duchowej. Ma ona wyrastać z wrażliwości na świat wartości niematerialnych, związanych zarówno z naturalną, jak też religijną duchowością. Przypisuje się jej znaczenie konstytutywnego czynnika, który kształtuje osobowość człowieka i określa jego tożsamość¹¹⁸. Umożliwia ona osobie nie tylko zwracanie się do Istoty Najwyższej¹¹⁹, ale też ukazuje zasadność przyjmowania stawianych przez Nią wymagań¹²⁰, a przez to uczy dawania pierwszeństwa „być” przed „mieć”¹²¹. Wszystko to pokazuje, że akceptowane przez wychowanka zespolone w jedną, wewnętrznie zwartą strukturę oddziaływania na sferę poznawczą, wolitywną i emocjonalną znacząco wpływają na procesy poprawnego kształtowania jego sumienia. Oznaką tej poprawności jest zgodność ocen wychowanka o dobru i złu z obowiązującym porządkiem moralnym¹²². Zakres i znaczenie kompetencji nabywanych w toku procesów wychowania w pedagogii ignacjańskiej

¹¹⁶ Por. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, s. 396-398.

¹¹⁷ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Pallotinum, Poznań 1968, nr 1.

¹¹⁸ H.-J. Fraas, *Religia w procesie rozwoju...*, s. 45.

¹¹⁹ Por. V.E. Frankl, *Bóg nieuświadomiony*, s. 97-98; G.W. Allport, *Osobowość i religia*, s. 141.

¹²⁰ Por. J. Makselon, *Człowiek jako istota religijna*, s. 255.

¹²¹ Por. Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży zgromadzonej na Westerplatte*, 12 czerwca 1987.

¹²² H. Skorowski, *Sumienie*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wyd. WAM, Kraków 2004, s. 1388.

posiadają należne miejsce. Zakładana jest gruntowna i głęboka formacja intelektualna, która ma obejmować

opanowanie podstawowych humanistycznych i naukowych dyscyplin poprzez staranne i solidne studium, oparte na nauczaniu prowadzonym kompetentnie, na poziomie i z odpowiednią motywacją. Ta formacja intelektualna obejmuje wzrastającą zdolność refleksyjnego, logicznego i krytycznego myślenia¹²³.

Zakłada się, że tylko na tej drodze człowiek może osiągnąć cel swego życia związany z byciem na ziemi, jak i nieśmiertelnością. Ich nabywanie ma ułatwiać wychowankowi nabycie możliwie najszerszych kompetencji do harmonijnego życia w społeczności, a nade wszystko do odkrywania Boga i życia z Nim w jedności¹²⁴.

4.4. Integralny rozwój

Za znaczący czynnik wspierający procesy wychowywania uważamy działania wychowujące osobę. Potocznie kojarzone są one z oddziaływaniem wychowawcy na wychowanka. Na czym ma ono polegać? Jakimi zasadami się kierować? To tylko niektóre pytania, na które nie znajdziemy jednak żadnych jednoznacznych odpowiedzi¹²⁵. W pedagogii ignacjańskiej zwraca się uwagę na potrzebę podejmowania wysiłków ukazywania wychowankom sensu ludzkiego życia i wspieranie ich w rozwijaniu możliwie wszystkich talentów przekazanych przez Boga. Podkreśla się też, że

jezuickie wychowanie zwraca we wszystkich programach nauczania szczególną uwagę na rozwój wyobraźni, sfery uczuć i zdolności twórczych każdego ucznia. Wymiary te ubogacają proces uczenia się i zapobiegają, by nie było ono wyłącznie

¹²³ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania...*, s. 20.

¹²⁴ Tamże, s. 22-24.

¹²⁵ Por. Ch. Callo, *Modele wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006, s. 277-390.

intelektualne. Są one niezbędne w formacji całej osoby i wskazują drogę prowadzącą do odkrycia Boga, który objawia się przez Piękno. Z tych samych racji jezuickie wychowanie – zarówno przez lekcje programowe, jak i przez zajęcia pozaszkolne – stwarza możliwość, by wszyscy uczniowie nauczyli się cenić literaturę, estetykę, muzykę i sztuki piękne¹²⁶.

Człowiek jako byt cielesno-duchowy żyje w czasie, który pozwala mu stawać się, troszczyć o własny rozwój. W procesie tym podstawową rolę spełnia środowisko, które staje się nośnikiem informacji dotyczących jego istnienia¹²⁷. Powszechnie „środowiskiem” nazywa się zespół warunków, w jakich osoba żyje (bytuje), oraz czynników, które stale lub przez dłuższy czas kształtują i oddziałują na jej osobowość¹²⁸. Stanowi ono swoistą sieć zachodzących zależności, które łączą osobę z otoczeniem i wspólnotami, które sama współtworzy¹²⁹. Jego właściwością jest oddziaływanie wychowawcze¹³⁰. Mówi się o nim jako „środowisku wychowawczym”. Termin ten nie jest jednak jednoznacznie rozumiany przez pedagogów¹³¹. Tak na przykład Józef Pieter¹³² wyróżnia pierwotne środowisko wychowawcze i środowisko instytucjonalne. W podobnym duchu dzieli środowiska Wolfgang Brezinka, nazywając je państwowymi i niepaństwowymi¹³³. Z kolei w klasyfikacji podawanej przez Stefana Kunowskiego¹³⁴ występują: „środowisko wychowawcze” oraz „środowisko pedagogiczne”.

¹²⁶ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania...*, s. 20-21.

¹²⁷ Z. Mirek, *Tożsamość człowieka w kontekście relacji natura – kultura – sacrum*, „Horyzonty Wychowania” 2003/2(4), s. 32.

¹²⁸ Por. R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1979, s. 258.

¹²⁹ Z. Mirek, *Tożsamość człowieka...*, s. 15-16.

¹³⁰ Por. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1994, s. 100.

¹³¹ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981, s. 230.

¹³² Por. J. Pieter, *Środowisko wychowawcze*, Wyd. UŚ, Katowice 1972, s. 86.

¹³³ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 100.

¹³⁴ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 229-230

Charakterystycznym rysem dla każdej z wyróżnianych klasyfikacji środowisk wychowawczych jest przyznawanie stałego miejsca rodzinie, którą powszechnie uważa się za pierwsze i najtrwalsze ogniwo oddziaływań wychowawczych. Występuje w niej układ powtarzających się, względnie stałych sytuacji, do których wychowanek stara się przystosować. Ona też w łączności z innymi środowiskami udziela wychowankowi wsparcia natury psychiczno-społeczno-kulturowej¹³⁵. Jest to możliwe dzięki wewnętrznym właściwościom, które powodują, że samo wsparcie nie ma

charakteru konsumenckiego, lecz kreatywny, a kluczem odnoszenia przez nią sukcesów jest zbiorowa zdolność do wzajemnego i bezinteresownego poświęcania się w imię wspólnie osiąganego dobra¹³⁶.

Spostrzeżenie to jest o tyle ważne, że właśnie w rodzinie osoba od początku swego istnienia rozwija się i

zaspokaja swoje potrzeby biologiczne, psychiczne (poczucie bliskości, bezpieczeństwa, miłości itp.), duchowe, materialne, uczy się postrzegania otaczającego świata, wdrażany jest w obowiązujący system wartości, norm i obyczajów danej społeczności. Rodzina odkrywa kluczową rolę w życiu każdego człowieka, nadając tożsamość swoim członkom. Dla każdego jest rzeczywistością zastaną, grupą odniesienia, bez względu na czas, w jakim przyszło rodzinie żyć¹³⁷.

Niezależnie więc od różnic w nazewnictwie można dostrzec dużą zbieżność w znaczeniach nadawanych „środowisku”. Takie jego określenia, jak „środowisko pierwotne” czy też „środowisko wychowawcze” łączone są z oddziaływaniem rodziny czy też najbliższego otoczenia wychowanka. Natomiast za „środowisko

¹³⁵ Por. M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego...*, s. 137.

¹³⁶ A.M. de Tchorzewski, *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność – warunkiem więzi w rodzinie*, w: *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, red. J. Karbowiczek i in., Wyd. WAM, Kraków 2015, s. 32.

¹³⁷ T. Olearczyk, *Rodzina między starym a nowym paradygmatem*, Verbum, Rużomberok 2013, s. 13-14.

instytucjonalne” czy „środowisko pedagogiczne” uważa się ośrodki wychowawczo-dydaktyczne, jak szkoła, nauczyciel, bądź inne instytucje nastawione na działalność wychowawczą. To ostatnie odznacza się bardziej celowym i świadomym ukierunkowaniem tych oddziaływań. Wprawdzie siła oddziaływania środowiska wychowawczego na różnych etapach rozwoju osoby jest dość zróżnicowana, czy nawet przez jakiś czas traci swą nadrzędną rolę, jednak tylko w sporadycznych przypadkach można kwestionować jego niepodważalną rolę wychowawczą¹³⁸. Z tych powodów życie rodzinne uważane jest za szkołę, w której każdy z jej członków uczy się odpowiedzialności za siebie oraz za inne osoby poprzez odpowiedzialne działania, w których znaczącą rolę odgrywają znane im normy postępowania, które sugerują przewidywane skutki. Działania takie rozwijają odpowiedzialność rozumianą jako trwała obecność osoby przy drugim człowieku¹³⁹. Dlatego uważa się je za miejsce, w którym wychowanek nabywa podstawowych umiejętności społecznych, stanowiących fundament jego postaw w stosunku do innych osób¹⁴⁰.

Zróżnicowanie środowisk wychowawczych znacząco wpływa na sposób myślenia, sądzenia oraz postępowania osoby. Jednym z ważnych elementów zarówno wspierających, jak i wpływających na całokształt tego procesu są działania socjalizacyjne. Oznaczają one aktywność zmierzającą do rozwijania potencjalnych możliwości człowieka do poziomu umożliwiającego komunikację ze społecznością, w której żyje. Działania te przygotowują osobę do życia w grupach społecznych¹⁴¹, tworząc podwaliny pod przyjęcie za własne określonych systemów

¹³⁸ Por. M. Braun-Gałkowska, *Środowisko wychowawcze: dom, szkoła, grupa rówieśnicza, parafia*, w: J. Krucina (red.), *Katecheza w szkole*, Warszawa 1992 s. 57; S. Wielgus, *Rodzina wobec współczesnych zagrożeń*, w: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, s. 16.

¹³⁹ A.M. de Tchorzewski, *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność...*, s. 32. Por. J. Mariański, *Rodzina wobec wartości: rozpad czy transformacja?*, w: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, s. 88; Z. Marek, *Wychować do wiary*, Wyd. WAM, Kraków 1996, s. 29.

¹⁴⁰ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 448.

¹⁴¹ Por. L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny*, Kraków 2002, s. 219.

wartości. One też uczą odpowiedzialności niezbędnej do rozwijania relacji międzyludzkich. Inicjowanie takich relacji wymaga osiągnięcia odpowiedniego poziomu rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społeczno-moralnego¹⁴². Znaczącym środowiskiem wychowawczym, które w widoczny sposób uczestniczy w tych procesach, jest szkoła. Zajmuje ona ważne miejsce pośród instytucji i placówek zajmujących się zorganizowaną działalnością oświatowo-wychowawczą¹⁴³.

Ważnym środowiskiem wychowawczym jest też społeczność wyznaniowa (religijna), która ze swej natury zmierza do tworzenia wspólnoty osób. Jest ona wkomponowana w skomplikowaną siatkę struktur i grup społecznych, z którymi przeżywa konflikty i powodzenia swoich członków. To z kolei pokazuje, że wspólnoty religijne (kościelne) nie żyją dla siebie, ale dla innych, dla świata. Są do niego skierowane. Wspólnota religijna jest też w stanie pomagać człowiekowi w zrozumieniu, że nie żyje wyłącznie dla siebie, lecz dla innych, w tym także dla Boga. Na tej drodze człowiek uczy się bezinteresowności i altruizmu. Społeczność religijna towarzyszy mu również w jego życiu religijnym i społecznym. O jej żywotności rozstrzygają przede wszystkim relacje zachodzące między poszczególnymi jej członkami, które wpływają na formułowane poglądy i zajmowane postawy, stając się też miejscem konfrontacji ludzkich przekonań i doświadczeń¹⁴⁴. Ich nawiązanie zawsze umożliwia środowisko wychowawcze, niezależnie od grupy społecznej, z jaką będziemy je identyfikować¹⁴⁵.

Nazywanie wychowania nieustanną gotowością do wspierania człowieka zakłada respektowanie jego wolności, ale też

¹⁴² Por. T. Rostowska, *System wartości rodziców i dzieci...*, s. 19.

¹⁴³ Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1994, s. 255; W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991, s. 16-23; W.E. Papis, *Wychowanie w szkole jako pomoc wychowania rodzinnego*, XVIII Międzynarodowy Kongres Rodziny, Wyd. GEM-TEXT, Warszawa 1994, s. 505.

¹⁴⁴ J. Charytański, *W kręgu zadań i treści katechezy*, Wyd. WAM, Kraków 1992, s. 220-222; H.-J. Fraas, *Religia w procesie rozwoju...*, s. 51.

¹⁴⁵ Por. M. Przetacznikowa, H. Spionek, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975, s. 133-135.

liczenie się z jego słabościami. Wychowanie oparte na gotowości towarzyszenia domaga się udzielania wsparcia nie tylko w kształtowaniu konkretnych jego postaw, ale też uczeniu go zdobywania i odpowiedzialnego korzystania z wiedzy obejmującej zarówno treści dostępne rozumowi, jak też z wiedzy czerpanej z Bożego objawienia. Dzięki niej człowiek jest w stanie poznać nie tylko cel swego życia na ziemi, ale też ten, jaki wyznaczył mu Bóg – życie z Nim przez całą wieczność w szczęściu i miłości. Cel ten, promowany w pedagogii ignacjańskiej, wskazuje na jej szczególne odniesienie do Transcendencji-Boga, z którego woła człowiek winien się ciągle liczyć.

Przedłożona refleksja nad celami wychowania, jakie kreśli pedagogia ignacjańska, uwidacznia jej transcendentny wymiar. Docenia się w niej z jednej strony rozwój osoby, jej dobro czy życiowe powodzenie, a z drugiej rzeczywistość tę przynosi się w wymiar nieskończoności, którą ofiaruje człowiekowi Bóg. Pedagogia ignacjańska podkreśla jednocześnie, że ostateczne dobro człowieka – nieśmiertelność, opiera się na tworzonych i rozwijanych przez osobę relacjach z Bogiem, które zostaną utrwalone na całą wieczność. Przeświadczenie o przeznaczeniu człowieka przez Boga do nieśmiertelności zakłada podejmowanie działań, które będą uczyć interpretowania gromadzonych każdego dnia doświadczeń w świetle wiary. Refleksję taką podejmuje pedagogika religii, której istota zostanie przedstawiona w kolejnym rozdziale.

PEDAGOGIA IGNACJAŃSKA PEDAGOGIĄ TRANSCENDENTNĄ

W literaturze pedagogicznej popularne jest analizowanie podstaw, na których opierają się poszczególne koncepcje wychowawcze. Uwagę zwraca się głównie na ich założenia antropologiczne. Dochodzi do tego, że

niektórzy badacze wprost twierdzą, iż pragną w ten sposób wniknąć w istotę pedagogiki danego autora, aby dotrzeć do konstytuującej ją koncepcji człowieka, a więc do samego jej sedna¹.

Idąc tym tokiem myślenia, Bogusław Śliwerski wprowadza pojęcia „pedagogika bez transcendencji” i „pedagogika transcendentna”. Opiera się przy tym na zaproponowanym przez Ulricha Schrade podziale nurtów filozofii na te, która przyjmuje bądź odrzuca istnienie w świecie sił nie tylko naturalnych, ale też duchowych (pozanaturalnych), które nie podlegają prawom przyrody. Tłumaczy, że

pedagogika bez transcendencji to pedagogika bez odwoływania się do wiary rozumianej jako obszar Bożego objawienia, jako

¹ B. Śliwerski, *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 79-80.

sfera tego, co jest dane, a na co wychowawcy i wychowankowie powinni się otwierać, to pedagogika bez mistyki, bez wskazywania na rolę doświadczenia transcendencji w ich życiu. Granicę tak rozumianych pedagogii wyznacza odpowiedź na pytanie, jakie prawdy one odkrywają i jakie chce się osiągnąć cele przy ich pomocy².

W trakcie prowadzonych badań będziemy szukać odpowiedzi na pytanie o to, czy pedagogika transcendentna jest potrzebna współczesnej refleksji nad szeroko rozumianym wychowaniem.

5.1. Pedagogika religii pedagogiką transcendentną

Podniesione przez Bogusława Śliwerskiego kwestie związane z pedagogiką transcendentną mają swe odniesienie do pedagogii ignacjańskiej, która zakłada i odwołuje się do rzeczywistości ponadnaturalnej. Rys ten inspirowany jest ćwiczeniami duchowymi, w których Ignacy Loyola zmierza ku temu, by rekolektant odkrył prawdę o tym, że „człowiek jest Boży i dla Boga, a Bóg jest dobrem i szczęściem człowieka”³. W pedagogii tej mamy więc do czynienia z rzeczywistością realnego odwoływania się do osobowego Boga i do nawiązywanych z Nim relacji. Stanowią one ważne ogniwo określające funkcjonowanie osoby zarówno w jej wymiarze indywidualnym, jak też społecznym. Dzięki relacjom z Bogiem człowiek poznaje Boże obietnice szczęścia, które stają się przedmiotem jego pragnień. Dzieje się tak dlatego, że świadomy własnej ograniczoności, poszukuje on pomocy w spełnieniu swych dążeń u kogoś innego – *sacrum*. Karl Rahner, twórca antropologii transcendentalnej, uzasadnia to tym, że w każdym człowieku mocno tkwi pragnienie szczęścia, dobra,

² Tamże, s. 80-81. Por. J. Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Europejskie Centrum Edukacji, Toruń 2007; tenże, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2015.

³ Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane, komentarze II*, oprac. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wyd. Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968, s. 16.

piękna, których on na skutek swej ograniczoności sam nie może zrealizować⁴.

Powyższe uwagi uświadamiają, że przyjęcie rzeczywistości postrzeganej zmysłami i odkrywanej przy pomocy rozumu, jak też za pośrednictwem poznania religijnego stawia przed pedagogiką nowe wyzwania. Chodzi mianowicie o podsuwanie rozwiązań odnoszących się do rzeczywistości wychowawczej, które będą korzystać zarówno z osiągnięć badań empirycznych, jak i refleksji czerpanej z wiedzy teologicznej. W nurt tego rodzaju poszukiwań wpisuje się między innymi subdyscyplina pedagogiki nazywana „pedagogiką religii”. Wyrasta ona z chrześcijańskiego personalizmu⁵ i założeń chrześcijańskiej antropologii.

Sam termin „pedagogika religii” bądź „pedagogika religijna” pierwotnie (w XIX wieku) odnoszono do działań związanych z przekazywaniem wiary. Był on używany zamiennie z katechezą, nauczaniem religii. Po chwilowym zapomnieniu, w drugiej połowie XX wieku zaczęli się nim posługiwać najpierw protestanccy teologowie i pedagodzy⁶, a później katolicy⁷. Tym razem nadawano mu nowe znaczenia, czego następstwem było to, że dla jednych katechetyka i pedagogika religii oznaczały tę samą rzeczywistość, dla innych pedagogika religii była

⁴ K. Rahner, H. Vorgrimler, *Transcendencja*, w: *Mały słownik teologiczny*, s. 500-501.

⁵ Zagadnienie to szczegółowo omawia Joanna Karczevska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012, s. 27-74; por. B. Stańkowski, *Salezjański system wychowania młodzieży – możliwe wypaczenia*, „Seminare” 2011(30), s. 187-194; L. Grzebień, *Pedagogika ignacjańska na tle innych pedagogik zakonnych (refleksje nad dziejami szkolnictwa polskiego)*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2010, s. 107-128.

⁶ Por. *Religionspädagogik*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Hrsg. E.J. Korherr u. G. Hierzenberger, Herder-V., Wien – Freiburg – Basel 1973, s. 809-811; Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1994*, Wyd. WAM, Kraków 1994, s. 93-106; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wyd. Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 139.

⁷ Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*, WT UO, Opole 2005, s. 303-337.

podporządkowana katechetyce, a dla jeszcze innych katechetyka była podporządkowana pedagogice religii. Rozbieżności te wywołały dyskusję nad istotą pedagogiki religii: czy jest ona dyscypliną teologiczną, czy też nią nie jest⁸. Dzisiaj wielu autorów uważa ją za naukę stosowaną i przyporządkowuje teologii pastoralnej⁹. Są też i tacy, którzy uznają ją za naukę empiryczną i autonomiczną ze względu na korzystanie w badaniach nie tylko ze źródeł teologicznych¹⁰.

Zdaniem Bogusława Milerskiego prekursorem pedagogiki religii w Niemczech był Friedrich Schleiermacher (1799), który wprowadził do kształcenia religijnego dwie równoprawne perspektywy: pedagogiczną i teologiczną¹¹. Wpływ na dalszy rozwój tej refleksji wywarli tacy teologowie protestanczy, jak Otto Baumgarten i Richard Kabisch¹² czy Otto Eberhard¹³. Do literatury

⁸ Por. P. Mąkosa, *Wybrane ujęcia pedagogiki religii*, „Roczniki Teologiczne” 54(2007)6, s. 227; J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, red. P. Tomasik, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2005, s. 46-51; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 142-161; C. Rogowski, *Pedagogika religii*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007, s. 562; W. Simon, *Pedagogika religii w Niemczech*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, s. 565-266; R. Murawski, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011, s. 20-25; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2007, s. 152-155.

⁹ Por. J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wyd. UMK, Toruń 2004, s. 16; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika...*, s. 149-150; M. Nowak, *Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 24-26; A. Rynio, „Wczoraj” i „dzisiaj” katolickiej myśli pedagogicznej w kontekście współczesnych wyzwań wychowawczych, w: *Pedagogika chrześcijańska...*, s. 72.

¹⁰ Por. H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994.

¹¹ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 142.

¹² Por. N. Mette, *Religionspädagogik*, Patmos-Verlag, Düsseldorf 1994, s. 81; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 144.

¹³ W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, Kösel-Verlag, München 1983, s. 51.

katolickiej termin ten wprowadził Joseph Göttler (1913)¹⁴, który katechetykę nazwał „pedagogiką religii i moralności”¹⁵. Był przy tym przekonany, że chrześcijańsko-kościelna religijność i moralność wyznaczają cel katolickiej pedagogice. Posługując się terminem „pedagogika religii”, dążył do dowartościowania związków zachodzących pomiędzy religijnym wychowaniem i pedagogiką moralną¹⁶. Echa tych poszukiwań w polskiej literaturze katechetycznej znajdujemy w opracowaniach Józefa Boczara, Zygmunta Bielawskiego, Jana Teofila Krystosika, Józefa Łapota czy też Józefa Dajczaka¹⁷. Autorzy ci mówili o niewystarczalności przekazu wiedzy religijnej o wydzwiku dogmatycznym dla rozwoju wiary człowieka. Wskazywali przy tym na potrzebę korzystania w katechezie z osiągnięć takich dyscyplin jak psychologia i pedagogika. Wszystko to wskazuje, że tendencje do zastępowania terminu „katechetyka” pojęciem „pedagogika religii” były wyrazem przeświadczenia, że katechetyka opierająca swe badania na źródłach teologicznych nie może pomijać osiągnięć nauk społecznych i humanistycznych.

Współcześnie przy ustalaniu i opisywaniu charakteru pedagogiki religijnej podkreśla się, że dyscyplina ta bada możliwości i sposoby udzielania człowiekowi wsparcia w osiąganiu dojrzałości ludzkiej i religijnej oraz zachodzące korelacje wiary z życiem człowieka¹⁸. Chodzi o rozpoznawanie, w jaki sposób religia i Kościoły włączone są w ludzkie konteksty życia politycznego, ekonomicznego, kulturowego czy społecznego¹⁹. Ten sposób rozumienia pedagogiki religii pozwala uważać ją za subdyscyplinę

¹⁴ N. Mette, *Religionspädagogik*, s. 81-82.

¹⁵ Por. G. Stachel, *Pedagogika religii*, w: *Słownik katechetyczny*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 704-707; W. Simon, *Pedagogika religii w Niemczech*, s. 565-568. H.-G. Ziebertz uważa, że przemyslenia J. Göttlera tworzyły podstawy dydaktyki religijnej (*Religionsdidaktik*). Por. G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Kösel-V., München 2001, s. 31.

¹⁶ W. Bartholomäus, *Einführung...*, s. 52; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika...*, s. 152.

¹⁷ P. Mąkosa, *Wybrane ujęcia pedagogiki...*, s. 225.

¹⁸ Por. N. Mette, *Religionspädagogik*, s. 241.

¹⁹ G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik...*, s. 18.

naukową usytuowaną na pograniczu pedagogiki i teologii. Hans-Georg Ziebertz w kontekście jej interdyscyplinarności zauważa, że jest ona wpisana także w teologię praktyczną²⁰. Wszystko to pokazuje, że jest ona dyscypliną

współczesnej humanistyki i nowocześnie rozumianej teologii, która wykorzystuje hermeneutyczną perspektywę do opisu rzeczywistości wychowawczej²¹.

Istotne jest przy tym i to, że jako subdyscyplina nauki pedagogika religii nie rości sobie prawa do zastępowania czy to pedagogiki ogólnej, czy też teologii. Jej właściwością jest odwoływanie się do założeń antropologiczno-filozoficzno-teologicznych, z których wyrasta personalizm chrześcijański, oraz do Bożego objawienia.

Pedagogika religii w zakres swych badań wpisuje zarówno rzeczywistość boską, jak i ludzką. Jako autonomiczna dyscyplina nauki zajmuje się badaniem i formułowaniem zasad oraz teorii własnego funkcjonowania, a także interpretowaniem empirycznie poznawanych spraw ludzkiego życia w świetle objaśnień podawanych przez religie. Nadto określa właściwe swemu charakterowi: przedmiot, cel, zakres i metody badawcze²². Korzysta przy tym z dorobku nie tylko nauk o wychowaniu, ale i innych dyscyplin, w tym także teologii, zachowując jednocześnie swe podstawowe nastawienie na interpretowanie ludzkiej egzystencji w świetle treści religijnych. Tym samym kieruje się ku rozwijaniu teorii kształcenia religijnego oraz socjalizacji religijnej w obszarze życia Kościoła, rodziny, szkoły i społeczeństwa, korzystając ze źródeł religijnych (Bożego objawienia) oraz dostępnych naukom humanistycznym (psychologii, socjologii, pedagogiki). To sprawia, że przybiera ona postać dyscypliny normatywno-empirycznej²³.

²⁰ Tamże, s. 31.

²¹ Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 207.

²² W. Simon, *Pedagogika religii w Niemczech*, s. 567.

²³ Por. Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wyd. WAM, Kraków 2014, s. 54-65.

W powiązaniu z dyskusją o tym, czy pedagogika religii jest dyscypliną teologiczną, czy też humanistyczną, pojawiają się głosy, aby zamiast terminu „pedagogika religii” używać pojęcia „pedagogika chrześcijańska”, a nawet „katolicka”, „protestancka” czy „prawosławna”²⁴. Postulaty te wynikają z istniejących rozbieżności natury teologicznej, jakie zachodzą pomiędzy wyznaniem chrześcijańskimi. Za takim rozwiązaniem zdają się też przemawiać racje światopoglądowe, jako że w dzisiejszym świecie spotykamy się z różnymi podejściami nie tylko do spraw życia religijnego, ale i społecznego. Za potrzebą odróżniania pedagogiki chrześcijańskiej od każdej innej opowiada się między innymi Agnieszka Salamucha, która zwraca uwagę na dwa kryteria. Pierwsze łączy ze sposobami uzasadniania tez i norm (odwoływanie się do wiedzy nadprzyrodzonej, której źródłem jest Boże objawienie), a drugie z obrazem człowieka opartym na kreacjonizmie²⁵.

Respektując przedstawiony sposób myślenia, warto zwrócić uwagę także na inne aspekty odnoszące się do tej kwestii. Ważna jest świadomość tego, że zakresu badań pedagogiki religii nie można zawężyć do normatywności wyznaniowej, gdyż jej wyznacznikiem są badania procesów edukacji i socjalizacji religijnej. Należy pamiętać, że pedagogika religii (w chrześcijańskim rozumieniu) zmierza do podejmowania działań wychowawczych inspirowanych Bożym objawieniem, wspólnych wszystkim wyznaniom i odłamom chrześcijaństwa²⁶. Tym samym przyjmuje ona postać interkonfesyjną, a to z kolei domaga się szerokiego ujęcia przedmiotu, który nie powinien być zawężany ani przez wymogi nauczania religii, ani przez podejście eklezjocentryczne. Chodzi więc o to, by przedmiotem pedagogiki religii stawały się

wszystkie warianty procesów uczenia się i kształcenia – zreflektowane i niezreflektowane metodycznie, zinstytucjonalizowane

²⁴ Por. *Pedagogika chrześcijańska...*, s. 13-140.

²⁵ Por. A. Salamucha, *Kiedy pedagogika jest chrześcijańska? Uwagi metodologiczne*, w: *Pedagogika chrześcijańska...*, s. 124.

²⁶ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 141.

i pozainstytucyjne, zorientowane na religię chrześcijańską i dialog między religiami²⁷.

Niezależnie od tego, czy będziemy posługiwać się szerszym pojęciem „pedagogika religii”, czy też węższymi „pedagogika chrześcijańska” i „katolicka”, zawsze dążymy do interpretowania empirycznie poznawanych spraw ludzkiego życia w świetle objaśnień czerpanych z religii, a w chrześcijańskim rozumieniu z Bożego objawienia.

Wszystko, co zostało dotąd powiedziane, zdaje się pokazywać, że walorem pedagogiki religii w kreowaniu modeli towarzyszenia wychowawczego jest naukowa refleksja nad możliwościami niesienia pomocy w rozumieniu codziennego życia w świetle wiary w Boga. Istotą tego towarzyszenia jest świadectwo drugiego człowieka (wychowawcy), który dzieli się z wychowankiem własnymi doświadczeniami relacji z Transcendencją-Bogiem, i wynikającym z tego nowym postrzeganiem własnego życia oraz funkcjonowania świata. Charakterystyczne jest też i to, że jej zainteresowania skupiają się na człowieku. Warto też zauważyć, że pedagogika religii jako subdyscyplina naukowa poszukuje możliwości niesienia człowiekowi wsparcia, swoistego towarzyszenia mu w jego dążeniach do wyznaczanych sobie celów. Fakt ten pokazuje, że jednym z ważniejszych walorów pedagogiki religii jest poszukiwanie możliwości towarzyszenia i wspierania osoby w jej stawianiu się człowiekiem dojrzałym i odpowiedzialnym. Istotą tego towarzyszenia jest nie tylko przebywanie z nią, ale nade wszystko wskazywanie jej nowych horyzontów odkrywania świata, a co za tym idzie – sensu własnego życia. Działalność tę potocznie nazywamy wychowaniem religijnym, które w praktyce przybiera różne akcenty wynikające z wizji świata i człowieka.

²⁷ P. Mąkosa, *Wybrane ujęcia pedagogiki...*, s. 219-230.

5.2. Wychowanie religijne według pedagogii transcendentnej

W kręgu kultury zachodnioeuropejskiej zazwyczaj pod pojęciem „religia” rozumiane jest chrześcijaństwo. Terminem „wychowanie religijne” posługują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, w tym teologii, psychologii czy pedagogiki²⁸. Dość często dochodzi też do zamiennego stosowania pojęć „wychowanie religijne” i „wychowanie chrześcijańskie”²⁹. Działanie to wydaje się niewłaściwe choćby z tego powodu, że także w naszym kraju spotykamy przedstawicieli innych religii. Mają oni prawo oczekiwać, by wyznawanej przez nich religii również przyznawać prawo wpływania na wychowanie człowieka. Uzasadniona wydaje się więc sugestia dużej powściągliwości przy zamienianym – bez wyjaśnienia – stosowaniu obu tych pojęć³⁰. Próbuując uporządkować, a przynajmniej nakreślić zakres tej problematyki, zaczniemy od przywołania znaczeń nadawanych „procesom wychowania”³¹. Różnorodność znaczeniowa, jaką nadaje się pojęciu „wychowanie”, bierze się stąd, że procesy wychowania stanowią bardzo bogatą i zróżnicowaną rzeczywistość, poczynając od sfery biologicznej, a kończąc na sferze duchowej człowieka³². Znaczenie posiada też sposób układania przez człowieka swych relacji z Transcendencją. W tej kwestii chrześcijaństwo podkreśla zarówno zależność osoby od Boga, jak też zwróconą do niego

²⁸ Por. P. Mąkosa, *Wybrane ujęcia pedagogiki...*, s. 219-230; B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym oraz młodzieży*, Wyd. WAM, Kraków, s. 14 n.; M. Nowak, *Wychowanie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, s. 840-843.

²⁹ Ilekrót w tekście będzie mowa o religii bez szczegółowego określenia, o jaką religię chodzi, będziemy mieli na uwadze religię chrześcijańską. Jeśli natomiast zostaną podjęte aspekty konfesyjne, to będą brane pod uwagę treści wiary katolickiej.

³⁰ Por. E.J. Korherr, *Studien zur religiösen Erziehung und Bildung*, Hrsg. E. Rauscher, H.F. Angel, M. Langer, Verlag Dr. Kowač, Hamburg 2008, s. 121; R. Murawski, *Wychowanie w wierze...*, s. 16-17.

³¹ Por. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2016, s. 51-54.

³² Por. M. Nowak, *Wychowanie*, s. 839-848. Podane wyjaśnienia będą podstawą rozumienia wychowania.

bezwarunkową i bezgraniczną miłość Boga³³. Odwołując się do *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* Soboru Watykańskiego II, powiemy, że wychowanie w katolickim rozumieniu ma pomagać na wszelkie dostępne sposoby w osobistym rozwoju osoby, po to, by potrafiła ona żyć w większej społeczności oraz dbać o jej dobro wspólne. Wiąże się to z potrzebą nabywania przez wychowanka umiejętności przejmowania obowiązków wynikających z uczestniczenia w życiu społecznym. Można zatem mówić, że wychowanie oparte jest na wysiłku i działaniu, które zmierza ku temu, by osoba, odkrywając coraz pełniej sens swego życia, pozostała sobą, rozwijała się i wzrastała.

W literaturze przedmiotu napotkamy zamienne posługiwanie się takimi terminami, jak: „wychowanie w wierze”, „wychowanie wiary”, „wychowanie do wiary”, „wychowanie w duchu wiary”, „wychowanie przez wiarę”, „wychowanie chrześcijańskie”, „wychowanie religijne”, „kształtowanie postawy wiary”, „kształtowanie postaw religijnych”, „kształtowanie postaw chrześcijańskich”. Wprowadzane są też pojęcia, które bezpośrednio nie odnoszą się do wychowania w wierze, ale wydają się bliskie temu pojęciu: „przekaz wiary”, „przepowiadanie wiary”, „pedagogia wiary”, „nauczanie wiary” itp. Roman Murawski zauważa, że istnieje

bardzo wiele pozycji, zarówno artykułów, jak i książek, opisujących działania w procesie wychowania religijnego dzieci i młodzieży oraz teologicznych publikacji na temat wiary w ogóle. Wprawdzie nie wyjaśniają, co to jest wychowanie w wierze, ale próbują odpowiedzieć, jak wychowywać w wierze³⁴.

Zdaniem Murawskiego dzieje się tak dlatego, że autorzy ci z jednej strony wychowanie religijne czy też wychowanie w wierze uważają za rzeczywistość nadprzyrodzoną, jaką jest wiara,

³³ Por. J. Gaida, *Istota wychowania religijnego*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, R. Chałupniak, J. Kotorz, WT UO, Opole 2001, s. 135.

³⁴ R. Murawski, *Wychowanie w wierze...*, s. 20-21. Por. E.J. Korherr, *Studien zur religiösen...*, s. 121.

a z drugiej jako rzeczywistość ludzką, która obejmuje wychowawcze oddziaływania na człowieka³⁵.

Nowym aspektem pojawiającym się w tym opisie wychowania, które może przybierać postać wychowania religijnego, jest wyraźne podkreślenie potrzeby otwierania wychowanka na Transcendencję-Boga³⁶. W literaturze przedmiotu znajdziemy autorów, którzy uważają, że już w tej najbardziej ogólnej definicji wychowania można się doszukać ukrytego ukierunkowania osoby ku Transcendencji. Podkreśla się, że otwieranie wychowanka na związki łączące człowieka z Transcendencją-Bogiem wspierają jego rozwój oraz kształtują jego osobowość. Adolf Exeler tłumaczy, że wychowanie akceptujące zależność osoby od Transcendencji znaczy coś więcej niż tylko ćwiczenie czy musztrę, przekazuje ono coś więcej niż informacje dotyczące religii i wiary. Dlatego wszelkie próby religijnego wpływania i pouczenia będą bezskuteczne, a nawet mogą wywierać efekty przeciwne, jeśli między uczestnikami tych procesów nie wytworzy się atmosfery zaufania, w której szczególną rolę ma do spełnienia wiarygodność wychowawcy. Według Exelera wychowawca nie musi być osobą szczególnie religijną. Musi natomiast być człowiekiem szczerze otwartym na potrzeby innych. Bez takiej otwartości niemożliwe jest bowiem budowanie wzajemnego zaufania oraz zaufania do przekazywanych treści religijnych. Dlatego jego wiarygodność uważa on za czynnik rozstrzygający w wychowywaniu religijnym³⁷.

W literaturze można się spotkać ze swoistą potrzebą uzupełniania terminu „wychowanie” określeniem „religijne”. Argumentem przemawiającym za takim ujęciem wychowania zdaje się to, że zasadniczo wszystkie działania wychowawcze zmierzają w tym samym kierunku: ku zapewnieniu osobie rozwoju, dobra i szczęścia. Z tego powodu zbyteczne jest określanie go „religijnym”. Podkreśla się, że stawiane przez pedagogikę i pedagogikę

³⁵ R. Murawski, *Wychowanie w wierze...*, s. 19.

³⁶ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Pallotinum, Poznań 2002, 1.

³⁷ A. Exeler, *Grundfragen der Religionspädagogik*, s. 121.

religii cele wychowania w wielu punktach wydają się zbieżne. Nadto zwraca się uwagę i na to, że w praktyce nie ma chrześcijańskiej medycyny, fizyki czy biologii. Nie ma też jakiejś szczególnej pedagogiki, którą można nazwać „religijną” czy „chrześcijańską”. Wobec tych argumentów zwolennicy dookreślenia terminu „wychowanie” konkretnymi epitetami objaśniającymi tłumaczą, że wprawdzie nie ma religijnej czy chrześcijańskiej medycyny, fizyki itd., to jednak można wskazać na medycynę, fizykę itd., które funkcjonują w powiązaniu z religijno-etycznym (chrześcijańskim) rozumieniem odpowiedzialności. Dziedziny te respektują wartości, do których odwołuje się chrześcijaństwo. Są to wartości absolutne, od których człowiek nie powinien odstępować³⁸. Z tych powodów wskazują na potrzebę dookreślenia wychowania przymiotnikiem „religijne”. Dopowiedzmy, że w chrześcijańskim rozumieniu „wychowanie religijne” jest dalekie od wszystkiego, co nosi w sobie cechy ideologii.

Oparte na chrześcijaństwie, wychowanie religijne wyrasta z założeń personalizmu chrześcijańskiego, który w wymiarze edukacyjnym

akcentuje fakt неповtarzalności osoby oraz jej prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonalenia osobowego – włączając w to wszelkie formy i poziomy kształcenia i wychowania. Godność i wolność osoby przeciwstawia się jakiegokolwiek sterowaniu tym wychowaniem, manipulowaniu treściami kształcenia i wychowania, jego zinstrumentalizowaniu czy zmonopolizowaniu. Nie oznacza to, że wychowanie nie powinno być procesem kierowanym – inspirowanym. Wręcz przeciwnie, powinno być skierowane na wartości i chronione przed treściami i sytuacjami stanowiącymi antywartości³⁹.

Jego nadrzędnym celem jest wychowanie człowieka kierującego się zasadami wynikającymi z wiary chrześcijańskiej, dlatego można, czy wręcz należy, podkreślać, że fundamentem wychowania religijnego (chrześcijańskiego) jest świat wartości

³⁸ E.J. Korherr, *Studien zur religiösen...*, s. 125.

³⁹ F. Adamski, *Wprowadzenie, w: Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 13.

przyjmowany i promowany przez religię (chrześcijaństwo). Charakteryzując wychowanie religijne w chrześcijańskim ujęciu, należy podkreślić także znaczenie wolności, jaką ma ona do spełnienia w tych procesach. Wolność zapewnia osobie elementarne poczucie bezpieczeństwa, stanowi zatem istotny warunek jej twórczego rozwoju⁴⁰.

Powyższe uwagi pokazują, że wychowanie religijne oparte jest na poprawnym rozumieniu wychowania, czego nie można powiedzieć, odwracając całą sytuację. Poprzez wychowanie religijne zmierza się ku osiągnięciu nie tyle jakichś konkretnych kompetencji technicznych, lecz ku nabywaniu możliwie pełnej umiejętności interpretowania rzeczywistości, w jakiej człowiek żyje, przez pryzmat religii. Umiejętność tę należy rozumieć jako biblijne nawrócenie, odnowę życia – metanoię⁴¹, która prowadzi do spotkania z transcendentnym, osobowym Bogiem⁴². Walorem tego wychowania jest to, że poszerza ono przed wychowankiem zakres postrzegania siebie oraz otaczającego go świata. Jest to możliwe dzięki rozpoznawaniu ukazywanych przez religię możliwości przekraczania swej ograniczoności; nawiązywania relacji z Bogiem, który ofiaruje człowiekowi swą przyjaźń i miłość na całą wieczność; w końcu przez odkrywanie własnego przeznaczenia do życia z Bogiem w szczęściu i miłości bez kresu⁴³. Dlatego też można mówić, że model towarzyszenia inspirowanego pedagogią Boga, którą odkrywamy na kartach Biblii, dowartościowuje człowieka jako osobę wolną i zdolną do otwierania się na Transcendencję-Boga. Owa otwartość, czy wręcz poszukiwanie, zakłada zarówno przekaz niezbędnej wiedzy o życiu, jak również świadectwo samego życia. Dopiero spójność obu tych rzeczywistości może nadawać wychowaniu

⁴⁰ Por. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 55.

⁴¹ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 137.

⁴² Por. M. Wójtowicz, *Dynamika „Ćwiczeń duchownych” św. Ignacego Loyoli w ujęciu Gillesa Cussona*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, WSEF „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2010, s. 58-62.

⁴³ Por. Z. Marek, *Wychowanie szansą kształtowania postaw liturgicznych?*, w: *Współczesna katecheza liturgiczna. Liturgia w katechezie i szkolnym nauczaniu religii*, red. A. Offmański, Szczecin 2010, s. 117.

znamiona dojrzałych decyzji i stanowić element skutecznego towarzyszenia wychowawczego.

Podstawy tak rozumianego wychowania religijnego odnajdujemy w *Ćwiczeniach duchownych* Ignacego Loyoli. Zawarte w nich działania na rzecz porządkowania sfery emocjonalnej i duchowej człowieka, a także rozpoznanie własnej niedojrzałości, zranień emocjonalnych i moralnych oraz poddawanie ich uzdrawiającej mocy Boga sprzyjają harmonijnemu rozwojowi osoby⁴⁴. Do tego sposobu działań odwołuje się też pedagogia ignacjańska. Za jej pośrednictwem dąży się ku temu, by świadomość potrzeby porządkowania własnego życia wspierała osobę w podejmowaniu opartych na chrześcijańskim systemie wartości życiowych wyborów, które umożliwią jej dalszy wzrost⁴⁵. Wiąże się tę metodę z nabywaniem umiejętności oglądania i rozpoznawania rzeczywistości oczyma Boga, to znaczy postrzegania jej i oceniania z perspektywy Jego zbawczych działań⁴⁶.

5.3. Pedagogia ignacjańska pedagogią transcendentną

Podstawą pedagogii ignacjańskiej jest teocentryzm oparty na przekonaniu Ignacego Loyoli o tym, że Bóg nigdy nie zwraca się przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru, a jej humanizm nigdy nie ośmiela się uszczuplać suwerennych praw Boga. To rozumowanie opiera się na przeświadczeniu, że człowiek całkowicie podporządkowany jest Bogu; że to nie Bóg zbawiający pozostaje na usługach człowieka, ale człowiek jest na usługach

⁴⁴ Por. J. Augustyn, *Ćwiczenia duchowne jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2010, s. 17-19.

⁴⁵ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006, s. 113.

⁴⁶ Por. R.G. Mateo, *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 139-131.

Boga. To dlatego człowiek ma Bogu oddawać chwałę i Jemu samemu służyć, gdyż służba ta jest nieodzownym warunkiem jego zbawienia. Idąc tym tokiem myślenia, podejmiemy próby wskazania charakterystycznych rysów jej teocentrycznego charakteru. Podstawowym założeniem pedagogii ignacjańskiej jest przeświadczenie, iż ignacjański teocentryzm nigdy nie jest skierowany przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru. Zasadzie tej przyporządkowany jest cały proces formacyjny, którego efektem ma być nabycie zdolności werbalizowania treści wiary chrześcijańskiej i wynikających z niej zobowiązań.

Promowana przez pedagogię ignacjańską formacja chrześcijańska ma doprowadzić osobę do nawiązywania relacji z Bogiem. Winna temu towarzyszyć świadomość różnic między chrześcijaństwem a każdą inną religią. Chodzi przede wszystkim o świadomość tego, że chrześcijanie wierzą w osobowego, Trójjedynego Boga, który jest Bogiem jedynym, chociaż istnieje w trzech osobach: jako Ojciec, Syn i Duch Święty; że osobowy Bóg w ciągu dziejów odsłania przed ludźmi – objawia przez Jezusa Chrystusa – tajemnicę Boga⁴⁷. Dlatego Jezusa nazywa się pieczęcią, Alfą i Omegą prowadzonego w czasie i zaświadczonego w Biblii dialogu między Bogiem a Jego stworzeniem⁴⁸. Bóg Ojciec posłanego do ludzi Jezusa Chrystusa czyni Zbawicielem człowieka – Tym, który wkroczył w dzieje świata, aby go wyzwolić z mocy zła i śmierci. Wiarygodność tego posłannictwa potwierdzają zarówno słowa Jezusa, jak też Jego czyny, a w szczególności Jego męka, śmierć na krzyżu oraz zmartwychwstanie, którego nie należy rozumieć jako zwyczajnego powrotu do wcześniejszej formy życia. Ono wyraża nową jego jakość, a także przywraca pierwotnie istniejący wewnętrzny ład, dzięki któremu człowiek ma dostęp do Boga na całą wieczność⁴⁹.

⁴⁷ E. Dirscherl, *Duch/Duch Święty*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Wyd. Verbinum, Warszawa 1997, s. 93.

⁴⁸ *Orędzie końcowe Synodu Biskupów do Ludu Bożego*, „L'Osservatore Romano” XXX(2000)1, s. 26.

⁴⁹ Por. H. Seweryniak, *Świadectwo i sens. Teologia fundamentalna*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001, s. 121-126; G. Bitter, *Leben im österlichen Vertrauen. Von der Identität des Christlichen*, „Horyzonty Wychowania” 2/2003(4), s. 53-55.

Trójosobowy Bóg

jest dla człowieka idealnym modelem do zrozumienia związku religijnego, który zawiera w sobie relację do „Ty transcendentnego” i równocześnie do osób drugih w perspektywie horyzontalnej⁵⁰.

Związek ten obrazuje wejście człowieka na drogę zjednoczenia, wspólnoty życia z żywym Bogiem. To z kolei uświadamia, że chrześcijaństwa nie można rozpatrywać w kategoriach zjawiska kulturowego, pozbawionego związków z postawami moralnymi człowieka⁵¹. Nie można go także utożsamiać z systemem „dogmatycznych twierdzeń”. O wiele odpowiedniejsze jest przyrównanie go do sposobu czy też drogi życia. To zaś domaga się nie tylko wpatrywania się w Boga, ale również konieczności uznania granic własnych poszukiwań i dociekań dotyczących Jego Osoby⁵². Chrześcijańska formacja, o której mówimy, zwraca przy tym uwagę na wolność, którą człowiekowi pozostawia Bóg. Kierując się wolnością, człowiek albo Boga wybiera, albo Go odrzuca. Konsekwencją tego wyboru jest jego moralność, w której odwołuje się do Ewangelii, albo też do norm podważających jej znaczenie. Opiera się ona na wolnych decyzjach człowieka dotyczących wyboru Boga i gotowości dochowania Mu wierności, a także okazywania zaufania i posłuszeństwa.

W przypadku moralności promowanej przez chrześcijaństwo spotykamy się też z nieporozumieniami, które wynikają z ludzkich przekonań, jakoby w interesie Boga było odbieranie człowiekowi „czegoś” bądź też ograniczanie go „w czymś”⁵³. Istotą tego nieporozumienia jest rozwijany zwłaszcza w XIX wieku pogląd o tym, że Bóg jest „nieprzyjacielem natury ludzkiej”⁵⁴. Przedstawicielami

⁵⁰ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków, s. 76.

⁵¹ Por. A. Offmański, *Wychowanie młodzieży w wierze*, w: *Pedagogika wiary*, s. 438-439.

⁵² Por. S. Orth, *Was heißt glauben?*, „Herder Korrespondenz” 67(2013)8, s. 380-381.

⁵³ Por. M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią*, Wyd. WAM, Kraków 2009, s. 134-179.

⁵⁴ Tamże, s. 179.

takiego myślenia byli między innymi Zygmunt Freud, Fryderyk Nietzsche czy Karol Marks. W nawiązaniu do takiego myślenia Michael J. Buckley wskazuje na zachodzące w nim sprzeczności między człowiekiem a bóstwem – między racjonalnością a irracjonalnością, ludzkim rozwojem a hamującymi złudzeniami, między wiedzą i wiarą⁵⁵; dlatego też uważa je za fałszywe⁵⁶.

W pedagogii ignacjańskiej źródłem odkrywania związków Boga z ludźmi jest Biblia, która odsłania Boże zamiary wobec ludzkości⁵⁷. Tym samym wskazuje się, że poza jej literackim walorem jest ona przede wszystkim księgą wiary chrześcijan. Rozpoznawana troska Boga wyzwala w człowieku nadzieję na życiowy sukces, spełnienie pragnienia życia w szczęściu i bez końca⁵⁸. Walorem takiego odkrywania Biblii jest też kształtowanie w człowieku obrazu Boga⁵⁹, z którym pedagogia ignacjańska wiąże duże oczekiwania, dlatego że dostarcza on

pod względem poznawczym i od strony filozofii natury odpowiedzi na pytanie o ostateczne „skąd” kosmosu i człowieka. Natomiast od strony emocji i w perspektywie filozofii wartości jest on dopełniony pytaniem o wartość własnej osoby i ostateczną podstawę koniecznej zgody na wartość własnej osoby, innych ludzi i życia, które to stanowi podstawę rozumienia Boga jako istoty zasługującej w ponadludzki sposób na zaufanie, cześć i współdziałanie (współ-miłość)⁶⁰.

W pedagogii ignacjańskiej, podobnie jak w pedagogice religii, przywiązuje się duże znaczenie do kształtowanego przez osobę obrazu Boga. Termin ten nie może odnosić się do ludzkich

⁵⁵ Tamże, s. 170-171.

⁵⁶ Tamże, s. 240.

⁵⁷ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wolności religijnej*, Pallottinum, Poznań 2002, 1; K. Rahner, H. Vorgrimler, *Chrześcijaństwo*, w: *Mały słownik teologiczny*, s. 56-60; F. König, J. Kremer, *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, s. 60.

⁵⁸ Por. Z. Marek, *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wyd. WAM, Kraków 1998, s. 99-135.

⁵⁹ Problem obrazu Boga wyjaśniałem między innymi w: Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania...*, s. 149-188; Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szoldra, T. Warchał, *Bóg w przedszkolu i szkole*, s. 89-100.

⁶⁰ Por. B. Grom, *Psychologia wychowania...*, s. 152.

wyobrażeń o Bogu, bo to wyrażałoby Jego ograniczoność⁶¹, ale służy opisywaniu działań Boga wyrażających troskę o dobro człowieka. Władysław Prężyna zwraca uwagę na to, że z perspektywy psychologicznej obraz Boga jest człowiekowi niezbędny do tego, aby mógł o Nim myśleć, okazywać Mu swą miłość oraz rozwijać z Nim swoje relacje. Skoro więc jest on zależny od ludzkiego sposobu wyrażania się, to nie jest obojętne, jakimi terminami określamy Boga. Inaczej przecież myślimy o Bogu, kiedy nazywamy Go „Pełnią Istnienia”, a inaczej, gdy używamy określeń: „Stwórca”, „Pan” czy „Ojciec”. Wszystkie one wprawdzie odnoszą się do Boga, ale każde na swój sposób wyraża warstwę treściową, emocjonalną, ludzkiego odkrywania i przeżywania Boga oraz związane z tym oczekiwania⁶². Należy dodać, że tworzony obraz Boga nie jest rzeczywistością statyczną, lecz dynamiczną, i z tego powodu podlega ewolucji, na którą wpływ wywierają kolejne etapy jego rozwoju⁶³. Dlatego proces ten nigdy nie jest ostateczny i zakończony⁶⁴. We wczesnym dzieciństwie jest on efektem gromadzonych przez dziecko doświadczeń: zaufania, przyjaźni czy miłości. Nie bez znaczenia są tutaj doświadczenia zdobywane za pośrednictwem nawiązywanych kontaktów z najbliższym otoczeniem, a w szczególności z matką i ojcem. Tworzony z ich pomocą obraz Boga kształtuje międzyosobowa komunikacja, a dopiero w dalszej kolejności komunikacja religijna. Dziecko dzięki naturalnym kontaktom z ojcem przypisuje jego cechy Bogu, którego postrzega jako wszechmocnego, najmądrzejszego, najlepszego itd.⁶⁵

⁶¹ W. Prężyna, *Doświadczenie Ojca a obraz Boga*, „Keryks” 6(2005)1, s. 108.

⁶² Tamże.

⁶³ Por. Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka...*, s. 153; Por. B. Grom, *Psychologia wychowania...*, s. 147-148.

⁶⁴ Por. Marek, *Mówić o Bogu Biblii*, w: *Mówić o Bogu...*, red. Z. Kijas, Stowarzyszenie Civitas Christiana, Wyd. Bratni Zew, Kraków 1997, s. 25-44; Z. Marek, *O kształtowaniu obrazu Boga*, „Horyzonty Wiary” 7(1991), s. 29-46; K. Frielingsdorf, *Demoniczne obrazy Boga*, s. 27; H.-J. Fraas, *Religia w procesie rozwoju osobowego dziecka*, „Horyzonty Wychowania” 6(1995)2, s. 47; B. Grom, *Psychologia wychowania...*, s. 149.

⁶⁵ W. Prężyna, *Doświadczenie Ojca...*, s. 111-114.

Proces kształtowania obrazu Boga będzie, a nawet powinien przybierać coraz to nową postać na przestrzeni całego ludzkiego życia. Wynika to z faz rozwojowych i związanych z tym form religijności, początkowo mającej znamiona heteronomicznej, a w okresie dorosłości autonomicznej⁶⁶. Biorąc pod uwagę to, że osoba wraz z rozwojem przechodzi od stadium myślenia konkretnego do stadium myślenia abstrakcyjnego, niezbędne jest korygowanie tego obrazu, gdyż w przeciwnym razie pozostanie on infantylny. Korekt takich nie należy łączyć z przekazem nowych informacji (przekazem wiedzy religijnej), lecz z udzielanym wsparciem w nawiązywaniu osobowych relacji z Bogiem⁶⁷ i osiąganiu dojrzałości religijnej⁶⁸. Potrzeba troski o kształtowanie poprawnego obrazu Boga wynika z tego, że jego zafałszowanie staje się przyczyną kryzysów wiary czy nawet jej odrzucania⁶⁹. Rodzą się one z nierozumienia treści wiary, dlatego problemem edukacji religijnej nie jest niedojrzały obraz Boga, który występuje na poszczególnych etapach rozwoju człowieka, lecz niezdolność osoby do jego skorygowania. Wyrazem zafałszowanego obrazu Boga są antropomorficzne, animistyczne czy magiczne właściwości przypisywane Bogu. O ile jednak ubarwiony tymi cechami obraz Boga tworzony przez dziecko jest czymś normalnym, o tyle nienormalne jest przywoływanie go przez osoby dorosłe.

Antropomorficzny obraz charakteryzuje się przypisywaniem Bogu przymiotów i zachowań właściwych człowiekowi⁷⁰. Ten sposób myślenia wywołuje przekonanie o tym, że pełni On wobec ludzi funkcję „policjanta”. Jego osobę łączy się z przykrymi dla człowieka doświadczeniami, z którymi wiązana jest konieczność ponoszenia konkretnej kary. W ten sposób człowiek tworzy

⁶⁶ Por. R. Murawski, *Dorastający*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: *Drogi świadków Chrystusa*, przewodniczący Komitetu Redakcyjnego i kierownik Zespołu Autorów Z. Marek, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 40-48.

⁶⁷ Por. Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 42.

⁶⁸ R. Murawski, *Dorastający*, s. 47-48.

⁶⁹ Por. B. Grom, *Gefahren religiöser Fehlentwicklung*, „Welt des Kindes” 52(1974), s. 62.

⁷⁰ Por. tenże, *Psychologia wychowania...*, s. 153-161.

mit o tym, że Bóg, który wszystko wie, przed którym niczego nie można ukryć, jest nieubłagany wobec ludzkich potrzeb⁷¹. Te z natury fałszywe przekonania o osobowym Bogu są umacniane nieczym nieuzasadnionymi twierdzeniami, jakoby Bóg domagał się od człowieka ślepego posłuszeństwa. Ten sposób myślenia i mówienia wywołuje przekonanie, iż Bóg – podobnie jak człowiek – w swym postępowaniu nie kieruje się dobrem, a egoizmem. Inną postacią zafałszowanego obrazu Boga są różne formy animizmu. Charakteryzuje go przypisywanie materialnym rzeczom i przedmiotom ożywiających mocy Boga, za pomocą których można wpływać na ludzkie losy. Zazwyczaj mówi się o dwóch jego odmianach: animizmie karcącym i ochronnym (nagradzającym). Do istoty pierwszego z nich należy doszukiwać się w sytuacjach dla człowieka przykrych karcącego działania Boga, które w rzeczywistości zostały wywołane ludzką nieuwagą albo zaniedbaniem. Z kolei drugi charakteryzuje się przedstawianiem Boga jako istoty świadczącej człowiekowi stałe „usługi” – opiekę, pomoc przy rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych, jeśli ten wykonuje określone czynności. Ta postać animizmu przywiązuje dużą wagę do poprawności zewnętrznych form zwracania się do Boga. Animizm polega więc na przypisywaniu określonym przedmiotom, formułom bądź czynom magicznej mocy, wymuszającej na Bogu określone działania na rzecz człowieka poprzez nadmierne przywiązywanie wagi do czynionych gestów, ale bez religijnego ich rozumienia⁷². Przykładem tak rozumianego animizmu może być nawet modlitwa, z którą osoba w sposób magiczny łączy bardzo konkretne oczekiwania⁷³. Podobnie jest, gdy człowiek zaczyna przypisywać magiczną moc przedmiotom chrześcijańskiego kultu czy też poszczególnym formom pobożności (czyniony znak krzyża, żegnanie się wodą święconą, odwiedzanie kościoła, składanie rąk, udział w procesjach).

⁷¹ M. Leist, *Das Gottesbild des Kleinkindes*, „Katechetische Blätter” 91(1966), s. 42-43.

⁷² Por. Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka...*, s. 156-157; K. Frielingsdorf, *Demonische obrady...*, s. 169.

⁷³ H.-J. Fraas, *Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter*, Göttingen 1978, s. 129; M. Leist, *Das Gottesbild...*, s. 42.

Podstawą do stopniowego eliminowania wskazanych zagrożeń obrazu Boga jest poszukanie odpowiedniej formy wyrazu, która umożliwi objaśnienie i przyjęcie prawdy o tym, że człowiek nie zawsze potrafi sobie wyjaśnić, dlaczego Bóg dopuszcza na ludzi doświadczenia, których oni nie rozumieją. W działaniach tych zazwyczaj pomocą może być Biblia, w której znajdziemy różne wyjaśnienia potwierdzające, że Bóg w żadnym wypadku nie zapomina o człowieku nawet wówczas, gdy się wydaje, że tak jest. Ważne jest też i to, by do wychowanka dotarło, że Bóg jedynie przypomina ludziom, iż zło ich nie broni, a ich obowiązkiem jest walczyć z jego przejawami. Trzeba też uczyć się odnoszenia do Boga z pokorą w sytuacjach, na które człowiek nie ma wpływu, jak na przykład w przypadku kataklizmów i katastrof.

Przedstawiona problematyka przenikająca pedagogię transcendentną pokazuje rangę troski wychowawczej, nazwanej w pedagogii ignacjańskiej *cura personalis*. Termin ten w duchowości ignacjańskiej wyraża wartość i godność każdej osoby, a nadto troskę o jej osobowy rozwój przy pełnym poszanowaniu jej wolności. Chodzi przy tym w szczególny sposób o wzrost jej wiary religijnej i religijnego zaangażowania, które uzdalnia do poznania i przyjęcia Bożej miłości⁷⁴. Pokazuje to, że rzeczywistość określona terminem *cura personalis* charakteryzuje jezuickie wychowanie. Działań tych nie ogranicza się do relacji między nauczycielem i uczniem, ale rozszerza się je do całej społeczności wychowawczej. Ponadto obejmuje ona również plany nauczania i całe życie instytucji wychowawczej. W tym znaczeniu wszyscy wychowawcy, na miarę swoich możliwości, mają stawać się

nie tylko przewodnikami w sprawach nauki. Są oni osobiście zaangażowani w intelektualny, uczuciowy, moralny i duchowy rozwój każdego ucznia, pomagając każdemu w rozwinięciu poczucia własnej godności i wartości oraz w stawianiu się odpowiedzialną jednostką we wspólnocie. Szanując sferę osobistych spraw uczniów, są gotowi wsłuchiwać się w ich troski i problemy dotyczące sensu życia, dzielić z nimi ich radości i zmartwienia,

⁷⁴ Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSEP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006, s. 33; por. F. Jalics, *Towarzystwo duchowe...*, s. 35-40.

pomagać w osobistym wzrastaniu i w kontaktach interpersonalnych. W ten sposób dorośli członkowie wychowawczej wspólnoty prowadzą uczniów i pomagają im podejmować decyzje wykraczające poza granice własnego „ja”. Obejmuje to otwarcie się na potrzeby innych ludzi i troskę o nie. Starają się tak żyć, by dać uczniom przykład. Gotowi są dzielić się osobistym doświadczeniem życiowym⁷⁵.

Owocem tak podejmowanego trudu wychowawczego ma być człowiek dojrzały zarówno w wymiarze naturalnym, jak i religijnym; zdolny do rozwijania swej pomysłowości, szeroko myślący, gotowy do podejmowania ryzyka, ambitny, a zarazem elastyczny.

5.4. *Cura personalis* pedagogii ignacjańskiej w ujęciu Chrisa Lowneya

Szerokich objaśnień na temat tego, co w duchowości ignacjańskiej nazwano *cura personalis*, możemy doszukać się w publikacji Chrisa Lowneya *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*⁷⁶. Autor podjął w niej próbę opisania zawartych w ćwiczeniach duchownych zasad, które wewnętrznie kształtują człowieka. Do wyrażenia odnalezionej w nich mądrości posłużył się terminem „przywództwo”, którego nie rozumie w znaczeniu, jakie jest mu nadawane współcześnie. Uważa, że przywództwo nie jest zarezerwowane dla określonych osób. Wszyscy jesteśmy przywódcami. Stajemy się nimi we wszystkim, co każdego dnia czynimy; w pracy i w życiu codziennym, ucząc innych i ucząc się od innych. Tłumaczy, że istoty tak rozumianego przywództwa nie wyrażają zalecenia żadnej z religii, lecz sposób życia i pracy konkretnej osoby. Oznacza to, że nie wyznanie, ale tylko styl życia człowieka stanowi niewątpliwą wartość⁷⁷. Posługując się

⁷⁵ Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania..., s. 26.

⁷⁶ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, Wyd. WAM, Kraków 2013.

⁷⁷ Tamże, s. 12.

terminem „przywództwo”, chce więc opisać charakterystyczne rysy duchowości ignacjańskiej, które kształtują/mogą kształtować działalność wychowawczą jezuitów.

Zarysowane rozumienie przywództwa pokazuje, że troska o dobro drugiego jest niczym innym, jak owym towarzyszeniem identyfikowanym z terminem *cura personalis*. Jego podstawą jest przekonanie o wartości chrześcijańskiej służby oraz bezinteresowne zaangażowanie w przemianę niesprawiedliwych struktur. Założenie to łączy wychowanie z pragnieniem wychowania chrześcijanina, który jako osoba kompetentna, odważna i twórcza będzie zdolna do podejmowania działań służących dobru innych⁷⁸. Chris Lowney osiągnięcie nakreślonych celów wychowawczych łączy ze zdolnością nabycia przez osobę czterech wyjątkowych cech, które wyrastają z ćwiczeń duchownych: samoświadomości, pomysłowości, miłości i heroizmu. Wszystkie one stanowią podstawę jezuickiego kształcenia. Chociaż w XVI wieku nie tylko nie posługiwano się słowem „przywództwo” w jego dzisiejszym rozumieniu, ale też nie mówiono o samoświadomości, pomysłowości, miłości czy heroizmie, to jednak motywowały one do działań już ludzi tamtych czasów. Co więcej, treści te wskazują na potrzebę kierowania się nimi także w naszych czasach. Zalecenia te odnoszone są zarówno do wychowawców, jak i wychowanków jezuickich placówek edukacyjno-wychowawczych⁷⁹. Wychowawca w procesach edukacji pełni funkcję podobną do kierownika ćwiczeń duchownych, a wychowanek rolę rekolektanta⁸⁰. Należy dopowiedzieć, że zarówno Ignacy Loyola, jak i jego pierwsi towarzysze zasad tych nie rozumieli inaczej, jak tylko jako pewne umiejętności, sposób działania dla osiągnięcia nakreślonego celu. Ich właściwością było to, że umożliwiały szybkie reagowanie na zaistniałą

⁷⁸ W. Żmudziński, *Sukces po ignacjańsku. Cztery filary jezuickiego sukcesu według Chrisa Lowneya*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, s. 265-266.

⁷⁹ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania...*, s. 80-84.

⁸⁰ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo...*, s. 34.

sytuację oraz podejmowanie określonych środków zaradczych⁸¹. Ich nabycie domaga się:

- rozpoznania swoich słabych i mocnych stron, rozumienia znaczenia przyjętych wartości i światopoglądu;
- odważnego wprowadzania w życie innowacji oraz umiejętności doskonałego poruszania się w obszarze zachodzących zmian;
- przyjmowania swego otoczenia z miłością i motywowanie siebie oraz innych;
- rozbudzania w sobie heroicznych ambicji tworzenia dobra⁸².

Przechodząc do wyjaśnienia istoty każdej z wymienionych cech, Chris Lowney zwraca najpierw uwagę na to, że samoświadomość nie jest jednorazowym aktem osoby. Przyjmuje, że określone wartości pojawiają się u początków istnienia człowieka i pozostają aktualne i ważne przez całe jego życie⁸³. Fundamentem rozwoju jest przezwyciężenie samego siebie i uporządkowanie swego życia. Za istotę tego procesu uważa on zmierzenie się ze swoimi słabościami (nieuporządkowanymi poruszeniami). Stoi na stanowisku, że istnieje realny wróg człowieka, którego Ignacy Loyola identyfikuje z Szatanem. Podkreśla, że

współczesna kultura w większości przypadków stawia w miejsce „Szatana” całe mnóstwo osobowościowych, psychologicznych i społecznych demonów, które mają tłumaczyć nasze złe uczynki. Te demony to nałogi, słabości, media, pozbawione miłości dzieciństwo, pech, presja rówieśników, chciwość, pragnienie sukcesu, narcyzm, rozwiązłe obyczaje społeczne, głupi szefowie itd. Jednak niezależnie od tego, czy jest personifikowany (jako Szatan), psychologizowany czy też wyjaśniany w inny sposób – „wróg ludzkiej natury” naprawdę istnieje. Jakkolwiek by na to patrzeć, podstawową prawdą o człowieku jest to, że nikomu nie udaje się wykorzystać w stu procentach własnego potencjału. Przyczyny takiego stanu rzeczy można zidentyfikować. Loyola zauważa, że wróg natury ludzkiej obawia się ujawnienia. Tak długo, jak nasze słabości pozostają nierozpoznawane lub głęboko ukryte, nie mamy nad nimi absolutnie żadnej władzy⁸⁴.

⁸¹ Tamże, s. 303-304.

⁸² Tamże, s. 16.

⁸³ Por. tamże, s. 35, 308.

⁸⁴ Tamże, s. 126.

Dlatego samoświadomość, którą uważa za kluczową, by osiągnąć sukces i stać się przywódcą, domaga się uporządkowania własnego życia⁸⁵. Chodzi o doskonalenie samoświadomości – znajomość siebie, swoich mocnych i słabych stron. W czynności tej za szczególnie ważny uznaje ustawiczny, codzienny nawyk zastanawiania się nad samym sobą – *examen* (rachunek). W nim widzi możliwość oceny własnego życia – za każdym razem po trochu – w świetle przyjmowanych zasad i wyznaczanych celów⁸⁶. Ten sposób myślenia charakteryzuje przekonanie o tym, że

przywódcy muszą w równym stopniu inwestować w swoje umiejętności osobowościowe i zdolności przewodzenia. Introspekcyjna podróż – odbyta jednorazowo czy też rozłożona w czasie – stanowi fundament sukcesu przywódczego, który leży w zasięgu każdego człowieka. Ta podróż wymaga, aby:

- Uznać siebie za utalentowanego,
- Zidentyfikować balast obciążający osobowość i uniemożliwiający pełną realizację potencjału; tym balastem są szczególnie słabości ujawniające się w złych nawykach,
- Wyartykułować cele i ambicje, które są osobistą motywacją: powiedzieć „nie” dryfowaniu, a w zamian żyć w zgodzie z osobistym poczuciem *magis*,
- Określić, na czym nam zależy oraz to, jaki wpływ chcemy wyrzucić,
- Rozwijać światopogląd służący interakcji z innymi,
- Wyrobić w sobie nawyk „uaktualniania” siebie w sposób regularny, to jest codziennie, w zakresie wszystkich powyższych punktów⁸⁷.

Przy takim myśleniu konieczny jest nawyk ciągłego uczenia się oraz codziennej refleksji nad wykonywanymi czynnościami⁸⁸.

Kolejną cechą, która w rozumieniu Chrisa Lowneya umożliwia odniesienie życiowego sukcesu, jest pomysłowość. Kluczem do jej nabycia jest samoświadomość. Przywódca bowiem

musi się pozbyć zakorzenionych nawyków, uprzedzeń, kulturowych preferencji oraz nastawienia w rodzaju: „zawsze

⁸⁵ Tamże, s. 105.

⁸⁶ Tamże, s. 308.

⁸⁷ Tamże, s. 104.

⁸⁸ Tamże, s. 35.

postępowaliśmy w ten sposób” – to cały bagaż, który blokuje szybkie reakcje adaptacyjne⁸⁹.

Trzeba przy tym pamiętać, że

nie wszystko jest bagażem do odrzucenia. Fundamentalne przekonania i wartości są poza dyskusją, ponieważ stanowią gwiazdę przewodnią, która naprowadza na celowe zmiany, w przeciwieństwie do bezcelowego dryfowania spowodowanego zmieniającymi się prądami. Przywódca adaptuje się śmiało dzięki temu, że dobrze wie, co jest negocjowalne, a co nie⁹⁰.

Tak rozumianą pomysłowość człowiek jest w stanie osiągnąć, stając się „obojętnym” w rozumieniu Ignacego Loyoli.

Termin „obojętność” jest jednym z kluczowych pojęć duchowości ignacjańskiej⁹¹. Nie należy go utożsamiać z biernością, brakiem zaangażowania i entuzjazmu czy z minimalizmem. Postawy takie są dalekie od ideału życia i służby, jaki proponuje autor *Ćwiczeń duchownych* i założyciel Towarzystwa Jezusowego.

Ignacjańska obojętność nie oznacza bierności, jałowego oczekiwania, bezczynności, niepodejmowania inicjatywy czy nieszukiwania w sposób aktywny Bożej woli. Wręcz przeciwnie! „*Ćwiczenia*” są dla ludzi wielkich pragnień i po to, by pragnąć „więcej” (*magis*) w służbie Bożej. Stan wewnętrznej równowagi, dążenie do tego, by być „jak jęczmek u wagi” (Ćd 179), jest po to, aby „pragnąć i wybierać jedynie to, co nam więcej pomaga do celu, dla którego jesteśmy stworzeni” (Ćd 23). Ignacy chce przygotować rekolektanta do aktywnego uczestnictwa w najważniejszych wydarzeniach życia, do stałego rozeznawania woli Bożej i podejmowania wolnych wyborów, by w ten sposób wносił swój wkład w dzieje zbawienia⁹².

Owocem tak rozumianej obojętności jest umiejętność panowania nad sobą, bronienie się przed złymi wpływami. Jako zjawisko pozytywne takiego postępowania Ignacy Loyola uważa

⁸⁹ Tamże.

⁹⁰ Tamże, s. 36.

⁹¹ *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych*, s. 16-20.

⁹² B. Steczek, *Ignacjańska obojętność*, „*Życie Duchowe*” 2008/55, s. 76-77.

rozpoznawanie przez osobę ostatecznego celu, dla którego człowiek został przez Boga stworzony. Tak rozumiana

obojętność pozwala ludziom wykorzenić prowincjonalizm, obawę przed nieznanym, przywiązanie do własnego statusu czy majątku, uprzedzenia, awersję do ryzyka oraz podjęcie w rodzaju „przecież zawsze to robiliśmy”. A gdy ludzie postrzegają cały świat jako swój dom, mogą zwrócić pełne nadziei, zaciekania i optymizmu spojrzenie w kierunku nowych pomysłów, kultur, miejsc i okazji. Uwalniając się od nieuporządkowanych przywiązań, które mogłyby hamować podejmowanie ryzyka, stają się gotowi do zdecydowanego i pełnego wyobraźni ruchu w kierunku nowych okazji. Patrząc z optymizmem w przyszłość, mają większe szanse znaleźć zarówno okazję, jak i rozwiązanie. Loyola nazywał takie podejście „życiem z podniesioną głową”⁹³.

Wszystko, co dotąd powiedziano, wskazuje, że ten sposób myślenia o sobie, szukanie własnych korzyści nie jest cechą pomysłowości. Pomysłowość znaczy dla niego łatwość przystosowania, śmiałość, sprawność oraz umiejętność oceny sytuacji dzięki pielęgnowaniu podejścia nazywanego „obojętnością”⁹⁴. Jej walorem jest przede wszystkim to, że wyzwala z wszelkich przywiązań w taki sposób, że nie pozostaje cię skłonności ani do zatrzymania tej rzeczy nabytej, ani do jej utracenia. Innymi słowy, to nie pieniądze są problemem, lecz bezgraniczne przywiązanie do nich lub do czegokolwiek innego, które zaciemnia widzenie. Chris Lowney tłumaczy, że

przywiązanie do pieniędzy jest zazwyczaj kojącym balsamem na jakieś niszczące podrażnienie własnego *ego*, na przykład przeraża mnie wizja porażki, potrzebuję czuć się ważny i być w centrum uwagi, mam wątpliwości co do mojego prawdziwego talentu i wartości. Loyola tak naprawdę chodzi o wewnętrzne lęki, pożałdliwości i przywiązania, które wpływają na nasze decyzje i działania⁹⁵.

⁹³ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo...*, s. 306.

⁹⁴ Tamże, s. 127.

⁹⁵ Tamże, s. 128.

Tak więc „pomysłowość”, o której mówimy, charakteryzuje się zarówno nieschematycznym myśleniem, jak też nieschematycznym życiem człowieka.

Kolejną cechą, która według Chrisa Lowneya prowadzi człowieka do przywódczego sukcesu, jest miłość⁹⁶. W rozumieniu Ignacego ma ona być motorem ludzkiego działania. Jej właściwością jest wywoływanie w człowieku wielkich pragnień prowadzących do osiągnięcia wyznaczonego celu. W *Ćwiczeniach duchownych* i konsekwentnie w pedagogii ignacjańskiej inspiracją dla tych działań jest pojęcie *magis* – „jeszcze więcej”, „coś większego”⁹⁷. Chodzi o uczenie się dawania z siebie więcej, o przekraczanie siebie. Ambitne cele skłaniają do heroizmu w postępowaniu. Kierowanie się w życiu zasadą *magis* umożliwia wybieranie strategicznego rozwiązania, które w większym stopniu przyczynia się do ostatecznej realizacji właściwych człowiekowi zadań⁹⁸. Dynamizm, jaki kryje się pod tym słowem, sprawia, że „jezuici są namawiani, aby zawsze «wybierać i pragnąć» strategicznego rozwiązania, które w większym stopniu przyczynia się do osiągnięcia celu”⁹⁹. Lowney uważa, że termin ten zawiera w sobie „nieustanny pęd do szukania czegoś więcej w każdej okazji oraz pewność, że się to znajdzie”¹⁰⁰. Dlatego w życiu konieczne jest nie tylko stawianie sobie pytania o to, jaki cel mógłby nas zmotywować do tego, by zrobić wszystko, aby go osiągnąć, ale nade wszystko znalezienie na nie odpowiedzi, która niemal gwarantuje żarliwe i twórcze zaangażowanie¹⁰¹. Chris Lowney chce w ten sposób wskazać na konkretny sposób obchodzenia się i radzenia sobie z ludźmi.

Aby wyjaśnić znaczenie istoty miłości, przywołuje postawę Machiavellego, który uważał, że lepiej być przedmiotem strachu niż miłości, i tłumaczy, że takie przekonanie filozofa było wynikiem przeświadczenia, że ludzie są niewdzięczni, zmienni,

⁹⁶ *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych*, s. 49-51.

⁹⁷ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo...*, s. 41.

⁹⁸ *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych*, s. 77.

⁹⁹ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo...*, s. 130.

¹⁰⁰ Tamże, s. 227.

¹⁰¹ Tamże, s. 130-131.

obłudni, tchórzliwi w niebezpieczeństwie oraz chciwi zysku. Ten sposób myślenia Machiavellego zestawia z nauką Ignacego Loyoli, który radzi wszystkim

przełożonym rzádenie z całą życzliwością, łagodnością i tak, żeby się podwładni kierowali raczej większą miłością niż bojaźnią, tak by zakony mogły się rozwijać w warunkach większej miłości niż bojaźni.

Tłumaczy, że to jaskrawo kontrastujące jezuickie podejście wynikało z ich zupełnie odmiennego światopoglądu. Podczas gdy Machiavelli widział świat jako pełen strachliwych i niewdzięcznych oszustów, jezuici patrzyli na niego z zupełnie innej perspektywy: w każdej osobie widzieli unikalny dar talentu i godności. To dlatego tak bardzo różnili się od Machiavellego w ocenie świata i człowieka¹⁰².

Objasniając istotę miłości, która ma być charakterystycznym rysem wychowania, Chris Lowney opiera się na teologicznej wizji boskiej miłości wobec świata i człowieka. Wyraża przekonanie wynikające z *Ćwiczeń duchownych*, że każdy człowiek ulepiony jest z tej samej gliny, co inni ludzie i rzeczy: wszyscy są równi, wszyscy obdarzeni tą samą wartością, wszyscy napelnieni tą samą energią i tym samym potencjałem. Wszystkich w jednakowym stopniu łączą więzy z rodziną i przyjaciółmi, ze wszystkimi, którzy z nimi, dla nich i wokół nich pracują, jak i z leniwymi, głupimi, zادیornymi i z tymi, którzy nie kapali się regularnie. Jego zdaniem ten sposób rozumowania obrazuje i wyraża światopogląd człowieka, stając się swego rodzaju soczewką, która ukazuje ludzkie myślenie. Świadomość tej sytuacji ma nie tyle dawać osobie ukojenie z powodu przekonania o miłości Boga, lecz wyzwalać w niej działanie wynikające z istnienia tej prawdy. Podkreśla też, że uznanie siebie za osobę kochaną, obdarzoną wyjątkową godnością i potencjałem, wpływa na sposób, w jaki osoba zaczyna żyć swoim życiem. Przekonanie to zaszczerpia pragnienie maksymalnego wykorzystania posiadanych darów, przez co wspiera nawiązywanie relacji z innymi

¹⁰² Tamże, s. 39.

osobami. Dlatego miłość uważa on za fundament życia w zgodzie i pomyślności¹⁰³. Podkreśla też, że najlepsze wyniki osiągamy wówczas, gdy pracujemy z ludźmi i dla ludzi, którzy udzielają rzeczywistego wsparcia i okazują prawdziwe uczucia¹⁰⁴.

Powyższe wyjaśnienia prowadzą Chrisa Lowneya do stwierdzenia, że

przywództwo napędzane *magis* w sposób nieunikniony prowadzi do heroizmu. Heroizm zaczyna się od każdej osoby, która rozważa, przyswaja i kształtuje swoją misję. Czy pracuje się dla wielkiej organizacji, czy też samemu, żadna misja nie motywuje, dopóki nie stanie się misją osobistą. I cechuje się ona zrównoważonym rozwojem tylko wtedy, gdy poszukiwanie *magis* stanie się codziennym, refleksyjnym nawykiem. Kierujący się *magis* przywódca nie zadowala się bezmyślnym wykonywaniem czynności lub godzeniem się na *status quo*, lecz z twórczym niepokojem szuka czegoś więcej, czegoś większego. Zamiast życzyć sobie, by okoliczności były inne, kierujący się *magis* przywódca albo sami je zmieniają, albo wyciskają z nich możliwie najwięcej. Zamiast czekać na złote interesy, znajdują złoto w okazjach bieżących. Herosi sami podciągają się w górę i sami czynią się wspanialszymi, podążając za czymś wspanialszym od własnej korzyści.

Klasyczne wzory heroizmu często wyrażają akty niezwyklej odwagi wykazanej w niebywale krytycznych momentach ludzkiego życia. Heroizm nie jest przy tym ograniczony do tych rzadkich i nie każdemu nadarzających się okazji. Herosi wykazują odwagę, szlachetność i wielkość serca również w poszukiwaniu osobistego poczucia *magis* i w ukierunkowaniu na cele, jakie ich samych przekształcają w lepszych ludzi¹⁰⁵.

Oznacza to, że heroizmu nie należy oceniać przy pomocy skali wartościującej okazje, jakie w życiu się przytrafiają. Należy natomiast go łączyć z jakością ludzkich reakcji na pojawiające się okazje¹⁰⁶. Tak odkrywany heroizm pobudza ludzką pomysłowość, a samoświadomość rodzi miłość i heroizm¹⁰⁷. Przemyślenia

¹⁰³ Tamże, s. 132-133.

¹⁰⁴ Tamże, s. 307.

¹⁰⁵ Tamże, s. 266.

¹⁰⁶ Tamże, s. 265.

¹⁰⁷ Tamże, s. 274 i nn.

Chrisa Lowneya o przywództwie inspirowanym *Ćwiczeniami duchowymi* pozwalają na zastosowanie ich w celu osiągnięcia ludzkiej dojrzałości, o którą zabiegamy w procesach wychowania. Można je przenieść na teren wychowania, pamiętając, że

większość z nas musi czerpać satysfakcję nie z widocznych rezultatów, lecz ze zwykłego osobistego przekonania, że nasze działania, decyzje i wybory mają pewną wartość¹⁰⁸.

Przekonanie to winno cechować zarówno wychowawców, jak i wychowanków, którzy w toku procesu wychowania przekonują się o słuszności swych poglądów czy też zajmowanych postaw.

W rozdziale podjęliśmy próbę wyjaśnienia podstaw pedagogii transcendentnej. Z przedstawionych przedłożeń wynika przede wszystkim to, że odwoływanie się do transcendencji w pedagogii czy też pedagogice w żadnym razie nie umniejsza wolności człowieka oraz jego funkcjonowania w świecie. Przywoływanie transcendencji stawia go natomiast w nowej sytuacji: przestaje być ośrodkiem swych zainteresowań i decyzji, będąc zobowiązany do respektowania swej zależności od Transcendencji-Boga. Funkcjonowanie człowieka respektującego Transcendencję-Boga posiada też wiele walorów. Przede wszystkim odsłania przed nim nowy sens życia, wypełniony nadzieją ostatecznego sukcesu. Dostarcza również motywów do respektowania praw innych osób i traktowania ich na równi z sobą.

¹⁰⁸ Tamże, s. 102.

W KIERUNKU PEDAGOGIKI I TOWARZYSZENIA

Zdaniem Barbary i Wiesława Theissów pedagogika opisująca

zespół naukowo uzasadnionych reguł prowadzących do poznania świata, budowania wiedzy o świecie bardziej przypomina mozaikę i labirynt aniżeli strukturę kryształu. Wszelako jednak labirynt ten oferuje coś bardzo ważnego: możliwość twórczych poszukiwań i rozwój – własny oraz pedagogiki¹.

W tym labiryncie składanych ofert wychowawczych odnaleźć można także pedagogię ignacjańską, która zmierza do takiego ukierunkowania wychowania, by osoba wychowanka była postrzegana w kategoriach jej неповtarzalności. Charakteryzuje ją otwartość na Transcendencję – osobowego Boga, który nawiązuje z człowiekiem relacje. Akcentuje się też w niej odmienność i indywidualne potrzeby każdej osoby oraz niezbędność wsłuchiwania się w jej troski i niepokoje. Zakłada się bowiem, że bliskość okazywana drugiej osobie daje możliwość udzielania jej realnego wsparcia. Ten wymiar określa się w pedagogii ignacjańskiej mianem *cura personalis*. Przenosząc te założenia na płaszczyznę

¹ B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 102.

wychowania, można powiedzieć, że wsparcie – postrzegane zarówno z perspektywy pedagoga, jak i wychowanka – jest dla obu znaczące. W przypadku pedagoga ma on być nie tylko przewodnikiem w sprawach nauki, ale powinien osobiście zaangażować się w intelektualny, emocjonalny, moralny i duchowy rozwój wychowanka. Zaangażowanie wychowawcy pomaga wychowankowi coraz pełniej odkrywać i rozwijać własną godność i wartość, czyniąc z niej osobę bardziej dojrzałą i odpowiedzialną za kształt własnego życia. Korzystając z zebranego i przeanalizowanego materiału źródłowego, zmierzamy będziemy do wyartykułowania i opisu mechanizmów określających istotę udzielanego wsparcia. Zakładamy, że zgromadzona nowa wiedza umożliwi sformułowanie teoretycznych przesłanek, które będą objaśniać znaczenie i funkcjonowanie wychowawczego towarzyszenia.

W rozdziale opiszemy podstawy praktyki, której implikacje pedagogiczne podają teoretyczne podstawy pedagogiki towarzyszenia². W badaniach empirycznych posłużyliśmy się metodą wywiadu narracyjnego³. Zwróciliśmy się z prośbą do trzech jezuitów, by opowiedzieli o swoim życiu. Każdy z nich w różny sposób przez wiele lat pełni rolę wychowawcy. Jeden jest kierownikiem udzielającym ćwiczeń duchownych oraz duszpasterzem-wolontariuszem w więzieniach w Nowym Wiśniczu i Nowym Sączu (Stanisław M.); drugi pracuje jako wychowawca w bursie prowadzonej przez jezuitów (Kazimierz M.); trzeci jest katechetą i duszpasterzem dzieci i ich rodziców w prowadzonej przez jezuitów parafii (Jerzy K. – „Klakier”). Wywiady zostały przeprowadzone w drugiej połowie 2016 roku. Nagrany materiał został spisany i jako taki stał się źródłem analiz i interpretacji. Prowadzone badania wpisujemy w nurt badań jakościowych, w których bez założeń wstępnych i przy zachowaniu możliwie największego obiektywizmu zmierza się do opisu badanego

² Por. M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. UW, Wrocław 1998, s. 20-21.

³ D. Urbaniak-Zajac, *Wprowadzenie*, w: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 91.

zjawiska⁴. Do badania zebranego materiału posłużyliśmy się zorientowaną hermeneutycznie techniką analizy strukturalnej tekstów narracyjnych⁵. Umożliwia ona kształtowanie nowego, bardziej rozumnego, bardziej podmiotowego i bardziej odpowiedzialnego funkcjonowania człowieka w świecie⁶.

Dla samej techniki analizy strukturalnej narracji charakterystyczne jest zwracanie uwagi na wszystkich jej uczestników, których nazywa się „aktorami”. Zazwyczaj są nimi osoby. Może się zdarzyć, że do tej grupy zalicza się też rzeczy, które w narracji spełniają znaczącą rolę. Przy wyróżnianiu „aktorów” nie chodzi jednak o samo ich wyróżnienie. Nadto należy wskazać zachodzące między nimi relacje i związki. Dla ich wizualnego ukazania warto sporządzić wykresy czy schematy, gdyż ułatwiają one interpretację opisywanego zjawiska. W wielu narracjach, poza aktorami, duże znaczenie ma też miejsce, w którym przebywają aktorzy, oraz czas, w jakim została umiejscowiona narracja. Są to kolejne elementy techniki analizy strukturalnej tekstów narracyjnych. Dwa następne dotyczą oczekiwań poszczególnych aktorów oraz prezentowanych przez nich wartości. Wszystkie

⁴ Por. A. Peräkylä, *Analiza rozmów i tekstów*, w: *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 326; A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2016, s. 47.

⁵ Por. Z. Marek, *Metody pracy z tekstami biblijnymi*, w: J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 295-298. Technikę tę stosowano w analizie tekstów literackich w Niemczech Zachodnich już w latach 70. Korzystali z niej także teologowie. Poznałem ją na seminariach doszkalających katechetów, które prowadziła dr Gabriela Miller w Untermarchtal w latach 80. minionego wieku.

⁶ M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*, s. 30-31. Ich właściwością, zdaniem M. Malewskiego, jest krytyczny dialog z poznawaną rzeczywistością, dopełniany krytyczną wiedzą badacza. Dzięki tym walorom procedury poznawcze odsłaniają obecny w poznaniu sens i poprowadzą „poznawczo aktywny podmiot do «właściwego» rozumienia własnego bycia w uniwersum codzienności”, a w dalszej kolejności do tłumaczenia nowych obszarów życia codziennego. Jest to możliwe dzięki logicznemu uporządkowaniu i emocjonalnemu oswojeniu się z istniejącym bogactwem sytuacji wychowawczych (por. s. 38, 178). Por. J. Krysztofik, A. Piestrzyńska, A. Walulik, *Strukturalna analiza biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne*, Jakościowe Badania Pedagogiczne 2016, t. I, nr 1, 51 (wydruk: 29.11.2016: <https://wnus.edu.pl/jbp/pl/issue/154/>).

te elementy mają pomagać w odkrywaniu bogactwa zamkniętego w narracji oraz uwrażliwiać na przebieg zachodzących procesów, które dokonują się w życiu osoby. Spostrzeżenia te werbalizujemy w implikacjach pedagogicznych.

6.1. „Klakier”

Ksiądz Jerzy K. jest jezuitą, potocznie mówi się o nim „Klakier”⁷. Tak nazwał go jeden ze współbraci, z którym pracował w placówkach duszpasterskich w Gliwicach i Nowym Sączu. Jego narracja sugeruje, że „duszpasterstwo dzieci i młodzieży było mu bliskie od dawna”, stawało się jego życiową pasją. Urodzony w Nowym Sączu, mówi, że zainteresowanie duszpasterstwem dzieci towarzyszyło mu od wczesnej młodości. Pracował w prowadzonych przez jezuitów ośrodkach duszpasterskich w Czechowicach-Dziedzicach, Gliwicach i Nowym Sączu. Aktualnie pracuje we Wrocławiu. Jako początek swojej formacji wychowawcy wskazuje ruch oazowy. Uczestnicząc w nim, zaczął poszukiwać, tak można to dzisiaj nazwać, własnego miejsca w życiu. Na tym etapie życia obudziła się w nim potrzeba organizowania i gromadzenia wokół idei księdza Franciszka Blachnickiego dzieci i młodzieży. Kolejny etap jego życia związany jest z wstąpieniem do zakonu jezuitów i dwuletnią formacją zakonną w nowicjacie. Polega ona na poznaniu i przyjęciu sposobu życia jezuitów. Proces ten wiąże się ze studiowaniem konstytucji zakonu jezuitów, a także wyborem – decyzją prowadzenia własnego życia według ich wymogów. W podjęciu decyzji o tym, czy ktoś chce żyć w zakonie, pomocne są odprawiane przez każdego jezuitę miesięczne ćwiczenia duchowne. Ten etap formacji zakonnej – u jezuitów dwuletni nowicjat – zamyka złożenie ślubów zakonnych, którymi składający wyraża swą decyzję o życiu według przyjętego w zakonie stylu życia.

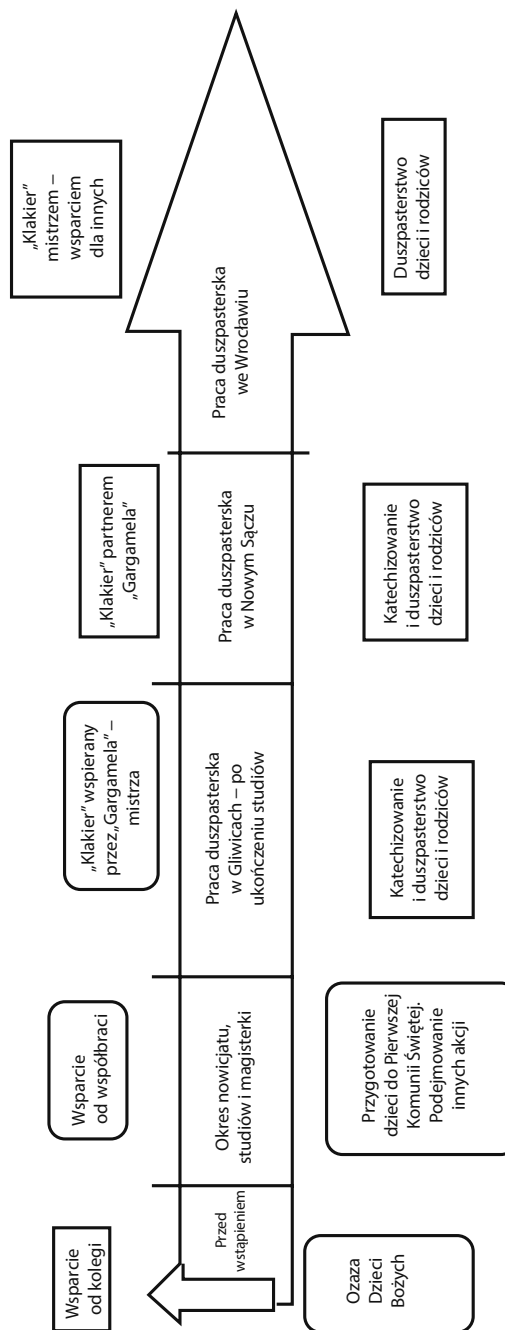
⁷ Nazwa została zaczerpnięta z popularnej w latach 80. i 90. bajki dla dzieci „Smerfy”.

Po zakończeniu tego etapu formacji „Klakier” został skierowany na trzyletnie studia filozoficzne, które odbył na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie. Po ich ukończeniu został skierowany do Czechowic-Dziedzic celem odbycia tak zwanej „magisterki” – trwającej rok lub dwa lata praktyki duszpasterskiej. Przybiera ona dość różne formy. W przypadku „Klakiera” była to praca duszpasterska, a jego głównym zadaniem było prowadzenie katechezy. Po dwuletniej praktyce duszpasterskiej odbył trwające cztery lata studia teologiczne na Wydziale Teologicznym Towarzystwa Jezusowego „Bobolanum” w Warszawie. Wraz z ukończeniem studiów teologicznych i otrzymaniem święceń kapłańskich został skierowany do pracy duszpasterskiej w Gliwicach. Tam pracował ze swym „mistrzem”, księdzem „Gargamelem”. Kolejne placówki, na których przebywał, to Nowy Sącz, a obecnie Wrocław.

6.1.1. Dewiza towarzyszenia: „być” i „dawać”

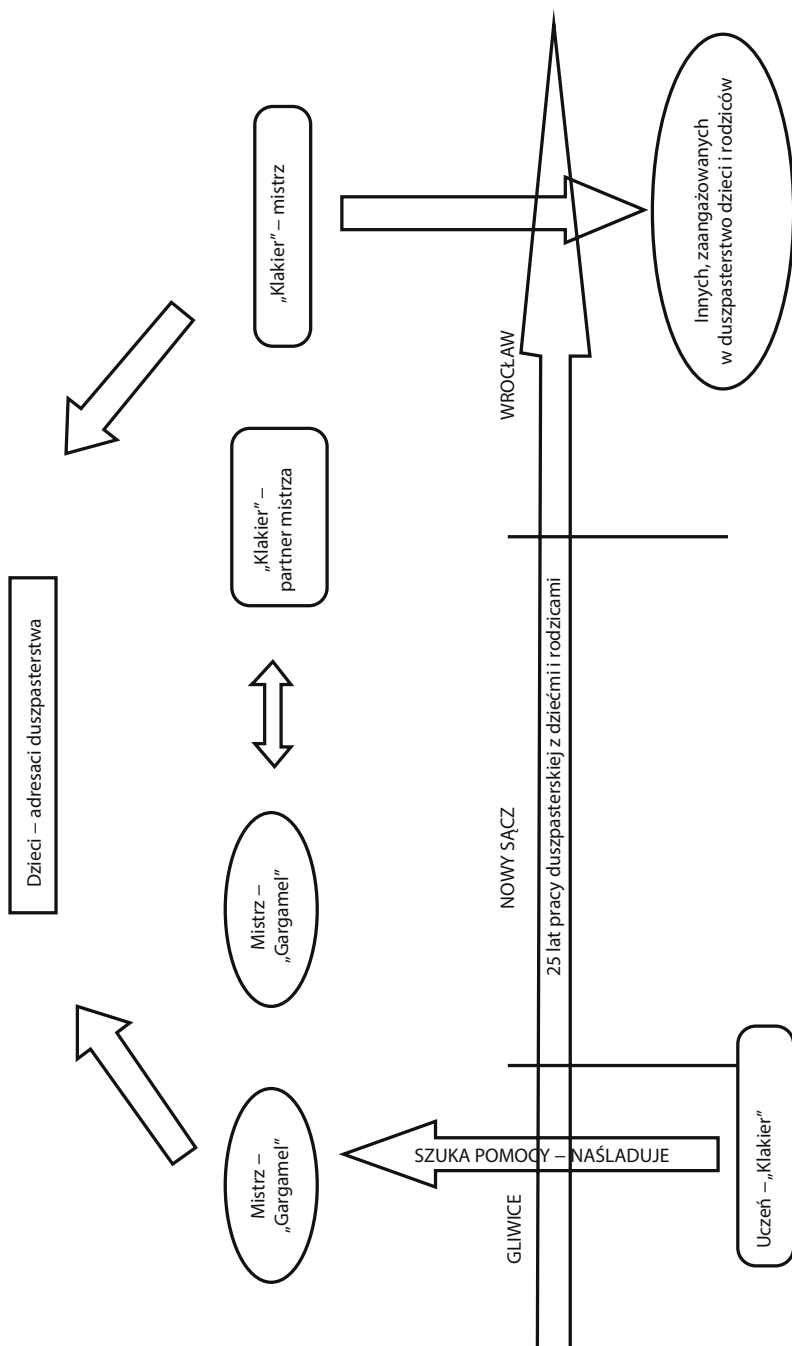
Co decyduje o sukcesie wychowawczym? Co powinno charakteryzować osobę wychowawcy? Na czym polega fenomen dobrego wychowawcy? To tylko niektóre z pytań, jakie zamierzamy postawić w toku prowadzonej refleksji nad założeniami pedagogiki towarzyszenia. Na niektóre z nich usiłuje odpowiedzieć autor narracji nr 1 – „Klakier”. Na podstawie jego wypowiedzi stworzyliśmy „oś czasu” (por. ryc. 1), na której próbujemy graficznie wskazać zarówno „aktorów” uczestniczących wspólnie z nim w pracy duszpasterskiej, jak też jego oczekiwania z nią związane oraz wartości, jakie usiłuje za pośrednictwem swej narracji przekazać.

Ryc. 1. Etapy Jerzego K. („Klakiera”) w pedagogicznym towarzyszeniu



Analizując oś czasu, zauważamy kilka etapów, które występują w narracji. Pierwszy umownie nazywamy okresem obejmującym czas przed wstąpieniem do zakonu, życie w nowicjacie, studia filozoficzne w Krakowie, magisterkę odbywaną w Czechowicach-Dziedzicach i studia teologiczne w Warszawie. Kolejne etapy obejmują pracę duszpasterską w Gliwicach, Nowym Sączu i wreszcie we Wrocławiu. Biorąc pod uwagę to, że narrator nie miał wpływu na wybór miejsc, w których przebywał, w analizie nie będziemy uwzględniać elementu miejsca. „Klakier”, poza epizodem związanym z założeniem oazy „Dzieci Bożych” w Nowym Sączu, był zobowiązany stosować się do poleceń swych przełożonych zakonnych, którzy kierowali go do pracy we wskazanych placówkach.

Ryc. 2. Etapy dojrzewania do pedagogicznego towarzyszenia (na podstawie drogi Jerzego K. – „Klakiera”)



Na osi czasu pokazującej ważniejsze wydarzenia z życia „Klakiera” wyróżniliśmy okresy ukazujące charakterystyczne etapy jego aktywności duszpastersko-pedagogicznej (ryc. 2). W niektórych z nich pojawia się charakterystyczny element, z którego można wnioskować, że sam „Klakier” na jakimś etapie poszukuje wsparcia – towarzyszenia innych osób. Z tą cechą spotykamy się na etapie zakładania oazy „Dzieci Bożych” w Nowym Sączu.

Myszę, że zaczęło się od mojego udziału w życiu oazy. Zanim zostałem księdzem, z moim kolegą zaczęliśmy prowadzić oazę „Dzieci Bożych”⁸.

Analiza tej krótkiej wypowiedzi wskazuje na istnienie w nim potrzeby bycia z innymi, udzielania im wsparcia, robienia czegoś, czego sam jeszcze nie był w pełni świadomy. Pojawia się przy tym dość charakterystyczny dla niego rys, który będzie się powtarzał także w późniejszym okresie, a mianowicie potrzeba działania razem z kimś drugim. Pierwszą taką osobą był kolega przyszłego „Klakiera”. Wspólnie założyli i kierowali dziecięcą grupą oazową, którą nazwali „Dzieci Boże”. Wspomnienie tego epizodu kończy stwierdzeniem: „Od tego czasu polubiłem tę pracę”. Ukazuje ją jako wartość, która stopniowo nadaje sens jego życiu i wyzwala w nim kolejne inicjatywy na polu wychowawczym. Wolno przyjąć, że dla uczestników założonej przez siebie grupy „Dzieci Bożych” obaj pełnili funkcję przewodników, osób towarzyszących procesom integracji i wspólnie podejmujących inicjatywy o charakterze religijnym. Podobna sytuacja daje się zauważyć w Gliwicach, gdzie spotyka swego przyjaciela – księdza „Gargamela”.

Wspominając te etapy towarzyszenia pedagogicznego „Klakiera”, należy zwrócić uwagę na zaznaczany w narracji sposób jego rozumienia i postrzegania istoty towarzyszenia. Charakteryzuje go relacja mistrz – nauczyciel czy też uczeń – wychowanek. Można przypuszczać, że relacje te swój pierwowzór miały

⁸ W wypowiedziach ks. Jerzego K. („Klakiera”), Stanisława M. i Kazimierza M. nie dokonano korekty stylistycznej, celowo pozostawiając oryginalne brzmienie.

w ruchu oazowym, w którym uczestniczył. Istniała tam z jednej strony hierarchia odpowiedzialnych za funkcjonowanie grupy, a z drugiej promowano współdziałanie. Rolę „mistrza” pełni moderator. Idąc tym tokiem rozumowania, zauważamy, że zarówno przyszły „Klakier”, jak i jego kolega zostali umieszczeni na osi czasu w górnej jej części. Chodzi o zwrócenie uwagi na to, że wobec uczestników założonej przez siebie grupy „Dzieci Bożych” obaj pełnią funkcję przewodników, wychowawców, osób towarzyszących toczącemu się procesowi. Przypuszczenie to potwierdza wprowadzana do narracji liczba mnoga („my”).

Powyższą sytuację można tłumaczyć tym, że „Klakier” przy podejmowaniu tego rodzaju działań sam potrzebował oparcia w kimś drugim. Sugeruje to też, że podejmowane przez niego inicjatywy faktycznie były wspierane przez innych: ktoś z nim pracował, udzielał mu pomocy. Taką funkcję pełnił kolega, z którym „zaczęliśmy prowadzić” oazę „Dzieci Bożych”. Epizod ten wprowadza w narrację „Klakiera” kolejne inicjatywy o znamionach pedagogicznego towarzyszenia. Otóż już na początku nowej sytuacji życiowej – wstąpienia do zakonu i życia w jezuickim nowicjacie – decyduje się on zaangażować w życie funkcjonującego w pobliżu miejsca jego pobytu przedszkola prowadzonego przez siostry zakonne.

W nowicjacie nie było dużych możliwości pracy duszpasterskiej. Z jednym ze współbraci chodziliśmy do prowadzonego przez siostry służebniczki niedaleko naszego domu zakonnego przedszkola. Pamiętam, znaleźliśmy jakiś projektor, żeby można było wyświetlać dzieciom filmy.

Jeśli weźmiemy pod uwagę to, że wydarzenia te miały miejsce na początku lat 80., to łatwiej będzie docenić walor tego trudu. Także i w tym przypadku pojawiła się potrzeba „towarzysza” podejmowanych inicjatyw. Podobnie było w Krakowie, gdzie przez trzy lata „Klakier” pracuje na rzecz dzieci z „ośrodka kuratorskiego”: „Ze współbratem Andrzejem, z którym wcześniej chodziliśmy do przedszkola, teraz chodziłem do domu dziecka”. Wydaje się, że na tym etapie rozumienia towarzyszenia

pedagogicznego „Klakiera” zaczyna u niego występować przekonanie, że należy „być” i coś z siebie „dawać”.

Stopniowo przyjmowana przez „Klakiera” filozofia życia, w której do głosu dochodzą „być” i coś z siebie „dawać”, jeszcze wyraźniej występuje w kolejnym etapie jego życia. Jest on związany z podjęciem studiów filozoficznych po ukończonym nowicjacie.

Później, kiedy byłem na studiach filozoficznych w Krakowie, każdy z nas miał jakieś zajęcia dodatkowe. Ja zacząłem pracować w ośrodku kuratorskim. Praca ta trwała przez trzy lata.

„Klakiera” i jego współbrata Andrzeja umieściliśmy na osi czasu w górnej części schematu. Chcemy w ten sposób ponownie zaznaczyć pełnioną przez nich funkcję wychowawcy-nauczyciela. Doświadczenia wyniesione z tego ośrodka wychowawczego umożliwiły mu poszerzenie w narracji treści podkładanych pod określenie „towarzyszenie pedagogiczne”.

Tam jednym z wychowawców był milicjant, który na dzieci krzyczał, rzadko się też pojawiał, żeby się nimi opiekować. Była tam też taka pani, którą świetlica nazywała ciocią.

Zaczął rozumieć, czym jest bieda ludzka, której nie da się wyrażać tylko w kategoriach materialnych.

Wielkim dla mnie przeżyciem było to, jak kiedyś odbierano rodzicom dziewczynkę – chodziła wówczas do szóstej klasy – i skierowano ją do ośrodka opiekuńczego. Kiedy ją zabierano, to ona nas prosiła o to, byśmy w sądzie mówili, żeby ona została w swoim domu. Swoje przeżycia opisywała nam w listach. Przeżywała rozbitcie swojej rodziny.

Zakres treściowy terminu „towarzyszenie pedagogiczne” został u niego poszerzony poprzez jeszcze inne doświadczenie wyniesione z ośrodka kuratorskiego:

Była tam taka Cyganeczka, która nie mówiła. Kiedyś zabraliśmy ją do Nowego Sącza na wakacje. Pojawił się tam kapłan, który znał język migowy. Umiał rozmawiać z niesłyszącymi. Innym dzieciom się to bardzo podobało. Próbowaliśmy nawet się nauczyć

języka migowego, ale nic z tego nie wyszło. Dziecko to (Cyganeczka) miało bardzo ciężkie życie, bo rodzice ją wykorzystywali.

Kontakt z dziećmi w tym ośrodku pozwolił mu odkryć wartość bezinteresownej pomocy.

Pomagaliśmy dzieciom uczyć się. (...) Myśmy przychodzili do tych dzieci najczęściej w soboty. Braliśmy je na wycieczki czy na jakieś spotkania.

Charakterystyczne wydaje się też wyróżnienie celu przychodzenia do tej placówki. Z jednej strony chodziło o wsparcie w rozwoju intelektualnym: „Pomagaliśmy dzieciom uczyć się”. Pojawił się ponadto drugi, szerszy motyw: naturalne wrastanie w życie społeczne i rozwój wewnętrzny – duchowy tych dzieci: „Braliśmy je na wycieczki, czy na jakieś spotkania”. Z podobnym nastawieniem „Klakier” pracuje w Czechowicach-Dziedzicach, gdzie odbywa swą „magisterkę”. Poza pracą katechety z własnej inicjatywy założył też apostołstwo modlitwy dzieci: „Miałem ponad 120 dzieci. Z tymi dziećmi mieliśmy regularne spotkania. Od tego czasu ciągle pracuję z dziećmi”. Pobyt w Czechowicach-Dziedzicach i praca z dziećmi ostatecznie zadecydowały o jego dalszych krokach: „Od tego czasu ciągle pracuję z dziećmi”. Dodajmy do tego jeszcze prowadzenie grupy ministrantów w czasie studiów teologicznych w Warszawie:

[Ze względu na] dużo nauki było trudno, żeby znajdować więcej możliwości pracy z dziećmi. W tym czasie moja praca z dziećmi ograniczała się do pracy z ministrantami.

Nowe rozumienie towarzyszenia pedagogicznego wpisane zostało w drugi i kolejne etapy pracy duszpasterskiej „Klakiera”.

Po otrzymaniu święceń diakonatu zostałem posłany przez przełożonych do pracy w Gliwicach. Tam pracowaliśmy na dużej parafii, w której budowano nowy kościół i tworzone nową parafię. W mojej pracy miałem przede wszystkim przygotowywać dzieci do Pierwszej Komunii Świętej. Z tym przygotowaniem łączyliśmy różnego rodzaju działalność, między innymi wyjazdy z dziećmi poza miasto. Prowadziłem też w tym czasie grupę

dziewczynek, nazywanych „bielankami”, i grupę śpiewającą podczas Mszy Świętych. Z tymi grupami organizowaliśmy wyjazdy poza Gliwice. Jak pamiętam, w takiej grupie śpiewającej w zespole było ponad setka dzieci.

W dalszej kolejności o nowym znaczeniu istoty towarzyszenia pedagogicznego zdecydowała przyjaźń „Klakiera” z księdzem „Gargamelem”, który imponował mu swym sposobem myślenia i bycia, a przy tym dopuszczał go do własnych tajemnic na temat tego, jak odnieść sukces pedagogiczny.

Za cenne u „Gargamela” uważam jego mądrość życiową, którą dzielił się z innymi. Jak się pojawiała jakaś trudność, on zawsze miał jej rozwiązanie. Podawał proste rozwiązania. Mówił, zrób sobie tak i będzie dobrze. Poza tym w jego pracy wszystko było wypracowane, przygotowane. Nie zatrzymywał tego, co wiedział, do czego doszedł, dla siebie. Dzielił się z innymi swoimi doświadczeniami. Odnaczał się bardzo dobrą pamięcią do twarzy. Po jednym, drugim spotkaniu już wiedział, kto to jest i zapamiętywał go. Był wielkim praktykiem, do którego zwracali się inni współbracia, pytając: „Garguś, jak ty to widzisz”. Miał zawsze jasne i trafne osądy. Zawsze też potrafił na wszystko odpowiedzieć. Bardzo często zaczepiającym go dawał trafną ripostę. Umiał też przyznać się, jeśli coś nie wyszło, coś zaniedbał. On się szybko złościł, ale później nie pamiętał, co powiedział. Potrafił też powiedzieć przepraszam. Nie nosił w sobie urazów, nie zamykał się w sobie. Umiał zdobywać rodziców do współpracy.

Ceni sobie też jego dowcip i jasne dążenie do celu:

Przypominam sobie takie wydarzenie z historii z „Gargamelem”. Miał przeczytać list z KUL-u. Pyta dzieci: Czy mam wam przeczytać cały list, czy też go skrócić? Dzieci odpowiadały: Skrócić. Więc on powiedział w ten sposób: „KUL potrzebuje pieniędzy full” i na tym skończył.

Zetknięcie się z „Gargamelem” na placówce w Gliwicach wywołało u „Klakiera” spory podziw i swego rodzaju chęć naśladowania.

Nie kryję, że „Gargamel” był dla mnie nauczycielem. Od niego uczyłem się, jak sobie w konkretnych sytuacjach radzić. Do niego mogłem przyjść, żeby coś omówić, o coś zapytać. Ważne było

i to, że wieczorami mogliśmy się razem spotkać i omówić to, co się wydarzyło, na co trzeba zwrócić uwagę.

Takie rozumienie przez „Klakiera” nawiązanych więzów spowodowało, że na rycinie osi czasu zachodzące między nimi relacje ulokowaliśmy w kategorii mistrz – uczeń. Funkcję mistrza pełnił „Gargamel”, który imponował „Klakierowi”. „Klakier” starał się go naśladować.

Miał też specyficzny sposób odprawiania, celebrowania Mszy Świętych z dziećmi. (...) On promował podczas Mszy Świętej śpiew dzieci. (...) Staram się też to czynić. Dzieci dużo śpiewały. Co ważne, same (dzieci) grają też na instrumentach. Niepotrzebny jest wtedy organista. Ten sposób celebrowania ułatwia kontakt z dziećmi. Msza Święta nie sprowadza się już tylko do skierowanego do nich zwrotu: „Drogie dzieci”, na którym kończy się z nimi kontakt, bo to z duszpasterstwem dzieci niewiele ma wspólnego.

Praca w Gliwicach nacechowana była więc podziwem, chęcią przejmowania przez „Klakiera” stylu funkcjonowania starszego współbrata. Jak zobaczymy jednak w dalszym toku analiz, nastawienie to stopniowo ulegało ewolucji, przyjmując coraz bardziej więzy partnerskie, a kiedy zabrakło „Gargamela” (po skierowaniu „Klakiera” do pracy we Wrocławiu), był on gotowy sam przejąć w nowym środowisku jego rolę.

Więź przyjaźni „Klakiera” z „Gargamelem” sięga czasów poprzedzających jego wstąpienie do zakonu jezuitów.

Z „Gargamelem” było tak. Poznałem go w Nowym Sączu. On był dwa razy w Nowym Sączu. Za pierwszym razem ja byłem ministrantem, a za drugim razem pracowaliśmy w Gliwicach. Razem pracowaliśmy tam [w Gliwicach] przez cztery lata. Następnie przez sześć lat razem pracowaliśmy w Nowym Sączu. To był ksiądz, którego dzieci bardzo kochały. Jako człowiek był on bardzo nerwowy, ale dzieci go i tak bardzo kochały. On często powtarzał i to robił: ksiądz nie musi być mądry, ale musi być z dziećmi. Powtarzał, że tak jak dzieci w szkole mają swoją panią, która je prowadzi, tak w kościele muszą mieć swojego księdza. Chodziło mu o to, że ksiądz też powinien być dla dzieci takim punktem odniesienia. Ksiądz powinien zawsze być z dziećmi. Powtarzał: Nie musisz nawet nic mówić, wystarczy, że jesteś, że

przybijesz piątkę, dasz lizaka. (...) Ważne jest to, żeby (dzieci) wiedziały, że do księdza mogą przyjść, że on zawsze na nie czeka, że mogą zawsze na niego liczyć. Myślę, że to była jego [„Gargamela”] dewiza życiowa. Dzieci wiedziały, że on dla nich gotów jest wszystko dać, wszystko zrobić. W naszym domu zakonnym było tak, że jak na stole coś zostawało ze słodczy, to on pytał: „Nie chcecie więcej?”. Nie czekając na odpowiedź, mówił: To reszta dla dzieci. Druga rzecz, jaką pielęgnował, to to, by salki [pomieszczenia na terenie parafii] zawsze były dla dzieci dostępne. Dzieci przez cały tydzień mogły do nich przychodzić. W nich zawsze coś było do poczęstowania się. One wiedziały, że „Gargamel” zawsze na nie czeka. Druga rzecz to jego praca z rodzicami. Bywało tak, że on siedział w jednym pomieszczeniu z rodzicami, a dzieci zabawiały się w innym. Tak było zarówno w Gliwicach, jak i w Nowym Sączu.

Na tym etapie doskonalenia przez „Klakiera” własnego warsztatu towarzyszenia pedagogicznego spotykamy się z docenieniem znaczenia osoby, która pomaga w porządkowaniu uznawanych i przyjmowanych wartości, dzieli się własnymi doświadczeniami czy też pomaga tworzyć własny styl życia. Te przyjacielskie więzi inspirowały „Klakiera” do własnych przemyśleń i uzasadnień takiej czy innej postawy. Poczynione obserwacje prowadzą go do takich stwierdzeń:

„Gargamel” miał stosunkowo dużą grupę osób, które go pamiętały z pierwszego pobytu w Nowym Sączu. Podczas drugiego pobytu osoby te były już dorosłymi. Byli rodzicami, a więc znowu ta współpraca z nimi układała się bardziej po przyjacielsku.

Co więcej, „Klakier” podkreśla:

Niezależnie od warunków niezbędne jest bycie z dziećmi. Jeśli się jest z nimi, to można każdego z osobna poznać, można coś od nich usłyszeć, a wtedy łatwiej pomóc.

Zdobyte u boku „Gargamela” dobre doświadczenia usiłuje on przenieść do środowiska, w którym obecnie przebywa i pracuje.

Moją pracę we Wrocławiu wspierają też inni. Najczęściej są to dziewczyny, które kiedyś należały do którejś z grup dziecięcych. Pomagają na przykład w pracy z zespołami muzycznymi.

Kiedys one z takiego zespołu wyszły, a teraz nim kierują. Mówią nawet, że nie ma takiej możliwości, żeby w tym nie uczestniczyć, żeby tego nie prowadzić. Ciekawe jest i to, że część dzieci, może dość duża ich część, przechodzi do grup młodzieżowych, jakie funkcjonują przy parafii: grupy oazowe czy grupy *Magis*.

Wyniesione doświadczenia pomogły mu uczynić dewizą życia przeświadczenie o tym, że duszpasterz, pedagog powinien zawsze być dla wychowanków: „Chodzi o to, żeby być, z nimi się przywitać, przebijając choćby piątkę, żeby coś do nich powiedzieć”.

Obrazem zapowiedzianej powyżej ewolucji relacji przekształcających się ze stanu nauczyciel – uczeń w relację przyjacielskie jest ta część relacji, która przybliża pracę „Klakiera” w Nowym Sączu. Tak ją charakteryzuje:

Do niego mogłem przyjść, żeby coś omówić, o coś zapytać. Ważne było i to, że wieczorami mogliśmy się razem spotkać i omówić to, co się wydarzyło, na co trzeba zwrócić uwagę.

W relacji ważne jest też – podkreślane przez „Klakiera” – tworzenie czegoś wspólnie:

Jego nazywano „Gargamelem”, a mnie „Klakierem”; z „Gargamelem”, robiliśmy to w ten sposób; w Nowym Sączu mieliśmy tyle dzieci, że wszystkie siedziały wokół ołtarza. Wokoło widać było las głów; kiedy przy końcu Mszy Świętej odczytywane były ogłoszenia parafialne, to byliśmy przy mikrofonie razem, często sobie coś dopowiadając. Na ten moment może bardziej nawet niż dzieci czekali dorośli. Chodziło o to, żeby i ogłoszenia czytać bardziej czytelnie i bardziej dostępne.

Przytoczone wyrażenia wskazują na bardzo bliską współpracę „Klakiera” z „Gargamelem”. Jej owocem stały się bliskie więzy przyjaźni, odpowiedzialności i wzajemnego zaufania. Doświadczenia te każą wierzyć, że wzajemne zaufanie i przyjaźń są wartościami, które ludzi łączą wokół konkretnych idei i celów. W przypadku „Klakiera” i „Gargamela” celem takim było dziecko, jego dobro, chęć niesienia mu pomocy, wyzwalania w nim fascynacji rzeczywistością, którą cenili sobie ich wychowawcy.

Wprawdzie rzeczywistość ta wprost nie została nazwana, ale dotyczy Boga i Jego troski o człowieka, do której nawiązuje wspomniany udział w niedzielnej liturgii.

Kolejny etap pracy duszpasterskiej „Klakiera” związany jest z Wrocławiem. Wraz ze zmianą miejsca pracy zmianie uległa też pełniona przez niego rola wychowawcy – osoby towarzyszącej. O ile w dotychczasowej praktyce miał obok siebie przede wszystkim „Gargamela”, o tyle teraz sam przejmuje jego rolę. Co więcej, potwierdza to w słowach: „Zasady «Gargamela» staram się pielęgnować”. Ma jednak świadomość zmieniających się warunków życia, które pociągają za sobą konieczność wprowadzania nowych form duszpasterstwa. Zauważa:

W pracy duszpasterskiej z dziećmi i rodzicami warto pamiętać o zmieniających się warunkach społecznych. Kiedyś inicjatorem pozaszkolnej pracy z dziećmi był kościół. Dzisiaj mamy wiele instytucji, które stwarzają dzieciom warunki do tego, aby mogły rozwijać swoje zdolności, zainteresowania. Kiedyś atrakcją były komputery, z którymi dzieci mogły się zapoznawać, korzystać nie tyle w domu, co w innych miejscach, na przykład przy parafii. Dzisiaj sytuacja się odwróciła. Dawniej z tych powodów dzieci garnęły się do naszych placówek. Z tych powodów coś się działo przy kościele. Pokazuje to, że środowisko, o którym mówimy, też w różny sposób wpływa na rozwój tych zainteresowań dzieci. (...) Gliwice są dużym miastem, natomiast Nowy Sącz był miastem małym. Dzieci miały o wiele mniej możliwości, niż te z Gliwic czy Wrocławia. Niezależnie od warunków, niezbędne jest bycie z dziećmi. Jeśli się jest z nimi, to można każdego z osobna poznać, można coś od nich usłyszeć, a wtedy łatwiej pomóc.

Charakteryzując nową sytuację, w jakiej przyszło mu pracować we Wrocławiu, podkreśla:

W duszpasterstwie dzieci, a przy tej okazji także ich rodziców, zależy mi na tym, żeby dzieci oswoić z kościołem, z elementami natury religijnej prowadzącymi do spotkania z Bogiem. Przy tej okazji wyjaśniam, co to jest za przedmiot kultu, dlaczego on jest i tak dalej. Poza tym dla dzieci przygotowujących się do Pierwszej Komunii Świętej raz w miesiącu mamy specjalną Mszę Świętą. Trzeba wiele uwagi poświęcić na to, by te najprostsze sprawy dotyczące życia religijnego objaśniać także dorosłym. Na spotkania z dziećmi pierwszokomunijnymi przychodzi

zarówno rodzice, ale też i dziadkowie, babcie. Podczas spotkań z dziećmi pierwszokomunijnymi zachęcam do wspólnej modlitwy z rodzicami, z dorosłymi. (...) Wprowadziłem też w okresie Bożego Narodzenia odgrywane przez dzieci jasełka.

W pracy duszpasterskiej „Klakiera” pojawia się też znamieny wątek, z którego wynika, że jego fascynacja działalnością „Gargamela” nie przysłania mu pojawiających się nowych wyzwań. Rozumie potrzebę ciągłego modyfikowania założeń modelu pracy duszpasterskiej, która wynika między innymi ze zmieniających się warunków życia społecznego. Zauważa, że kiedyś jej punkt ciężkości stanowiła katecheza w szkole oraz przygotowanie dzieci do Pierwszej Komunii Świętej w parafii (Czechowice-Dziedzice, Gliwice, Nowy Sącz). Praca we Wrocławiu niejako wymusiła korektę tego modelu.

Aktualnie już nie katechizuję w szkole, bo na terenie naszej parafii nie ma szkoły podstawowej. Na terenie parafii jest też niewiele dzieci. Chodząc po kołędzie, widzimy, jak niewiele dzieci jest w naszej parafii. Większość to osoby dorosłe i samotne. Wiele mieszkań wynajmowanych jest studentom. Dzieci obecne na naszych Mszach Świętych pochodzą z innych parafii. Informacja o naszych Mszach Świętych dociera do innych, poza granice parafii. Chętnie biorą w nich udział. Obrazem tych dysproporcji jest choćby to, że w katechezie przygotowującej dzieci do Pierwszej Komunii Świętej w parafii bierze udział 86 dzieci. Z tej liczby tylko jedna trzecia pochodzi z terenu parafii. W znacznej mierze o tej liczbie decyduje to, że dzieci już wcześniej – poprzez spotkania sobotnio-niedzielne – miały z nami kontakt. To jest owoc między innymi ich udziału w zespołach muzycznych, w zabawach i wspólnych wyjazdach.

Dlatego, jego zdaniem,

mówiąc o duszpasterstwie dzieci, o prowadzeniu dla nich Mszy Świętych, trzeba podejmować starania, by one w nią były zaangażowane, by same troszczyły się o jej oprawę. Druga według mnie ważna sprawa związana z prowadzeniem Mszy Świętych to to, aby od samego początku być do ich dyspozycji.

Liczy się przy tym z nowymi warunkami, w jakich przychodzi mu pracować.

We Wrocławiu jest kościół większy, więc trzeba trochę inaczej je organizować [Msze Święte dla dzieci], gromadzić ([dzieci] przy ołtarzu. Podobnie było w Gliwicach. Tam też kościół był większy niż ten w Nowym Sączu. (...) Wcześniej, w Gliwicach, a teraz we Wrocławiu, jest inne środowisko, niż to, jakie było podczas mojego pobytu w Nowym Sączu. Nasza parafia we Wrocławiu jest zamieszkała w większości przez osoby starsze, a co za tym idzie, dzieci nie jest wiele. Mają też wiele więcej możliwości do uczestniczenia w zajęciach pozaszkolnych, niż to było w Nowym Sączu. Trudno więc jest, aby regularnie pojawiały się w salce katechetycznej w takich ilościach, jak w Nowym Sączu. W tygodniu przychodzi ich wiele mniej, bo mają dużo zajęć pozaszkolnych, dodatkowych. Dlatego punkt ciężkości na spotkania z nimi kładę na soboty. Najczęściej spotykamy się w soboty i w niedziele, ewentualnie w piątek po południu.

Charakterystycznym rysem pracy duszpasterskiej „Klakiera” we Wrocławiu jest też rola moderatora życia religijno-kulturowego dzieci przy parafii. Nauczony przez „Gargamela”, stara się gromadzić wokół siebie osoby, na których pomoc może liczyć.

Moją pracę we Wrocławiu wspierają też inni. Najczęściej są to dziewczyny, które kiedyś należały do którejś z grup dziecięcych. Pomagają na przykład w pracy z zespołami muzycznymi. Kiedyś one z takiego zespołu wyszły, a teraz nim kierują. Mówią nawet, że nie ma takiej możliwości, żeby w tym nie uczestniczyć, żeby tego nie prowadzić.

Spostrzeżenie to zdaje się sugerować, że „Klakier” dostrzegł już ich znaczenie.

Moje kontakty z dawnymi absolwentami, z dziećmi, które z czasem już dorosły i stały się dorosłymi, są dość różne. Z dziećmi z Gliwic raczej nie mam kontaktów. Natomiast z tymi z Nowego Sącza są dość żywe. Jest to ułatwione tym, że pochodzę z Nowego Sącza. Jestem nieraz proszony o to, by błogosławić małżeństwa „dawnych dzieci”, z którymi pracowałem. Proszą też, żeby ochrzcić ich dzieci. Otrzymujemy z niektórymi kontakt na Facebooku. Mogę powiedzieć, że z jakąś częścią kontakty utrzymuję. Te spotkania mają charakter bardziej towarzyski, choć czasem zdarzają się jakieś poważniejsze rozmowy. Podczas takich spotkań niejednokrotnie przypominają mi jakieś dawne wydarzenia. Pytają, czy pamiętam, jak to było wtedy czy wtedy.

Powyższa ocena pielęgnacji nawiązanych wcześniej kontaktów wskazuje najpierw na ewolucję w ocenie tej sytuacji. We wcześniejszych etapach swej pracy „Klakier” nie doceniał znaczenia walorów kontaktów międzyludzkich i możliwości wsparcia, jakie jest z nimi związane. Być może nie czuł takiej potrzeby, widząc swego „mistrza” i jego zdolności zdobywania sprzymierzeńców dla swych idei. Mogło też zabraknąć przekonania o tym, że przez utrzymywane kontakty podtrzymywana zostaje rozpoczęta praca duszpasterska, choć zmieniają się jej okoliczności i zewnętrzne warunki. Jest też możliwe, że pracując z „Gargamelem”, w pełni nie doceniał wartości, jaką niosą z sobą ludzkie przyjaźnie. Jej niezbędność odkrył dopiero w chwili, gdy na jego barkach spoczęła odpowiedzialność za prowadzone duszpasterstwo.

Narracja „Klakiera” pozwala wyróżnić charakterystyczne elementy związane z odkrywaniem istoty towarzyszenia pedagogicznego. Jak wcześniej wskazaliśmy, w jego biografii można wyróżnić kilka jego etapów. Na tym miejscu pomijamy etap sprzed wstąpienia do zakonu jezuitów oraz etap studiów. Znaczące wydaje się natomiast przyjrzenie się tym etapom pracy duszpasterskiej „Klakiera”, w których całkowicie może on oddać się swojej pracy. Jej podmiotem jest człowiek – dziecko. Natomiast istotę towarzyszenia wyraża wsparcie – „być w zasięgu”, obejmujące zarówno jego ludzki, jak też religijny rozwój. W swej narracji „Klakier” zwrócił uwagę na rozróżnienie między obowiązkiem, jaki spoczywał na nim, a życiową pasją pracy z dziećmi. Rozróżnienie to szczególnie wyraźnie zaznaczył w kontekście opowiadania o przebiegu tak zwanej „magisterski”, a także pracy na pierwszej placówce w Gliwicach.

W Czechowicach-Dziedzicach uczyłem katechezy, [a] w Gliwicach (...) miałem przede wszystkim przygotowywać dzieci do Pierwszej Komunii Świętej.

Po takim określeniu swych podstawowych obowiązków dodaje:

[Pracując w Czechowicach-Dziedzicach], założyłem tam apostołstwo modlitwy dzieci. Miałem ponad 120 dzieci. Z tymi dziećmi mieliśmy regularne spotkania.

Podobny komentarz pojawia się podczas opowiadania o pracy w Gliwicach:

Z tym przygotowaniem łączyliśmy różnego rodzaju działalność, między innymi wyjazdy z dziećmi poza miasto. Prowadziłem też w tym czasie grupę dziewczynek, nazywanych „bielankami”, i grupę śpiewającą podczas Mszy Świętych. Z tymi grupami organizowaliśmy wyjazdy poza Gliwice. Jak pamiętam, w takiej grupie śpiewającej w zespole było ponad setka dzieci.

Innym elementem, który dostrzegamy w narracji „Klakiera”, jest poszerzanie rozumienia charakteru podejmowanych zajęć. O ile w relacjach o pracy w Czechowicach-Dziedzicach i w Gliwicach spotykamy określenia „katecheza”, „przygotowanie do Pierwszej Komunii Świętej”, o tyle w opowiadaniu o pracy w Nowym Sączu i Wrocławiu pojawia się określenie „duszpasterstwo”. Opowiadając o swej pracy we Wrocławiu, doprecyzowuje: „praca duszpasterska z dziećmi i rodzicami”, w której należy brać pod uwagę zmieniające się warunki życia społecznego. Za jedną z wiodących idei tej pracy uważa podejmowanie starań, by dzieci angażować do działania (w Nowym Sączu).

Charakterystyką duszpasterstwa dzieci jest to, że z nimi trzeba być i cały czas dawać (...), aby od samego początku być do ich dyspozycji (Wrocław).

Ta drobna zmiana stosowanego słownictwa zdaje się wskazywać na proces dojrzałego rozumienia istoty duszpasterstwa. Można tu mówić o szerszym rozpoznawaniu znaczenia, zakresu i sensu wykonywanej pracy.

Ten sam akcent znajdujemy w relacjach „Klakiera” o duszpasterstwie prowadzonym we Wrocławiu. Dziecko jest podmiotem jego oddziaływań, które inspirują integralny jego rozwój:

Sobotnie spotkania z dziećmi charakteryzuje to, że przygotowują śpiewy na niedzielą Mszę Świętą. To swego rodzaju próba chóru i omówienie przebiegu niedzielnej świętowania. Planujemy i omawiamy także wspólne wyjazdy. Jest też czas na to, by dzieci mogły zająć się dla nich ważnymi sprawami: by mogły popróbować zamierzone przez siebie działania – na przykład

próbować gry na instrumencie, rozegrać partię w szachy, mecz piłkarski czy porozmawiać albo się zabawić. Rozmawiamy, siedzimy razem. Ktoś zajęty jest przy komputerze. Chodzi o to, żebyśmy byli, choć przez chwilę z sobą razem. (...) Pamiętam, znaleźliśmy jakiś projektor, żeby można było wyświetlać dzieciom filmy (to wspomnienie z okresu nowicjatu, kiedy odwiedzał dzieci w przedszkolu). Pomagaliśmy dzieciom uczyć się (to wspomnienie z okresu studiów w Krakowie i odwiedzania ośrodka kuratorskiego).

Inną postać tej pracy obrazują wakacyjne dziesięciodniowe obozy wypoczynkowe.

W czasie jego (obozu) trwania mamy regularnie Msze Święte. W tym czasie staramy się aktywnie wypoczywać, zwiedzając, bawiąc się.

Wyrażenia te pokazują, że narrator jest świadomy tego, kim jest: duszpasterzem, i że na nim spoczywa odpowiedzialność za stworzenie podopiecznym warunków do prawidłowego rozwoju religijnego: „mamy regularnie Msze Święte”. Jednocześnie jednak dopowiada: „W tym czasie staramy się aktywnie wypoczywać, zwiedzając, bawiąc się”, co pokazuje, że czyni to w sposób wyważony, łącząc rozwój duchowy (religijny) podopiecznych z innymi wymiarami ich osobowości. Wspomniane inicjatywy wyrażają istotę tego, co jezuici nazywają *cura personalis*. Przypomnijmy jeszcze, że fundamentem tej troski ma być miłość, której „wyrażanie poprzez czyny, a nie słowa, oznacza pomaganie innym w realizacji tego właśnie potencjału” (troska o dobro człowieka)⁹.

Podmiotowe traktowanie drugiego człowieka „Klakier” wyraża dość emocjonalnie. Wspomina o ludzkiej biedzie, o ludzkich ograniczeniach, którym próbuje zaradzić.

Jednym z wychowawców (w Domu Dziecka w Krakowie) był milicjant, który na dzieci krzyczał, rzadko się też pojawiał, żeby się nimi opiekować. Była tam też taka pani, którą świetlica nazywała ciocią.

⁹ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, Wyd. WAM, Kraków 2013, s. 133.

Z takim jego podejściem do drugiego człowieka spotykamy się już wcześniej – kiedy odwiedzał dzieci w przedszkolu w okresie odbywanego nowicjatu. Szukał sposobów, za pomocą których mógłby czymś je obdarować: „Znaleźliśmy jakiś projektor, żeby można było wyświetlać dzieciom filmy”. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że miało to miejsce kilkadziesiąt lat temu, kiedy to dostęp do kina był bardzo utrudniony, to łatwiej jest docenić znaczenie tej inicjatywy. Podobnie było w Krakowie, gdzie odwiedzał Dom Dziecka.

Wielkim dla mnie przeżyciem było to, jak kiedyś odbierano rodzicom dziewczynkę – chodziła wówczas do szóstej klasy – i skierowano ją do ośrodka opiekuńczego. Kiedy ją zabierano, to ona nas prosiła o to, byśmy w sądzie mówili, żeby ona została w swoim domu. Swoje przeżycia opisywała nam w listach. Przeżywała rozbić swojej rodziny. (...) Drugie moje doświadczenie związane jest z ośrodkiem kuratorskim, w którym pracowaliśmy. Była tam taka Cyganeczka, która nie mówiła. Kiedyś zabraliśmy ją do Nowego Sącza na wakacje. Pojawił się tam kapłan, który znał język migowy. Umiał rozmawiać z niesłyszącymi. Innym dzieciom się to bardzo podobało. Próbowaly nawet się nauczyć języka migowego, ale nic z tego nie wyszło. Dziecko to (Cyganeczka) miało bardzo ciężkie życie, bo rodzice ją wykorzystywali.

Kolejnym charakterystycznym akcentem pedagogicznego towarzyszenia, który można zauważyć u „Klakiera”, jest umiejętność korzystania z osiągnięć innych i promowanych przez nich wartości. Jego mistrz, ksiądz „Gargamel”, wpoił mu wrażliwość na angażowanie innych osób do współpracy.

„Gargamel” miał stosunkowo dużą grupę osób, które go pamiętały z pierwszego pobytu w Nowym Sączu. Podczas drugiego pobytu (chodzi o pobyt księdza „Gargamela” w Nowym Sączu – przyp. Z.M.) osoby te były już dorosłymi. Byli rodzicami, a więc znowu ta współpraca z nimi układała się bardziej po przyjacielsku.

Te pozytywne doświadczenia przeniósł do swej pracy we Wrocławiu.

W pracy z dziećmi, zwłaszcza podczas wyjazdów wakacyjnych, jest pewna grupa opiekunów, która pomaga mi w bezpiecznym

przebiegu obozu. Część spośród nich to rodzice dzieci, które jadą na obóz. Staram się też o to, żeby była z nami pielęgniarka. Zdarza się, że jest nią matka któregoś z dzieci. W Gliwicach na przykład takimi opiekunkami były studentki, które zebrał „Gargamel”. Z kolei w Nowym Sączu, ponieważ ja pochodzę z Nowego Sącza, wielu opiekunów to moi koledzy i koleżanki z czasów szkoły. W Nowym Sączu pomoc udzielana do organizowania takich obozów była tak duża, że nie musieliśmy martwić się o prowiant. Przed wakacjami zwracaliśmy się z prośbą o taką pomoc nie tylko do naszych przyjaciół, ale też wielu instytucji nam obcych. Hasło: „Pomoc dzieciom” wyzwało wiele dobrego. Często otrzymywanymi prowiantami mogliśmy dzielić się z innymi – młodzieżą oazową.

W zakres wychowania integralnego osoby trzeba też włączać jej rozwój duchowy, rozwój życia religijnego. Ten aspekt stanowi znaczący wymiar troski duszpasterskiej „Klakiera” i wpisany został nie tylko w sobotnio-niedzielną posługę dzieciom, ale i w inne jego działania, w tym w dziesięciodniowe wakacyjne wyjazdy. Jak wspomina, „jest to forma obozu wypoczynkowego (...). W tym czasie staramy się aktywnie wypoczywać, zwiedzając, bawiąc się”. Nie przeszkadza to ani nie wyklucza możliwości podejmowania konkretnych działań wspierających rozwój religijny dzieci. „W czasie jego trwania mamy regularnie Msze Święte”. To wydawać by się mogło mało znaczące zwrócenie uwagi na aspekt religijny wakacyjnego wypoczynku zostało w narracji szeroko rozwinięte przy okazji relacji o organizacji i przebiegu niedzielno-świętecznych Mszy Świętych dla dzieci. Wzorcem i punktem odniesienia przy ich organizowaniu stał się model księdza „Gargamela”.

Miał specyficzny sposób odprawiania, celebrowania Mszy Świętych z dziećmi. Wiele jego inicjatyw przejmuję i staram się je nadal rozwijać. (...) On promował podczas Mszy Świętej śpiew dzieci. Staram się też to czynić. Dzieci dużo śpiewają. Co ważne, same grają też na instrumentach. Niepotrzebny jest wtedy organista. Ten sposób celebrowania ułatwia kontakt z dziećmi. Msza Święta nie sprowadza się już tylko do skierowanego do nich zwrotu „Drogie dzieci”, na którym kończy się z nimi kontakt, bo to z duszpasterstwem dzieci niewiele ma wspólnego. (...) Z Gargamelem robiliśmy to w ten sposób, że już jakiś kwadrans przed rozpoczęciem Mszy Świętej staraliśmy się, i staram się nadal,

być w ich zasięgu. Chodzi o to, żeby być, z nimi się przywitać, przebijając choćby piątkę, żeby coś do nich powiedzieć.

W Nowym Sączu organizowaliśmy w kościele możliwie tyle miejsca, ile tylko było do wykorzystania. Liturgię słowa skracaliśmy do jednego czytania i Ewangelii. Skracanie liturgii słowa trzeba rozumieć też i tak, że nie chodzi o to, aby coś odbębnić, ale by nie przedłużać. Chodzi o to, by Msza Święta miała swój rytm. Nadto staraliśmy się o to, by było krótkie wprowadzenie do czytań liturgicznych. Chodziło o to, żeby dzieci miały świadomość, że coś wokół nich się dzieje. Zamiast psalmu responsoryjnego dzieci śpiewają piosenkę. Kazanie zawsze jest krótkie. Kazania, jakie do dzieci głoszę, zawsze mają postać dialogu, a właściwie to kazanie mówią dzieci. Ja jestem tego świadkiem i koordynatorem. (...) Kolejnym elementem Mszy Świętej była modlitwa powszechna. Inspirowaliśmy dzieci do tego, żeby wypowiadały swoje własne intencje, z którymi przychodzą, które są dla nich aktualne. Nigdy nie wyznaczaliśmy, kto ma wypowiadać jakieś wezwanie. Podchodziliśmy do dzieci z mikrofonem tak długo, aż wszyscy byli usatysfakcjonowani, że wypowiedzieli swoje intencje. Zawsze zwracaliśmy uwagę na to, żeby dzieci same układały wezwania modlitwy powszechnej, w których nawiązują do spraw dla nich aktualnych, ważnych.

Okazja narratora do opowiedzenia o tym, w jaki sposób wraz z „Gargamelem” organizowali Msze Święte dla dzieci, skłoniła go do własnej oceny zasadności takich działań.

Co wnoszą Msze Święte w życie dziecka? Przychodzi do mnie kiedyś mama i mówi: „Ja przez księdza muszę chodzić do kościoła, bo dziecku się spodobało i chce być na każdej Mszy Świętej”. Obecnie coraz częściej ma miejsce sytuacja, gdzie dziecko przygotowujące się do Pierwszej Komunii Świętej po raz pierwszy spotyka się z kościołem czy Mszą Świętą. Często jest to dla nich nowa rzeczywistość, w którą musimy je stopniowo wprowadzać.

Jedną z ważniejszych postaci duszpasterstwa dzieci i ich rodziców, które „Klakier” usiłuje wcielić w swej pracy we Wrocławiu, jest przygotowanie do przyjęcia sakramentów pokuty i pojednania oraz Eucharystii.

Działalność tę potocznie nazywamy przygotowaniem do Pierwszej Komunii Świętej. Przygotowanie to uwzględnia wskazane powyżej warunki środowiskowe, zakłada spotkania dzieci dwa

razy w miesiącu na Mszy Świętej. Dają one okazję do tego, by się wzajemnie poznać, a po drugie, by poznać kościół i to, co w nim się dzieje. Proszę pamiętać, że inaczej mówi się na katechezie w szkole o chrzcie, a inaczej, jak się stanie przed chrzcielnicą, kiedy się przy niej spotkamy. Czymś innym jest pokazanie paschału na obrazie, namalowanie go, a czymś innym dotknięcie, zobaczenie prawdziwego paschału. Dzieje się to zawsze w obrębie ołtarza, przy którym paschał stoi. W duszpasterstwie dzieci, a przy tej okazji także ich rodziców, zależy mi na tym, żeby dzieci oswoić z kościołem, z elementami natury religijnej prowadzącej do spotkania z Bogiem. Przy tej okazji wyjaśniam, co to jest za przedmiot kultu, dlaczego on jest i tak dalej. Poza tym dla dzieci przygotowujących się do Pierwszej Komunii Świętej raz w miesiącu mamy specjalną Mszę Świętą. Trzeba wiele uwagi poświęcić na to, by te najprostsze sprawy dotyczące religii, życia religijnego objaśniać także dorosłym. Na spotkania z dziećmi pierwszokomunijnymi przychodzą zarówno rodzice, ale też i dziadkowie, babcie. Podczas spotkań z dziećmi pierwszokomunijnymi zachęcam do wspólnej modlitwy z rodzicami, z dorosłymi.

Tę dość klasyczną formę duszpasterstwa uzupełniają

okolicznościowe nabożeństwa, na przykład w październiku poświęcenie różańca. W okresie Adwentu organizujemy nowennę do Dzieciątka Jezus przez dziewięć dni. Dzieci przychodząc do kościoła są uprzedzane, że z nowenną związane będą różnego rodzaju zadania, pytania. Są też nagrody. Do dzieci głoszone jest również kazanie. Przez te dziewięć dni budują szopkę, przychodzą z lampionami. To są te czynności, które dzieci wykonują w czasie nowenny.

Kolejną inicjatywą duszpasterską, niekoniecznie obejmującą tylko dzieci przygotowujące się do Pierwszej Komunii Świętej, są jasełka.

Trwają one około 10 do 15 minut. Jasełkami zainteresowani są również dorośli. Do tego, żeby przygotować takie jasełka, potrzeba sporo czasu. Zaczynamy je już w połowie października. Zastanawiamy się z dziećmi, kto i jaką rolę będzie odgrywał. Do przygotowania jasełek zapraszamy wszystkie dzieci, a nie tylko pierwszokomunijne; wszystkie te, które choć trochę czują się aktorami, które chcą nimi być. Jak to na ogół bywa, pośród chętnych większość to dziewczynki. Chłopcy mają więcej oporów, mniej się angażują.

6.1.2. Implikacje pedagogiczne

Analiza narracji „Klakiera” dostarcza kilku ważnych informacji, które mogą pomóc w objaśnieniu używanego w pracy terminu „towarzyszenie pedagogiczne”. Nie chodzi w nim o potoczne jego rozumienie związane z obecnością bliskiej osoby czy rzeczy, z którą jest się nierozzerwalnie związanym. Odniesienie tego terminu do rzeczywistości wychowawczej zakłada swego rodzaju podążanie za dzieckiem czy uczniem po to, by wraz z pojawieniem się kryzysu nie pozostał sam. Zaistnienie takiej sytuacji nie jest czynnością jednorazową. Ona jest tworzona przez relacje nawiązywane przez wychowanka ze swym wychowawcą (wychowawcami), niezależnie od tego, kto nim będzie. W pedagogii ignacjańskiej funkcję wychowawcy, towarzysza określa się mianem formatora. Jego zadanie jest sprowadzane do pośredniczenia „w relacjach między Bogiem, Towarzystwem, Kościołem i tym, który jest formowany”. Jego zadaniem jest pomoc w rozeznaniu, potwierdzeniu i umocnieniu powołania jezuity oraz pielęgnowaniu jego osobistego przywiązania do Chrystusa. Ma też być wsparciem dla formowanego (wychowanka) przy rozeznawaniu intencji, jaką kieruje się w swoim postępowaniu, a także motywów, którymi się kieruje. Zadaniem formatora jest też pomoc w przyswajaniu sobie tego wszystkiego, co jest określane mianem „jezuickości” – właściwości wyróżniającej jezuیتę. Wreszcie ma pomagać integrować w osobistym życiu doświadczenie Boga i charakterystyczny dla jezuity sposób postępowania. W refleksji nad zadaniami formatora zwraca się uwagę także na to, że funkcje te są nierozdzielne,

łączą różne działania i aspekty wyjątkowej misji powierzonej formatorowi, który towarzyszy i wspiera formującego się jezuیتę na drodze osobistej integracji i włączania się w apostołskie ciało Towarzystwa¹⁰.

Funkcję tę pełni też, o czym pisaliśmy w rozdziale pierwszym, kierownik odprawianych ćwiczeń duchownych. Wynika z tego,

¹⁰ P.-H. Kolvenbach, *Dokumenty. Formacja jezuity*, Kuria Generalna Towarzystwa Jezusowego, Rzym 2003, s. 8-10.

że „towarzyszenie” w rozumieniu jezuitów zawiera bardzo istotny element, jakim jest poszanowanie wolności osoby uczestniczącej w procesach formacji – wychowania. Zadanie formatora – wychowawcy, który towarzyszy formowanemu – wychowankowi, polega tylko i wyłącznie na udzielaniu pomocy przy podejmowaniu decyzji, w żadnym natomiast wypadku na wyręczaniu wychowanka w jej podejmowaniu. Chodzi więc o to, by osoba zainteresowana – wychowanek, której formator – wychowawca towarzyszy, podjęła właściwą decyzję. Podobnie jest przy poszukiwaniu i znajdowaniu odpowiedzi na nurtujące wychowanka pytania egzystencjalne. Oczekiwania te nie wymagają od jezuitów „dostosowania się do zwyczajów i praktyk”. Nie polegają

na zewnętrznym i formalnym wypełnianiu pewnych norm, lecz na zgłębianiu i osobistym przyswojeniu sobie duchowego doświadczenia, przeżytego przez św. Ignacego, którym formator dzieli się jako żywy przekaziciel naszego charyzmatu i misji, jako „napęczniony Boską mądrością”, jako „mistagog”, który przekazuje najgłębsze wartości naszej tradycji, jako „ekspert, zdolny towarzyszyć innym na drodze, która prowadzi do Boga, łączący szczerze zrozumienie dla ludzi z typowymi wymaganiami naszego powołania”¹¹.

Posługując się techniką analizy strukturalnej tekstów narracyjnych, zauważamy, że spośród promowanych przez nią elementów w narracji szczególne miejsce zajęli „aktorzy” oraz wartości. Analiza narracji „Klakiera” prowadzona pod kątem „aktorów” ukazała znaczenie drugiej osoby. Niezależnie od tego, kto nią był, pełniła ona rolę „towarzysza” w jego zaangażowaniach pedagogicznych. Można oczywiście różnie interpretować ten fakt, choćby niepewnością w podejmowaniu decyzji, tym niemniej pokazuje on, że „towarzyszenie” dla „Klakiera” posiada duże znaczenie. Analiza narracji pokazała też, że charakterystycznym rysem towarzyszenia jest podejmowanie inicjatyw zmierzających do przebywania z dziećmi, udzielania im wsparcia w ich rozwoju. W narracji wyraźnie można dostrzec, że chodzi o dobro

¹¹ Tamże, s. 12-13.

drugiego człowieka – dobro dziecka. Pod kątem jego potrzeb „Klakier” podejmuje różnego rodzaju inicjatywy służące jego rozwojowi biologicznemu, psychicznemu i duchowemu. Ten wymiar towarzyszenia w narracji został przyporządkowany elementowi wartości, który w technice analizy strukturalnej pełni ważną rolę między innymi z tego powodu, że bez promowania i dążenia do wartości trudno jest mówić o rozwoju człowieka.

Kolejny element tej techniki, określający „czas”, pokazuje, że człowiek może pełnić różne role w procesach towarzyszenia. „Klakier” raz był „przewodnikiem” (np. przy zakładaniu grupy oazowej „Dzieci Bożych”, praca wolontariusza w Domu Dziecka), by następnie przyjmować rolę „prowadzonego” (współpraca z księdzem „Gargamelem” w Gliwicach), „współprowadzącego” (praca w Nowym Sączu) i znowu „przewodnika” (we Wrocławiu). Poczynione obserwacje pozwalają twierdzić, że zmiana własnej pozycji w toku procesów towarzyszenia może być efektem osobistego rozwoju. Może to oznaczać, że raz bardziej jestem potrzebny komuś innemu (to on potrzebuje towarzyszenia pedagogicznego – towarzyszenia w szeroko rozumianym rozwoju osobowym), natomiast innym razem takiego towarzyszenia bardziej sam potrzebuję. Narracja „Klakiera” nie zawiera też elementów, które w technice analizy strukturalnej nazywamy „oczekiwaniem”. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że z oczekiwaniami zazwyczaj łączymy jakiś sukces, nagrodę itd., to pominięcie w narracji tego elementu może sugerować występującą u „Klakiera” postawę bezinteresowności. On niczego nie oczekuje, on chce jedynie „dobra dziecka”.

Poczynione obserwacje spróbujmy odnieść do podanych w rozdziale pierwszym podstaw pedagogii ignacjańskiej. Tworzą ją: doświadczenia, refleksja, działanie i ocena. Elementy te odnajdujemy w narracji „Klakiera”. Odwołuje się on w niej do swoich doświadczeń i doświadczeń wychowanków oraz tych, którzy jemu towarzyszyli i towarzyszą w całonocnym rozwoju.

W mojej pracy miałem przede wszystkim przygotowywać dzieci do Pierwszej Komunii Świętej. Z tym przygotowaniem łączyliśmy różnego rodzaju działalność, między innymi wyjazdy z dziećmi poza miasto. (...) Z „Gargamelem” było tak. Poznałem

go w Nowym Sączu (...). Za cenne u „Gargamela” uważam jego mądrość życiową, którą dzielił się z innymi. Jak się pojawiała jakaś trudność, on zawsze miał jej rozwiązanie. Podawał proste rozwiązania. Mówił, zrób sobie tak i będzie dobrze.

Tego rodzaju doświadczeniom towarzyszenia pedagogicznego towarzyszy refleksja, szczególnie wyraźnie występująca w okresie jego intensywnej współpracy z księdzem „Gargamelem”:

Chodziło mu o to, że ksiądz też powinien być dla dzieci takim punktem odniesienia. Ksiądz powinien zawsze być z dziećmi. (...) Ważne jest to, żeby wiedziały, że do księdza mogą przyjść, że on zawsze na nie czeka, że mogą zawsze na niego liczyć.

W narracji „Klakiera” wyraźnie pojawia się też ocena podejmowanego działania.

Staram się też to czynić. Dzieci dużo śpiewają. Co ważne, same grają też na instrumentach. Niepotrzebny jest wtedy organista. Ten sposób celebrowania ułatwia kontakt z dziećmi. Msza Święta nie sprowadza się już tylko do skierowanego do nich zwrotu: „Drogie dzieci”, na którym kończy się z nimi kontakt, bo to z duszpasterstwem dzieci niewiele ma wspólnego. Mówiąc o duszpasterstwie dzieci, o prowadzeniu dla nich Mszy Świętych, trzeba podejmować starania, by one w nią były zaangażowane, by same troszczyły się o jej oprawę. Druga według mnie ważna sprawa związana z prowadzeniem Mszy Świętych to to, aby od samego początku być do ich dyspozycji. (...) Z „Gargamelem” robiliśmy to w ten sposób, że już jakiś kwadrans przed rozpoczęciem Mszy Świętej staraliśmy się, i staram się nadal, być w ich zasięgu. Chodzi o to, żeby być, z nimi się przywitać, przebijając choćby piątkę, żeby coś do nich powiedzieć.

Spostrzeżenia te pozwalają przypuszczać, że działalność duszpastersko-pedagogiczna „Klakiera” posiada znamiona pedagogii ignacjańskiej, choć wprost nie zostaje przywołana. W działalności tej występują też elementy duchowości ignacjańskiej. W analizowanej narracji szczególnego znaczenia nabiera nakreślona przez Ignacego wizja człowieka dążącego do najwyższego celu, jakim jest Bóg. Konkretyzując to wyrażenie, należy zwrócić uwagę na wskazaną przez „Klakiera” troskę o dobro dziecka:

Punkt ciężkości na spotkania z nimi kładę na soboty. Najczęściej spotykamy się w soboty i w niedziele, ewentualnie w piątek po południu. Staram się być z nimi i dla nich, tak jak tego uczył mnie „Gargamel”. (...) Niezależnie od warunków, niezbędne jest bycie z dziećmi. Jeśli się jest z nimi, to można każdego z osobna poznać, można coś od nich usłyszeć, a wtedy łatwiej pomóc. (...) Sobotnie spotkania z dziećmi charakteryzuje to, że (...) planujemy i omawiamy także wspólne wyjazdy. Jest też czas na to, by dzieci mogły zająć się dla nich ważnymi sprawami: by mogły popróbować zamierzone przez siebie działania – na przykład próbować gry na instrumencie, rozegrać partię w szachy, meczu piłkarskiego czy porozmawiać albo się zabawić. Rozmawiamy, siedzimy razem. Ktoś zajęty jest przy komputerze. Chodzi o to, żebyśmy byli, choć przez chwilę, z sobą razem.

Ten sposób podchodzenia „Klakiera” do swoich obowiązków ma wiele wspólnego z promowaną w ćwiczeniach duchownych i pedagogii ignacjańskiej *cura personalis*. „Klakier” na swój sposób i w miarę swoich możliwości stara się objąć opieką każdą z osób pojawiających się w zasięgu jego oddziaływania. Ta forma jego zaangażowania duszpastersko-pedagogicznego posiada też wiele wspólnego z tym, co Chris Lowney nazwał „zasadami życia jezuitów”: samoświadomością, pomysłowością, miłością i heroizmem¹².

Wymiar społeczny działalności duszpastersko-pedagogicznej „Klakiera” nie przysłania promowanego przez duchowość ignacjańską wymiaru dążenia do celu, jakim jest Bóg. Ten wymiar ludzkiego życia „Klakier” łączy z dobrze przygotowaną przez dzieci niedzielą liturgią:

Przygotowują śpiewy na niedzielą Mszę Świętą. To swego rodzaju próba chóru i omówienie przebiegu niedzielnego świętowania. (...) Organizujemy też wakacyjne wyjazdy na 10 dni. Jest to forma obozu wypoczynkowego. W czasie jego trwania mamy regularnie Msze Święte.

Cel ten realizuje również, organizując różnego rodzaju nabożeństwa z udziałem dzieci: „Wprowadziłem też w okresie Bożego Narodzenia odgrywane przez dzieci jasełka”. Ten wymiar

¹² Por. Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo...*, s. 34-42.

inspirowanego jezuicką duchowością działania dobrze wyraził Chris Lowney, który zauważył, że

ci, którzy wiedzą, dokąd zmierzają, oraz jakie wartości nie podlegają dla nich dyskusji, mają w sobie tyle wyzwalającej energii, by podjąć śmiało, a nawet radykalne eksperymenty. (...) Natomiast ci, którzy nie rozpoznali ważnych dla siebie wartości i celów, przypominają źle skalibrowane działa – może i mają niezłą siłę rażenia, ale żadnych precyzyjnych trafień¹³.

Wobec tak zinterpretowanej narracji „Klakiera” możemy postawić pytanie, na czym polega pedagogiczne towarzyszenie? Czym ono jest? Warto jednak zwrócić uwagę najpierw na te elementy, które wydają się banalnie oczywiste, ale w praktyce zdają się przeszkodami nie do sforsowania. Towarzyszenie jest procesem, którego się uczymy. Jest oczywiste, że człowiek niejednokrotnie podejmuje takie próby, czerpiąc wzory ze swego środowiska. „Klakierowi” doświadczeń takich dostarczyło środowisko ruchu oazowego. Później funkcję „mistrza” pełnił ksiądz „Gargamel”. Zapewne nie tylko te środowiska pomogły mu zrozumieć, że towarzyszenie zakłada „bycie do dyspozycji” wychowanka (dziecka). Przybicie „piątki”, umożliwienie rozwijania własnych zainteresowań (gra na instrumencie, kontakt z komputerem, śpiew, zabawa) czy możliwość zwrócenia się do duszpasterza z własnym problemem – wszystko to stwarza poczucie bezpieczeństwa. Obserwacje te są bliskie temu, co w literaturze mówi się o roli rodziców (wychowawców) w rozwoju dzieci.

Miałem taki przypadek, dwa lata temu podchodzi do mnie studentka i pyta, czy ją pamiętam. Nie, skąd mam pamiętać. A ona mówi: „Bo ksiądz w Nowym Sączu przygotowywał mnie do Pierwszej Komunii Świętej. Śpiewałam w Klakierkach”. Mówi, że teraz jest tutaj w duszpasterstwie akademickim. Miłe jest to, że wróciła, że się przyznaje i że [pamięta] to, co kiedyś zostało jej przekazane.

¹³ Tamże, s. 273.

Innym ważnym elementem wydaje się doświadczanie wspólnoty. W narracji nie dostrzegliśmy niczego, co sugerowałoby istnienie niezdrowej rywalizacji między gromadzonymi dziećmi.

Mniej uświadomione jest natomiast to, że także wychowawca uczy się życia od swych wychowanków.

Od dzieci najczęściej otrzymuję przez ich radość, ich szczerość, mówienie prawdy. One wszystko powiedzą. Dlatego też niejednokrotnie boję się na kazaniach pytać, bo mogą coś powiedzieć, czego nie powinny. Dzieci, jak mówią, że kochają, to kochają, a jak nie kochają, to też o tym powiedzą.

Świadomość tego faktu domaga się od wychowawcy odkrywania w wychowanku towarzysza swojego życia. Dopiero tak rozumiane „bycie razem” może zapewnić integralny rozwój, nie tylko wychowanka. Spostrzeżenie to warto uzupełnić kolejnym: wychowawca też do takiej roli dorasta. Tak było również z narratorem, który o pracy w Czechowicach-Dziedzicach czy też w Gliwicach wspomina z sympatią. Nie mówi jednak nic o tym, czy coś wyniósł z tamtej posługi. Inaczej opowiada o pracy w Nowym Sączu i Wrocławiu. Tutaj, poza wysiłkiem podejmowanym na rzecz dzieci, pojawiają się kontakty z innymi osobami. Dojrzewa w nim świadomość tego, że w pojedynkę niewiele zdziała, że potrzebuje pomocy i taką pomoc musi sobie zdobyć. Spostrzeżenia te pokazują, że towarzysząc innym, wiele się od nich uczymy, wiele możemy zyskać.

6.2. Stanisław M.

Stanisław M. jest katolickim duchownym, jezuitą urodzonym przed wybuchem II wojny światowej. Przez wiele lat pracował jako duszpasterz i katecheta młodzieży w Nowym Sączu, Wrocławiu i Kłodzku. Od kilkunastu lat pracuje w prowadzonym przez jezuitów domu rekolekcyjnym w Zakopanem. Pełni tam funkcję kierownika duchowego. Od długiego czasu jako wolontariusz odwiedza osadzonych w więzieniach w Nowym Sączu i Nowym Wiśniczu. Tak wspomina początki swego zaangażowania:

Pierwsze spotkanie z grupą osadzonych miało miejsce 26 marca 2002 r. w Zakładzie Karnym w Nowym Sączu. Owa grupa liczyła około 24 więźniów. Początkowa niepewność czy trema przemieniła się w rozmowę na temat ojcostwa... To spotkanie stało się przyczyną dalszych¹⁴.

Stanisław M. w każdy wtorek dojeżdża do więzienia w Nowym Sączu, a w co drugą sobotę miesiąca do więzienia w Nowym Wiśniczu.

Lęk, od którego się zaczęło, topniał przez spotkania. Świadomość, osadzony jest bliźnim. Wprawdzie nie jest on po mojej myśli, ale bliźni. Rozmowy, korespondencja spowodowały, że bliźniego lepiej poznaję. Zniknął lęk. Nie mamy odwagi, jak się czegoś nie zna. Trzeba samemu czegoś doświadczyć.

6.2.1. Dewiza towarzyszenia: „zmieniać mentalność”

Zgodnie z założeniami techniki analizy strukturalnej narracji zamierzamy zwrócić szczególną uwagę na relacje nawiązywane między Stanisławem M. i więźniami. Ponadto zwrócimy uwagę na oczekiwania i wartości, którymi kierują się partnerzy relacji. Nie będziemy natomiast uwzględniać przy analizie narracji znaczenia określeń miejsca i czasu, przede wszystkim dlatego, że osadzeni nie są nimi bezpośrednio uwarunkowani.

Stanisław M. w swej narracji podzielił się doświadczeniami z udzielanego skazanym wsparcia, przede wszystkim natury duchowej. Opowiada o relacjach, jakie osadzeni nawiązują z nim i innymi wolontariuszami, oraz o relacjach, jakie wolontariusze nawiązują z więźniami. Usiłuje też wskazać sens takich odwiedzin. Sygnalizuje, że nawiązywane relacje decydują o wielu życiowych decyzjach osadzonych. Mówi, że

pierwsze spotkanie z grupą osadzonych w Nowym Sączu, nie wiem, czy zawdzięczam, czy spowodowała znajoma – obecnie

¹⁴ Za: <http://jezuici.pl/2015/10/wywiad-stanislaw-majcher-sj-o-posludze-wsrod-wiezniow/> (dostęp: 4.02.2017).

Dyrektor Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego, tak zwana „wawczyń”, pani Małgorzata W. Ona szukała mi zawsze jakiejś pracy. Choć mówiłem, że pracy mi nie brakuje, a to była dodatkowa. Podwiozła mnie, po załatwieniu wszystkich formalności, do więzienia w Nowym Sączu. (...) Jesteśmy w więzieniu w Nowym Sączu na pierwszym piętrze. Ja z duszą na ramieniu, z zaafekowaniem spotykam się z więźniami pierwszy raz, oni ze mną też. Są wolontariusze, którzy tam chodzili od dłuższego czasu – szef wolontariatu, który z żoną uczęszcza [tu] już ponad 25 lat. (...) Moje widzenie spotkań w więzieniu było bardzo ograniczone wyobraźnią, a właściwie lękiem. Wydawało mi się, że ja się do tego nie nadaję. Bałem się spotkać z ludźmi w więzieniu, z tymi, którzy mieli różne wyroki za różne historie życia. (...) Lęk, od którego się zaczęło, topniał przez spotkania. To chodzenie spowodowało, że coraz bardziej poznawałem grupę. Odbывало się to raz w tygodniu – we wtorki [chodzi o spotkania w Nowym Sączu – przyp. Z.M.] i właśnie ze wspomnianą „wawczynią” nie tylko spotykaliśmy się z więźniami, ale również odwoziła mnie z Nowego Sącza do Zakopanego.

Wyznania te pokazują, że spotkanie z osadzonymi topi lody, pomniejsza, czy wręcz niweluje uprzedzenia, a nade wszystko zbliża do drugiego człowieka.

Ponieważ spotykaliśmy się w Nowym Sączu, a potem w Nowym Wiśniczu, to te nasze spotkania doprowadziły, żeśmy z sobą rozmawiali na widzeniach, korespondowali, że byłem jego spowiednikiem, on właśnie występuje w książce *Dlaczego za kratami* pod imieniem Rafał. Przesiedział połowę kary. To były te pierwsze wrażenia.

Relacje te uświadamiają wolontariuszom między innymi to, że więzień to też człowiek – bliźni, choć inaczej funkcjonujący niż ja.

Kiedyś z grupą wolontariuszy po spotkaniu czekamy na drugim piętrze, aż nas wypuszczą. Bo żeby wyjść na wolność z tego drugiego piętra ze świetlicy, trzeba pokonać siedem bram. Za siódmą bramą już jest chodnik, czyli wolność. Czekamy, aż nas wypuszczą. Jeden z więźniów stoi smutny na uboczu, taki smutny. Podchodzę do niego i pytam: Słuchaj, dlaczego jesteś smutny? Jak masz na imię? A on mi odpowiada, że na imię ma Rafał, a jest smutny, bo gdyby książd miał dwadzieścia pięć, to też byłby smutny. Nie kojarzyłem, z czym te dwadzieścia pięć połączyć.

W narracji przybliżona została również rola grupy wolontariuszy, którzy spieszą z pomocą zarówno osadzonemu, jak i samemu narratorowi.

W drodze powrotnej pytam Gosię, coż to oznacza „dostać dwadzieścia pięć”? Proszę ojca, to jest za zabójstwo. We mnie rodzi się blokada emocjonalna – lęk, boję się zabójcy. Tak to było na początku”.

Poza Małgorzatą W.,

jest wśród nich w Nowym Wiśniczu polonista ze szkoły średniej, którego poznałem na ćwiczeniach ignacjańskich, który gra na gitarze, śpiewa. Gdy mówi na jakiś temat, na przykład: Historia mojej przyjaźni z Chrystusem, chodzi o ukazanie więźniom, jak można dojść do spotkania osobowego z Chrystusem, to mówi w sposób bardzo przystępny i czytelny.

Grupę tę uzupełniają pochodzący z różnych stron Polski przyjaciele Stanisława M.: z Gdańska czy Nowego Sącza.

Stanisław M., „urzeczony” spotkaniami z osadzonymi, przy wsparciu grupy podejmuje próby pozyskania nowych wolontariuszy dla realizacji tego projektu. Najczęściej odbywa się to

przez znajomość rekolekcyjną, udział w ćwiczeniach duchownych. Oferuję taką możliwość podczas dawania rekolekcji. Mając Mszę Świętą, proszę uczestników rekolekcji o pamięć w modlitwie za osadzonych. Nie każdy ma możliwość dosłownego spełniania słów Chrystusa: byłem w więzieniu, (...) każdy ma możliwość spełniania tego polecenia w modlitwie. Zachęcam i proponuję, kto chce poznać bardziej więźniów, to proponuję lekturę *Dlaczego za kratami*¹⁵ i drugą *Jezus był ze mną za kratami*¹⁶. Autorem [tej drugiej – przyp. Z.M.] jest więzień, który z więzienia udał się prosto na fundament – rekolekcje. Inaczej postąpił, niż to jest w zwyczaju, bo więzień najpierw odwiedza bar, kolegów... Aktualnie jest w Anglii, nieraz dzwoni.

Stanisław M. ma też świadomość tego, że

¹⁵ Wyd. WAM, Kraków 2013.

¹⁶ Wydawnictwo Dobre, Nowy Sącz 2015.

wolontariat jest problemową sprawą, bo na ogół ludzie się boją. Pozyskuję ich z rekoilekcji, bo składam taką ofertę, żeby być użytecznym jako wolontariusz. Ci, którzy tak jak ja uczestniczą w spotkaniach z więźniami, mówią, podobnie jak ja, że są one twórcze, bo więźniowie wnoszą postawę, witają się serdecznie, panie całują w rękę. Jest to możliwość kontaktu. (...) Spotkanie z tymi ludźmi pociąga, bo ma też charakter religijny. Czy to modlimy się, odmawiamy różaniec, czy ewentualnie w Nowym Wiśniczu czasami jest Msza Święta. Wielu chciałoby na nią chodzić, ale nie wszyscy mogą ze względu na bezpieczeństwo.

Ten fragment narracji zwraca uwagę na dynamizm wolontariuszy. Wyrasta z niego gotowość i chęć towarzyszenia osobom uważanym za margines życia społecznego. On też zdaje się kreślić warunki, jakie muszą zostać spełnione, aby zaistniała realna szansa wspierania ich przez towarzyszenie pedagogiczne. Warunkiem tym jest wewnętrzne przyzwolenie samych więźniów.

Czternaście lat regularnych odwiedzin skazanych w Nowym Sączu i Nowym Wiśniczu uświadamia Stanisławowi M. istniejącą w człowieku potrzebę bycia z kimś drugim w chwilach jego niedoli. Charakterystyczne jest też to, że nie tylko „ja coś daję, przynoszę”, ale że „coś otrzymuję”.

Osadzeni sami mówią lub piszą, że te spotkania z zaproszonymi są dla nich budujące, inspirują ich wizję na przyszłość. Mówią, że można żyć inaczej, przy pewnych założeniach życiowych.

Z wdzięcznością przyjmuje też otrzymane dobra materialne.

Na ogół są to: pasta, szczoteczki, artykuły higieniczne. Z ubioru proszą o skarpety, podkoszulki, spodenki. (...) Inny natomiast jest roszczeniowy. (...) Trzeba się też pilnować, bo poszczególni osadzeni mają swoje szalone roszczenia – co powinien dostać. Jeden wysłał listę ponad 30 zamówień”. „[Ktoś inny] powiada: Ja miałem ciężkie życie, mnie się należy. Roszczenia te wyrażają się tym, że [więzień] pisze do znajomego dziennikarza, by mu kupił jakąś bluzę, jakieś obuwie, jakąś odzież – wszystko najlepszej jakości. Ten dziennikarz mówi, że to przynajmniej 500 zł. Innym razem pisze o wpłatę na paczkę żywnościową za 300 zł, a paczka żywnościowa wystarczałaby za 100. Od kogoś otrzymuje pieniądze: 300 zł na papierosy, a wystarczyłoby zdaniem więźniów 150. To są nieszczęścia ludzkie, jakie trzeba przyjąć i mieć na uwadze.

Natomiast wolontariusze,

którzy tak jak ja uczestniczą w spotkaniach z więźniami, mówią, podobnie jak ja, że są one twórcze, bo więźniowie wnoszą postawę, witają się serdecznie, panie całują w rękę. Jest to możliwość kontaktu.

Uczą się, „by mówić o życiu, by nie było to enigmatyczne”.

Spotkania z osadzonymi są dla nich [wolontariuszy – przyp. Z.M.] twórcze. Osadzone, to też człowiek. Niektórzy są szczerzy, a inni mówią bardzo ładnie. Spotkanie z tymi ludźmi pociąga, bo ma też charakter religijny.

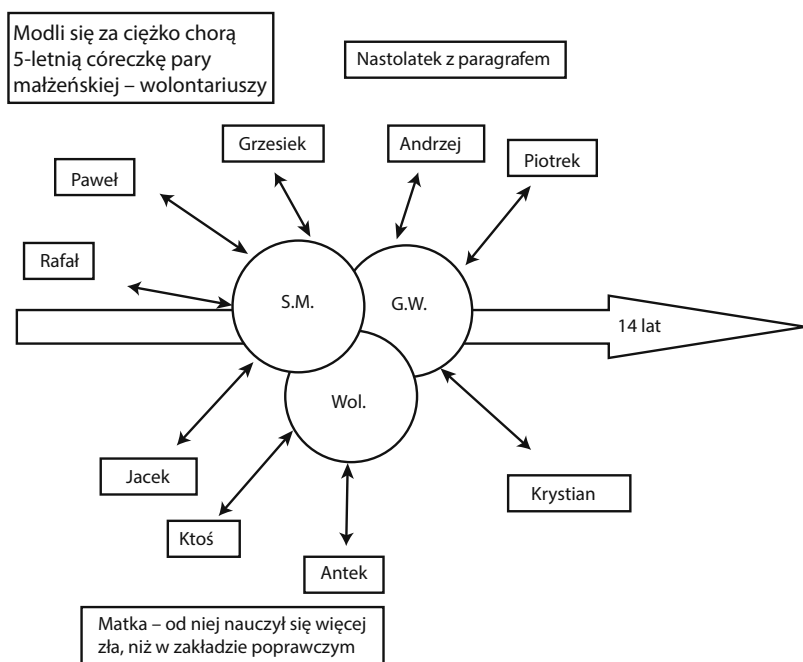
W swej narracji Stanisław M. zwraca uwagę na jeszcze inny wymiar nawiązywanych w więzieniu relacji. One inspirują do podejmowania decyzji zarówno przez osobę, której się towarzyszy, jak i tę, która towarzyszy. Sytuację tę doskonale objaśnia sam narrator.

Antek jest powodem, nie wiem, czy on o tym wie, że od tamtego momentu zacząłem chodzić do więzienia z zainteresowaniem. Dlaczego? Wypowiadałem się coś na temat relacji między synem a ojcem i ojcem a synem. I on siedział naprzeciw mnie przy stole. I widzę coś się w jego oczach, że coś się dzieje. U mężczyzny, jeśli coś się dzieje w oczach, to jest ważna sprawa. Te jego reakcje emocjonalne mnie poruszyły. Później rozmawialiśmy, korespondowaliśmy ze sobą. Wiedziałem, dlaczego taka reakcja. Takich wypadków, przyczyn jest wiele. To chodzenie spowodowało, że coraz bardziej poznawałem grupę.

W tym przypadku została zwerbalizowana istota towarzyszenia. Reakcja Antka uświadomiła narratorowi, że swemu partnerowi przekazuje coś istotnego, coś co otwiera też nowe perspektywy przed nim samym: „Antek jest powodem, (...) że od tamtego momentu zacząłem chodzić do więzienia z zainteresowaniem”. Spostrzeżenie to jest o tyle ważne, że w nim została sformułowana istota prawdziwego towarzyszenia: osoby nawiązujące relacje ubogacają, ale też same zostają ubogacone, niezależnie od istniejących różnic społecznych, ekonomicznych czy nawet intelektualnych. Stanisław M. mówi też o warunkach, jakie muszą

zostać spełnione, by relacje były trwałe i przynosiły owoce. Zauważa, że kiedy wolontariusze uświadamiają sobie te warunki, „to się niekiedy wycofują. Mają prawo do swojego spokoju, do swojej ciszy”. Przy ich spełnieniu chodzi o zgodę na to, by ktoś uczestniczył „w moim życiu”. Trzeba też pamiętać, że z taką decyzją wiąże się konieczność otwarcia na drugiego człowieka, niezależnie od tego, jaki on jest. Wszystko to pokazuje, że walorem nawiązywanych z osadzonymi relacji jest to, że za ich pośrednictwem dochodzi do zetknięcia się dwóch odmiennych, jeśli nie sobie wrogich, światów: jeden to świat ludzi wolnych, a drugi ludzi pozbawionych wolności. Co więcej, mogą one wzajemnie na siebie oddziaływać, czego obrazem jest plansza nr 3.

Ryc. 3. Zakres pedagogicznego towarzyszenia (na przykładzie relacji Stanisława M. z więźniami)



Za podstawę wykresu przyjęliśmy czternastoletni staż Stanisława M. w charakterze wolontariusza. Wskazuje on, że relacje zachodzące między aktorami, stanowiące w technice analizy

strukturalnej przedmiot badań, są dość mocno ograniczone. W praktyce przyjmują one postać relacji dwóch osób: osadzonego i wolontariusza – Stanisława M. Opowiadania o tych relacjach charakteryzuje przede wszystkim to, że nie znajdziemy w nich pełnego obrazu życia osadzonych. Zostają natomiast przywoływane migawki, w których raz dominują doświadczenia narratora, innym razem jego przemyślenia, refleksje, kiedy indziej opowiadania o konkretnych działaniach, czy wreszcie pojawia się ocena zaistniałych sytuacji. Dlatego też wnioski natury ogólnej na temat pedagogicznego towarzyszenia będziemy w stanie podać dopiero na etapie implikacji pedagogicznych.

Życie pokazuje, że nawiązywane z osadzonymi więzy okazują się niejednokrotnie słabe i płynne. Zdarzają się też oszustwa.

Jakiś więzień rozmawiał ze mną i opowiadał o swoich losach, a później ktoś z personelu mi mówi, że on kłamie, nie jest ojcem dziecka, o którym opowiadał. Ma konkubinę, co też jest sfingowane. Co jest istotnego? Okłamywał kolegów – więźniów.

Innym problemem jest zagubienie skazanych, niestałość emocjonalna, co powoduje, że osoba taka nie może

sobie dać rady z życiem. Ciągłe coś postanawia, ale nie realizuje tego, nie ma takiej staranności w realizacji swoich postanowień, choćby, aby stale pracować. Pracuje w różny sposób, a nie zawsze w sposób właściwy, taki, który dałby mu stabilizację. (...) Małgosia ma tak zwaną „chatę”, dla tych młodocianych, którzy wychodzą z więzienia, nie chcą iść do domu – do patologii, chcą kończyć szkołę, ustawić się, zorganizować swoje życie sensownie. Z tymi, którzy byli w chacie, są różne historie. Jeden okradł Gosię. Drugi z byłym wychowankiem okradli Gosię i urządzenia. Z tym trzeba się liczyć. (...) Gosia mówi, że wychowanek chciał żyć dobrze, ale nie miał przez tydzień nic do jedzenia. Mówił, jak ukradnę, to będzie ciąg do kradzieży. On głodował kilka dni. Mentalność osadzonych jest trudna do zmiany. Wychowanek ma ofertę otrzymania w darze dobrych ciuchów, ale on woli kupić kradzione od kolegi. (...) Oparte na egoistycznych zasadach życie prowadzi osobę do dalszej degradacji (np. historia Jacka), który przez ponowne nawiązanie kontaktów z kumplami wrócił za kraty.

Inaczej jest z Andrzejem.

Jako ósmiolatek przeżywał śmierć ojca. Zabito ojca pracującego za granicą. Matka przeżywała ten wstrząs okropnie. Wpadła w alkohol. Wychowywała go babcia. On mówi, że będąc nastolatkiem, został ojcem. Ta znajomość trwa dotąd. Jego syn ma 17 lat. Ma również córkę. Jest przy tym dojrzała postawa żony, która go często odwiedza i mówi do niego: Pamiętaj, jesteś dla mnie ważny, kocham cię, czekam na ciebie, ale pamiętaj, by te rzeczy się już więcej nie powtórzyły. Ma kontakt telefoniczny z synem. Uczy się być teraz ojcem. Dostarczam mu książki, by mógł zrozumieć, co znaczy być ojcem. Andrzej jest tym, który potrafi zrobić wiele dobrego dla siebie. Czyta dla siebie. Czytanie dla siebie powoduje zmianę swojej mentalności. Chce się zmienić, ale mentalność zostaje ta sama, co wcześniej. Mentalność, jeśli się nie zmieni, więźniowie, jeśli nie zmieniają swej mentalności, mają świadomość, że czeka na nich konkubina, dzieci. Muszę ich utrzymać, muszę o nich zadbać. Jeśli nie mam pracy, to będę kradł. Ta mentalność jest ciężką sprawą. Łatwo jest wówczas, gdy osadzony jest otwarty, chce zmieniać swoje myślenie, chce pracować nad sobą.

Czytanie „dla siebie” doprowadziło Andrzeja do przekonania o możliwości niesienia pomocy także z miejsca odosobnienia. Aktualnie próbuje pomóc pewnemu „nastolatkowi”, który po padł w konflikt z prawem.

Narracja Stanisława M. uświadamia nadto, że

spotkania z osadzonymi mają różny charakter. Pytam jednego, jak masz na imię, czy ktoś cię odwiedza? Mam na imię Paweł – odpowiada. Proszę ojca, jak się ma rodzinę patologiczną, to kto będzie odwiedzał. Spotykam się z nim na widzeniach. Czasami mi coś napisze. On nie ma takiej ochoty. Czasami mówi, że modli się bardzo za dziecko pary małżeńskiej – wolontariuszy, bo ich córeczka 5-letnia poważnie chorowała. (...) Pisziesz do matki? Nie, do matki nie napiszę. Dlaczego? Napisz do matki! Ja pisałem, ale ona nie odpisze, bo ciągle jest w alkoholu. Chciał go odwiedzić wujek, który daje mu zatrudnienie za granicą. Za granicą wujek nie pije, w kraju pije. Przyjechał na widzenie pijany. Nie wpuszczono go. Chciał przyjechać młodszy brat, ale Paweł mówi, że na takim widzeniu musiałem prowadzić rozmowę, bo on był na jakimś rauszu! Młodszy brat jest w ośrodku wychowawczym. Rozmawiam z nim telefonicznie, ale on jest na przepustce, ale też narkotyki i alkohol. Czyli rodzina dysfunkcyjna – dawniej patologiczna.

W przytoczonej sytuacji pojawia się element empatii Pawła wobec pary małżeńskiej – wolontariuszy, których 5-letnia córeczka jest chora. Paweł martwi się jej sytuacją i modli się za nią. Podobnie myśli o najbliższych (bracie, wujku), którzy również dotknięci są dysfunkcją. Nawiązane relacje umożliwiły mu wczucie się w położenie tej rodziny, a także zwerbalizowanie sytuacji własnej rodziny – jest dysfunkcyjna. W tym kontekście odkrywa w sobie pragnienie wyzwolenia się z ciężającej nad nim patologii. Dostrzega wartość życia w trzeźwości (od alkoholu i narkotyków). W podtekście tej wypowiedzi można też doszukać się potrzeby kontaktu z kimś, komu jest w stanie powierzyć problemy.

Nawiązywane w toku procesów towarzyszenia relacje można określić mianem „niedocenianych wartości”. Pośród nich jest wolność, która na przykład dla Rafała stanowiła wartość, gdyż bez takiego przekonania nie zdobyłby się na wyznanie: „Gdyby ksiądz miał dwadzieścia pięć, to też byłby smutny”. Procesy, jakie przechodzą osadzeni, pokazują ich znaczenie.

Mówiłem młodemu człowiekowi – więźniowi: słuchaj, ile masz lat – 20! Modlisz się o dobrą żonę – nie, bo jeszcze czas. I tak z nim się spotykałem – to jest cała historia naszych spotkań. Finał tej historii jest taki, że on do mnie mówi „tato” i pisze, że mnie kocha. Ojciec jest alkoholikiem, matka nie żyje. Sam jest ojcem, ma trójkę dzieci. Mieszka z konkubiną. Kiedyś go spowiadałem, teraz mówi, że jest niewierzącym. W jego przeświadczeniu Chrystus to jakiś mit, to niewiadoma historia. Czy nie zmyślona? Nadal jestem dla niego tym kochanym tatą.

Przypadek ten zdaje się pokazywać występujące u skazanych wewnętrzne zagubienie. Pojawia się towarzysząca mu od dzieciństwa potrzeba zaspokojenia niespełnionych pragnień doznania miłości syna do ojca i ojca do syna. Bohater tej narracji znalazł ją w księdzu Stanisławie M., którego uznał za osobę godną zaufania – „kocha go i nazywa tatą”. W tej platonicznej miłości do ojca niewiele wie o stylu życia kapłana. Zapewne obawia się, że psychiczna zgoda na pełnioną przez niego funkcję kapłana może doprowadzić do jego utraty. Sytuacja ta zdaje się wskazywać niemal na konieczność, co jest oczywiście niemożliwe do

zrealizowania, indywidualnego towarzyszenia pedagogicznego, jeśli nie wszystkim, to wielu z osadzonych. Występujące u nich dysfunkcje pokazują, że udzielana im pomoc w wielu przypadkach jest jednak wręcz niemożliwa, bo nie są w stanie współpracować w swoim wychodzeniu z sytuacji, w jakich się znaleźli.

Zdaniem Stanisława M. zarówno osadzeni, jak i wolontariusze mają swe oczekiwania. Osadzeni, mimo świadomości zła, jakiego się dopuścili, pragną, by ich traktować „nie jako przestępcę, ale jako człowieka”. Swoje człowieczeństwo usiłują wyartykułować podczas spotkań z osobami z zewnątrz, wyrażając „się z kulturą i serdecznie”; witając „się serdecznie, panie całują w rękę”. Wolontariusze z kolei przychodzą z nastawieniem:

Nie oczekujemy żadnych efektów! Chcemy pomagać! Takie jest nastawienie wolontariuszy. Pytam nieraz na spotkaniach, dlaczego przyjeżdżasz? Odpowiadają, że spotkania z osadzonymi są dla nich twórcze. Osadzony, to też człowiek.

Nasz narrator dopowiada:

Ja im [osadzonym] mówię, czego pragniesz, a ja zrealizuję to, co mogę. Jest to efekt współpracy z różnymi osobami: są osoby, które przekazują jakąś kwotę na potrzeby więźniów.

Z samej narracji dowiadujemy się też i o sposobie rozwiązywania przez osadzonych swych oczekiwań wobec otoczenia. Okazuje się, że nie wszyscy rozumieją je w ten sam sposób. Jedni cenią sobie otrzymaną szansę spotkania z osobami żyjącymi na wolności i sami próbują, jak to wskazywaliśmy, coś w swym życiu zmienić. Są też i tacy, jak Paweł [inny od wspomnianego powyżej – przyp. Z.M.], który

chce wyjść na wolność, ale nic więcej nie czyni. Żyje sobie w więzieniu, żeby zjeść dobrze, dobrze się ubrać, w markowe ciuchy, albo [grać w] gry komputerowe. Mówię mu: „Paweł, na naszych spotkaniach albo przerzucasz jakąś gazetę, albo tygodnik. Paweł, nic nie robisz, nie pracujesz nad sobą”. Był na wolności. Miał możliwość zaczepienia się bezpiecznego, ale nic nie robi”.

Nie we wszystkich przypadkach osadzeni dobrze rokują. Nie zawsze istnieją realne możliwości wyprostowania ich krętych życiowych dróg. Okazuje się jednak, że obecność wolontariuszy w zakładach zamkniętych sprzyja procesom ich przemiany. Wiąże się to ze zmianą posiadanego świata wartości. Na zjawisko to zwraca uwagę Stanisław M., opowiadając historię Grześka, która pokazuje, jak człowiek odkrywa źródła zła i jak stara się z niego wyzwolić. Pragnienie to spowodowało, że nie chciał on wracać do rodzinnego Krakowa.

Chciał wrócić do Nowego Sącza. Znał tylko dwie wolontariuszki z Nowego Sącza. Miał oparcie tylko w tych dwóch wolontariuszkach. Przyjechał do Zakopanego na fundament [pierwszy tydzień ćwiczeń duchownych – przyp. Z.M.]. Pan Bóg tak sprawił, że na tych rekolekcjach były dwie osoby z „Magisu” [grupy młodzieżowe działające w oparciu o duchowość jezuitką – przyp. Z.M.] z Nowego Sącza. Wcześniej był mój znajomy – dawny nastolatek, teraz prowadzi ogrodnictwo. Usłyszawszy ofertę, powiedział: Ja mogę komuś pomóc, mogę załatwić pracę u siebie i mieszkanie. Ten ogrodnik opłacił mu mieszkanie, drugi miesiąc opłacił znajomy z Gdańska, który przyjeżdża na spotkania wolontariuszy, to jest jego pasja. Po dwóch miesiącach Grzesiek sam zarabiał i sam sobie opłacał mieszkanie. Dlaczego Nowy Sącz? [Mówił:] odbiorą mnie z więzienia moi znajomi i małżonka, ale oni są niepraktykujący. Grzesiek przeżył nawrócenie w więzieniu w Nowym Wiśniczu. To jest cała historia jego życia, bardzo decydująca. Para z Nowego Sącza była samochodem ze swoim kolegą, więc mogli go podwieźć do Nowego Sącza do tego ogrodnika, by Grzegorz miał jakieś oparcie, nie musiał pytać, szukać. Więc on się powoli w tym mieszkaniu urządzał. Najpierw miał tylko siennik, później inne jakieś podstawowe wyposażenie mieszkania. Nawet mu pomagali odświeżyć mieszkanie. Z czasem zmienił pracę. Poszedł do restauracji, bo on chce być kelnerem. Kończy szkołę średnią, usuwa tatuaże. Trzyma się.

Historia Grześka odsłania jeszcze jeden istotny walor towarzyszenia pedagogicznego, w którym ważne miejsce spełnia wiara religijna. Do niej odwołują się wolontariusze, o których mowa w narracji. „Jako grupa wolontariuszy rzymskokatolickich chcemy dzielić się naszym doświadczeniem Chrystusa, a nie nawracać, pouczać”. Mają przy tym świadomość, że

nie jest łatwo, aby człowiek wychodzący na wolność potrafił skorzystać z wolności, był w stanie zbudować nową przyszłość, nawiązać osobową relację z Chrystusem, budować na Chrystusie, na miłości i inspiracji Chrystusa.

Dlatego powodzenie tego rodzaju towarzyszenia jest możliwe pod warunkiem, że nie tylko towarzyszący, ale i ci, którym się towarzyszy, będą otwarci na nawiązanie takich relacji.

Pytam jednego z uczestników spotkań w Nowym Wiśniczu:

- Słuchaj, jak masz na imię?
- Krystian. Krakus.
- Odwiedza cię ktoś?
- Nikt mnie nie odwiedza.
- Mogę cię odwiedzać jako ksiądz.
- Nie.
- Dlaczego?
- Bo się nie znamy.
- Jak mamy rozwiązać tę sprawę, jak mamy się poznać, możemy korespondować.

Zaznacza, że lubi pisać listy. Korespondowaliśmy przez cały rok, pisaliśmy do siebie, spotykaliśmy się na spotkaniach w Nowym Wiśniczu, dwa razy w miesiącu w soboty. Po roku mu mówię przy korespondencji i telefonach:

– Słuchaj, no już chyba się znamy po roku korespondencji, to załatw formalności.

Spotykamy się w sali widzeń, a na jego twarzy widzę treść. Pierwsza rozmowa, później dalsze rozmowy. Kiedyś pytam w liście:

- Krystian, a co ze spowiedzią?

Odpowiada:

- Chciałbym, żeby mi ojciec o tym nie mówił.

To ja nic nie mówiłem. W „Gościu Niedzielnym” znalazłem taką myśl przewodnią w kontekście rozważań czytań Pisma Świętego dla danego dnia: „Największym grzechem nie jest grzech, tylko niewyznawanie go”. Ja to wyciąłem i nakleiłem w liście do niego. Później ten cytat powtarzałem w korespondencji listowej. On kiedyś do mnie dzwoni i mówi:

- Jak dojrzeję do spowiedzi, to tylko u księdza.

Kiedyś telefonuje i mówi, że dojrzał. Mówię, to załatw formalności na widzenie indywidualne, bez strażnika i bez dozoru. Spotykamy się. Pytam:

- Masz treść?

Odpowiada:

- Może trochę.

W tej spowiedzi, tutaj jest całe życie oddane Panu Bogu, a miał lat wtedy gdzieś 27. Z tym człowiekiem dalej koresponduję. Kiedy był na wolności w Krakowie, spotkał się z ojcem. Ojciec nadużywa alkoholu, ale nie jest alkoholikiem, nie takim wielkim. Spotkał się z ojcem, ale mieszkał osobno. Nawiązała się nić kontaktu z matką. Matka nie chciała mieć z nim kontaktu. Było spotkanie, ale jedno i zarazem ostatnie. Mówił, że to się nie opłaca, nie ma sensu, mama jest dystansowa emocjonalnie.

W narracji tej szczególnego znaczenia nabierają trzy elementy, które zdają się pomocne przy odkrywaniu istoty towarzyszenia: cierpliwość w nawiązywaniu relacji, respektowanie oczekiwań osoby, której towarzyszymy, oraz świadomość tego, że odkrycie i rozpoznanie znaczenia w życiu wartości wiąże się z wewnętrznym zmaganiem. Cierpliwość w przypadku Stanisława M. wyrażała się w gotowości zaakceptowania przeświadczenia Krystiana o tym, że znajomość nie jest czymś, co może wystąpić z dnia na dzień. Dla pokonania tej bariery decyduje się na prowadzenie trwającej przez rok korespondencji. Cierpliwość spowodowała, że Krystian podjął próby ponownego nawiązania relacji z matką i ojcem. Ona też wyzwoliła w nim kolejne znaczące zachowania: zdecydował się na indywidualne rozmowy, a w końcu na akt religijny, jakim jest spowiedź. Ta ostatnia jego decyzja wskazuje na znaczenie wiary w życiu człowieka. Skoro doszło do spowiedzi – wyznania popełnionego zła, to można przypuszczać, że wynikała ona z wcześniej nawiązanych osobowych relacji Krystiana z Bogiem. Warto zauważyć, że sam proces jego dojrzewania do spowiedzi wskazuje na jeszcze jeden ważny aspekt ludzkiego życia: człowiek poszukuje prawdziwego powiernika, zdolnego go zrozumieć nawet w obliczu największych niepowodzeń. Relacja ta uświadamia wreszcie konieczność podjęcia trudu przezwyciężenia własnych oporów, uprzedzeń czy też innych jeszcze zahamowań, jeśli chce się coś w sobie zmienić.

Procesy towarzyszenia religijnego wymagają także mądrego przekazywania treści religijnych. Trzeba bowiem mieć świadomość tego, że wielu – nie tylko z osadzonych – posiada nikłą, czy wręcz nie posiada żadnej wiedzy religijnej, co oczywiście rzuca na sam proces budzenia w takiej osobie wiary. Przykładem

tej potrzeby jest Paweł, który modli się za chorą 5-letnią córkę wolontariuszy.

Pytam go:

- Paweł, a do kogo ty się modlisz?
- Do Pana Boga!
- A znasz Go?
- Ale modlę się.
- A dlaczego ty nie idziesz na Mszę Świętą?
- Proszę ojca, byłem dwa razy i ciągle to samo.

Dialog ten pokazuje, że Paweł intuicyjnie odkrywa wartość wiary, ale ignorancja religijna uniemożliwia mu dostęp do wartości, jaką jest osobowa relacja z Bogiem.

O znaczeniu relacji z Bogiem dla wewnętrznej przemiany człowieka wspomina Stanisław M. w kontekście jego relacji z Piotrem.

Pytam więźnia:

- Piotrek, a powiesz to, coś do mnie mówił teraz przed panem ministrem [sprawiedliwości – J. Gowinem].

Mówił:

- Będąc pod celą, miał tylko jedną grubą książkę. Zaczął ją czytać od końca, a była to Księga Apokalipsy – księga objawienia Bożego. Czytał ją, niczego nie rozumiejąc. Zostawił tę ostatnią księgę i zajął się Ewangelią. Mówi:

- Czytając Ewangelię, poznawałem tego Człowieka. Poznając Jego postawę wobec wzgardzonych, skrzywdzonych, lekceważonych, grzesznych, zagubionych, widziałem Jego krytykę fałszu i zakłamania, i to, jak oddał życie, przebaczał, a potem przychodził jako Zmartwychwstały. Zakochałem się w Nim!

I kiedy mężczyzna, mający ponad 57 lat, tak mówi przed grupą osadzonych, przed ministrem, personelem więziennym, to jest duża sprawa, bo nie jest łatwo więźniowi tak mówić, bo może spotkać się z różnymi trudnościami od współwięźniów. Paweł jest na zwolnieniu warunkowym. Niemniej jednak odzywa się stary problem: nałóg – picie. Chce się wyzwolić, ale jest to nieskuteczne, nieskuteczne są środki, jakie podejmuje.

Zmiana myślenia o życiu i chęć jego przewartościowania zdają się czynnikiem rozstrzygającym o dalszych losach osadzonych.

Gosia mówi, że wychowanek chciał żyć dobrze, ale nie miał przez tydzień nic do jedzenia. Mówił: „Jak ukradnę, to będzie ciąg do kradzieży”. On głodował kilka dni.

Przykładem takiej pracy nad sobą, gotowości do zmiany własnej mentalności, jest Grzegorz.

Po wyjściu handlował narkotykami i znowu wrócił do więzienia. Teraz jest na wolności. Można go spotkać. Rodzice są alkoholikami.

W książce *Jezus, który był ze mną za kratami* tak pisze o sobie:

[Po odbyciu kary] nie chciał wracać do Nowej Huty – miejscowości rodzinnej. Tam są kumple, a jak są kumple, to on wróci na nowo. Tego nie chciał.

Podobny proces przeszli Krystian i Grzesiek.

Kiedy [Krystian] był na wolności, w Krakowie spotkał się z ojcem. Ojciec nadużywa alkoholu, ale nie jest alkoholikiem, nie takim wielkim. Spotkał się z ojcem, ale mieszkał osobno. Nawiązała się nić kontaktu z matką. Matka nie chciała mieć z nim kontaktu. Było spotkanie, ale jedno i zarazem ostatnie. Mówił, że to się nie opłaca, nie ma sensu, mama jest dystansowa emocjonalnie.

Z kolei Grzesiek po wyjściu na wolność „wnosi wiele dobra”.

Odnalazł matkę. Jest alkoholiką. Zrozumiał, że matka chce tylko pomoc na alkohol. Mówi do niej: „Mamo, chcę ci bardzo pomóc, ale jak pójdziesz na terapię. Bez terapii nie ma żadnej pomocy”.

Fakty te pokazują, że zmiana mentalności umożliwia przeciwstawianie się złu.

Są takie przypadki, gdzie więzień chce pomóc nastolatkowi z zewnątrz, którego wychowuje matka, a ojciec jest alkoholikiem. (...) Chłopiec ma wiele problemów życiowych z paragrafem, a teraz będzie w ośrodku wychowawczym.

Natomiast brak takiego przewartościowania sprzyja powrotowi do dawnego sposobu życia. Typowym przykładem jest tutaj Jacek.

W Krakowie, gdzie mu kumple zorganizowali zarobek, był parasolem dla sprzedających narkotyki. Pisze, że ciągle biega do kościoła, a później były przekręty. Pytam go na widzeniu:

– Nie rozumiem twojej postawy, biegasz do kościoła, a później są przekręty, czyli wszystko co podpada pod paragraf?

On mówi:

– Ja sobie nie daję rady z nałogiem kradzieży.

[Teraz] przestał palić. Co czynimy? Staram się zapoznawać go ze znajomymi z rekolekcji. Jacek dostaje ich adres i prowadzi rozmowy telefoniczne. Niektórzy po lekturze jego wypowiedzi chcą mu pomagać. Kupują mu karty telefoniczne, bo tylko on może telefonować na zewnątrz.

Trzeba przy tym mieć na uwadze i to, że problem osób przebywających w odosobnieniu polega na tym, że chcą „się zmienić, ale mentalność zostaje ta sama, co wcześniej”. Tymczasem jeśli ona się „nie zmieni, jeśli więźniowie nie zmieniają swej mentalności, to mają świadomość, że czeka na nich konkubina, dzieci”. Poczują się odpowiedzialni za ich utrzymanie. Po wyjściu z więzienia będą musieli

o nich zadbać. Jeśli nie mam pracy, to będę kradł. Ta mentalność jest ciężką sprawą. Łatwo jest wówczas, gdy osadzony jest otwartym, chce zmieniać swoje myślenie, chce pracować nad sobą.

Trzeba mieć też świadomość i tego, że

mentalność osadzonych jest trudna do zmiany. Wychowanek ma ofertę otrzymania w darze dobrych ciuchów, ale on woli kupić kradzione od kolegi.

Nie jest łatwo, aby człowiek wychodzący na wolność potrafił skorzystać z wolności, był w stanie zbudować nową przyszłość.

Przywoływane historie skazanych uświadamiają istnienie ważnego problemu. Chodzi o określenie warunków, jakie należy stworzyć w okresie odbywania kary więzienia, aby odbywając ją byli zdolni po odzyskaniu wolności podjąć „nowe życie”.

Pewne sprawy wprowadzały niepokój. Kiedy postawiliśmy więźniom w grupie pytanie: Wychodzisz na wolność, kto na ciebie czeka?

Odpowiedzi były przygniatające: „Wychodzę na wolność i mam rodzinę, i bliskich i nikt na mnie nie czeka”. „Wychodzę

na wolność, mam rodzeństwo, ale nie chcą się ze mną spotkać”. „Wyjdę na wolność i nikt na mnie nie czeka, bo nie mam nikogo”. Te właśnie sytuacje zagubienia spowodowały, że zaczęliśmy szukać jakiegoś środka głębszego, jak im pomóc. (...) Jaka jest jego [wychodzącego na wolność – przyp. Z.M.] rzeczywistość: wróci do ojca, który jest alkoholikiem, do kumpli, którzy mu pomagają, ale to jest chore. To, co mówi inny więzień: „Wychodzę na wolność: państwo daje mi 300 zł, mam 300 zł, mam szukać pracy i mieszkania”.

Na ogół do pracy nie chcą takich przyjmować. Więc żeby żyć, trzeba coś załatwić – ukraść. Więc znowu jest więzienie, jest recydywa. Więźniowie powiadają, że resocjalizacja w ogóle jest niewystarczająca, a właściwie nic nie daje, taka jest ocena więźniów. Chociaż niekiedy po terapii antyalkoholowej, narkotykowej wraca po kilku miesiącach i jest już innym człowiekiem, ale na jak długo? To już sprawdzian w życiu na wolności.

Niekiedy zdarza się, że wsparcie takie przychodzi od otoczenia. Istotne jest to, że „więzień na wolności szuka oparcia”. W przypadku Krystiana

oparcie dali mu koledzy, dwaj bracia. Jednego z nich znał z więzienia. Ten dał mu pracę, uczciwą, był kierowcą. Przyjeżdżał z tym kolegą do Zakopanego, by ślubować od papierosów, od alkoholu. Przyjeżdżał też z drugim bratem. Przyjeżdżał też ze swoją sympatią i to jest ciekawe, bo on, recydywista, a sympatia z domu dziecka. Matka gdzieś istniała, ale bez kontaktu. Ta znajomość była chora. Niby się rozstawał, to znowu z nią przyjeżdżał. Chciał kiedyś zostać dłużej w domu jezuickim – odpocząć. Siedzimy na ławce pod wierzbą. On w korespondencji tę ławkę często wspominał. Kiedyś siedział na Montelupich, ponoć jakaś znajoma go wrobiła – tak to określa. Uciekał z konwoju, to mu dołożyli wyrok. Teraz odbywa koniec kary. Wyjdzie w grudniu.

W refleksji nad znaczeniem wsparcia i towarzyszenia pedagogicznego osadzonym należy zatem zwrócić uwagę na to, że czynności te spełniają funkcję wartości, które osadzeni przyjmują bądź odrzucają. Zawiera się ona w tym, że w chwili zagubienia, lęku czy bezradności mają możliwość zwrócenia się do innej osoby z prośbą o pomoc. Jej brak prowadzi do dawnego stylu życia.

To człowiek pogubiony o zmiennych emocjach, który nie może sobie dać rady z życiem. Ciągłe coś postanawia, ale nie realizuje tego, nie ma takiej staranności w realizacji swoich postanowień, choćby, aby stale pracować. Pracuje w różny sposób, a nie zawsze w sposób właściwy, taki, który dałby mu stabilizację.

Wydaje się, że towarzyszenie pedagogiczne może choć w jakiejś mierze zapobiec zagubieniu i bezsilności, jednakowoż pod warunkiem, że zainteresowany będzie gotów współpracować z osobą, która mu towarzyszy. Można tutaj doszukać się szeregu analogii między tą formą towarzyszenia a towarzyszeniem rekolektantowi podczas ćwiczeń duchownych. Przy ich odprawianiu też niezbędna jest współpraca rekolektanta z kierownikiem duchowym. Umożliwia ona odkrycie,

jak Chrystus działa, zmienia człowieka. Jest to doświadczenie człowieka, jak Bóg działa, kiedy człowiek Go szuka. (...) Jeśli braknie Chrystusa, który ze swoją bezinteresowną miłością da odczuć przebaczenie, to nie można go oczekiwać od tych, którzy zostali zranieni i mają uczucie nienawiści do najbliższych.

Charakterystyczne jest przy tym i to, że rozmowy na ćwiczeniach mają różny zakres

szczerości. (...) Do więźniów też mówimy, nie chcemy mówić o Bogu, ale dajemy Boga. Chrystus leczy, uzdrowia. Podobnie dzieje się z osadzonym: Chrystus zmienia. Rekolekcje pozwalają przenieść na teren więzienia to, że Chrystus działa, przemienia człowieka. Jeśli ktoś jest wierny, to Chrystus go w swoim czasie dotknie. Pan Bóg nie działa z zegarkiem.

6.2.2. Implikacje pedagogiczne

Analizowana narracja Stanisława M. wyzwala pytanie o pedagogiczny walor towarzyszenia. Wydaje się, że można go łączyć w pierwszej kolejności z szacunkiem do drugiego człowieka, z poszanowaniem jego godności. Na tę potrzebę osadzonych wskazał zarówno Piotr, który chciałby „tylko jednego, aby mnie tu traktowano nie jako przestępcę, ale jako człowieka”, jak też

wolontariusze: „Nie oczekujemy żadnych efektów! Chcemy pomagać!”. Inną wartością towarzyszenia pedagogicznego jest umożliwienie werbalizowania i oceniania własnych doświadczeń życiowych, a także pomoc w wychodzeniu z trudnej sytuacji życiowej. Z narracji wynika, że zetknięcie się z bezinteresowną życzliwością i pomocą w wielu przypadkach otwiera człowieka i inspirowanie do podejmowania trudu zmiany swojego sposobu życia (tak było w przypadku Antka, Andrzeja czy Grzeška). Na przykładzie historii Andrzeja i innych osadzonych można też mówić o tym, że „towarzyszenie” staje się dobrem, wartością, która umożliwia krytyczne spojrzenie na własne życie, a nadto inspirowanie do niesienia pomocy innym.

Towarzyszenie, które jest przedmiotem prowadzonej refleksji, zakłada zmianę myślenia, wartościowania, patrzenia na sens życia. Zmianę tę dobrze ilustruje przypadek więźnia, „który z więzienia udał się prosto na fundament – rekolekcje. Inaczej postąpił, niż to jest w zwyczaju, bo więzień najpierw odwiedza bar, kolegów (...). Aktualnie jest w Anglii”. Natomiast w samym rozumieniu „towarzyszenia” można znaleźć charakterystyczne jego rysy, które obowiązują kierownika duchownego w toku kierowania ćwiczeniami duchownymi. W oparciu o te założenia Stanisław M. pełni rolę towarzyszącego osadzonym w ich wychodzeniu z życiowej dewiacji. Można ją sprowadzić do takich czynności, jak:

- słuchanie rekolektanta/osadzonego i tego, czym on się dzieli;
- śledzenie i kontrolowanie zachodzących w jego wnętrzu przemian;
- powstrzymywanie go przed pochopnymi i nierozważnymi decyzjami;
- wspieranie w zniechęceniu wynikającym z pojawiających się trudności;
- bronienie przed złudzeniami, demaskowanie fałszu czy też wyjaśnianie życiowych spraw i pokazywanie prawdy.

Czynności te wskazują na konieczność współpracy rekolektanta/osadzonego z kierownikiem duchowym/osobą towarzyszącą w pracy nad sobą. Stanisław M. wskazuje, że kierownik/

wolontariusz może jedynie osadzonemu czy też innej osobie służyć pomocą, inspirować, wspierać, zachęcać do dalszego wysiłku, ale nie może tej osoby zastąpić w podejmowaniu decyzji o zmianie określonego myślenia i działania. Ten charakterystyczny rys kierownika/osoby towarzyszącej odnajdujemy w postawach wolontariuszy, którzy mówią: „Chcemy dzielić się naszym doświadczeniem Chrystusa, a nie nawracać, pouczać”. Wydaje się, że rolę kierownika/osoby towarzyszącej doskonale zrozumiał jeden z bohaterów narracji – Andrzej, który przebywając w więzieniu, chce pomagać „nastolatкови z paragrafem”.

W refleksji nad walorami towarzyszenia pedagogicznego należy też mieć na uwadze i to, że do przyjęcia pomocy osoby towarzyszącej trzeba dorosnąć. Tak było w przypadku Jacka i Grześka. O ile ten pierwszy nie podołał nowym wyzwaniom po wyjściu na wolność, o tyle ten drugi – jak się zdaje – dorósł do realnego przyjęcia udzielanej mu przez wolontariuszy pomocy przez zmianę nie tylko myślenia, ale również przez decyzję o zmianie środowiska, w którym chce rozpocząć nowe życie. Sytuacja zarówno Jacka, jak i Grześka wskazuje jeszcze inny walor towarzyszenia. Aby przyjąć towarzyszenie, trzeba dojrzeć, a to wiąże się z przezwyciężaniem lęku na rzecz zaufania. Trzeba pamiętać, że pośród osadzonych

szczerść też jest dawkowana, bo w takiej grupie nawet określonych osadzonych stać niektórych na odwagę, bo po spotkaniu mogą być wyśmiani, mogą im dogryzać. (...) Wydawało mi się, że ja się do tego nie nadaję. Bałem się spotkać z ludźmi w więzieniu, z tymi, którzy mieli różne wyroki za różne historie życia.

Wyznanie to uświadamia, że także towarzyszenie jest związane z przezwyciężaniem lęku, z „oswajaniem” się z nim. Przykładem tego jest Piotr, skazany za zabójstwo. Ma odwagę powiedzieć, że

chciałbym tylko jednego, aby mnie tu traktowano nie jako przestępcę, ale jako człowieka. (...) Jego wypowiedź o tym, jak odkrył i uwierzył w Jezusa Chrystusa, zacytowałem w pierwszej książce [*Dlaczego za kratami* – przyp. Z.M.]. On tę wypowiedź również powtórzył podczas wizyty w więzieniu ministra sprawiedliwości J. Gowina.

Przypadek Piotra pokazuje, jak ważną rolę w procesach towarzyszenia spełnia religia. Ona daje człowiekowi możliwość spojrzenia na życie i jego historię nie z własnego podwórka, ale z perspektywy Boga. Wskazując na znaczenie religii w procesach przemiany człowieka, Stanisław M. podkreśla, że „Bóg działa, kiedy człowiek Go szuka. (...) Chrystus leczy, uzdrawia (...) działa, przemienia człowieka”. Przyjęcie tej prawdy dodaje człowiekowi siły i wiary w to, że można coś jeszcze zmienić w swoim życiu. Odkryta nowa nadzieja jest o tyle ważna, że osadzeni doświadczyli też i tego, że nawet ci, którzy mienią się ich przyjaciółmi, często ich zawodzą: „Kiedyś [Krystian – przyp. Z.M.] siedział na Montelupich, ponoć jakaś znajoma go wrobiła – tak to określa”. Tego rodzaju bolesne doświadczenia wskazują na potrzebę posiadania stabilnego i bezwarunkowego punktu odniesienia. Takim odniesieniem może być Bóg, który daje człowiekowi poczucie bezpieczeństwa i pewności, że nie zostanie on przez Niego oszukany i opuszczony. Takiego Jezusa Chrystusa odkrył Piotr.

Poznając Jego [Jezusa – przyp. Z.M.] postawę wobec wzgardzonych, skrzywdzonych, lekceważonych, grzesznych, zagubionych, widziałem jego krytykę fałszu i zakłamania, i tak oddał życie, przebaczał, a potem przychodzi jako Zmartwychwstały. Zakochałem się w Nim!

„Zakochanie się w Chrystusie” – to wiara w Niego, a ta nie jest owocem wysiłków człowieka, lecz darem Boga. Bóg działa, kiedy człowiek Go szuka.

W podejmowanych zatem wysiłkach chodzi nie tyle o słowa, ile o ludzkie postawy, które sprawiają, że człowiek szuka w Bogu oparcia. Musi temu towarzyszyć przekonanie, że w rzeczywistości to „Chrystus leczy, uzdrawia, zmienia”. Pedagogiczne towarzyszenie domaga się też działań, które w ćwiczeniach duchownych określono „poznaniem woli Boga”. Umożliwia ono rozróżnianie między tym, co jest prawdą, a co fałszem. To z kolei domaga się wiedzy o tym, co jest wartością, a co nią nie jest. W procesie tym szczególnie ważną rolę spełnia osoba towarzysząca – pedagog, wychowawca, kierownik.

6.3. Kazimierz M.

Kazimierz M. jest duchownym, jezuitą. Poza podstawowymi studiami teologicznymi ukończył studia specjalistyczne w zakresie teologii wschodniej na Papieskim Instytucie Wschodnim w Rzymie. Duszpastersko, jako katecheta, pracował przez kilka lat w Gliwicach, następnie dla Stolicy Apostolskiej w Rzymie oraz w Nuncjaturze Apostolskiej w Moskwie. Po powrocie do Rzymu był wykładowcą i wicerektorem Collegium Russicum. Po zakończeniu tej misji wrócił do kraju. Został skierowany do organizacji Jezuickiego Centrum Edukacji w Nowym Sączu, którego był pierwszym dyrektorem. Obecnie jest dyrektorem prowadzonej w Krakowie przez jezuitów bursy dla młodzieży. Sam mówi:

Ja nie miałem przygotowania pedagogicznego. Pracowałem w zupełnie innych obszarach, między innymi. Moje ostatnie zaangażowanie było w Papieskim Collegium Russicum w Rzymie. Po odejściu stamtąd zostałem skierowany do Opola i przez rok byłem duszpasterzem akademickim. W tym czasie szukałem dla siebie nowego obszaru zaangażowania. Wówczas ojciec prowincjał zaproponował mi: „A może szkoła”. Ze szkolnictwem niewiele miałem wspólnego, oprócz doświadczenia własnej szkoły. Zdecydowałem się mimo to podjąć próbę, chociaż zdawałem sobie sprawę z tego, że to będzie absolutnie coś nowego, praca od zera, od początku.

Uważa „na podstawie tego, co robię tutaj, w bursie”, że jest twórczy: „Poszukuję nowych inspiracji do działań wychowawczych”. Opowiedziane doświadczenia, jakie wyniósł z dotychczasowej pracy pedagoga, ukazują jego sposób myślenia i oceniania siebie.

Narracja Kazimierza M. różni się od analizowanych wcześniej. O ile tamte relacje przybliżały związki zachodzące między różnymi osobami oraz wynikające z nich konsekwencje, o tyle teraz mamy do czynienia z wypowiedzią tematyczną (praca wychowawcy). Charakteryzuje ją objaśnianie „własnej sytuacji”¹⁷. Narrator nie wprowadza też do narracji innych uczestników.

¹⁷ D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, s. 94.

Sam interpretuje wydarzenia. Można powiedzieć, że mamy do czynienia ze swego rodzaju rekonstrukcją, ponownym odtwarzaniem zebranych wcześniej doświadczeń¹⁸. Przy ich wspominaniu zwraca uwagę, że przedmiotem tej troski winien być nie tylko uczeń-wychowanek, ale też nauczyciel-wychowawca, co nie zawsze jest doceniane w edukacji. Wszystko to sprawia, że w narracji występuje jako jedyny „aktor” – podmiot narracji. Ta forma narracji umożliwi przyjrzenie się temu wszystkiemu, co odnosi się do osoby towarzyszącej kierującej procesami wychowania.

W analizie narracji Kazimierza M. korzystać będziemy z techniki analizy strukturalnej. Autor nie wprowadził do swej wypowiedzi osób, które w technice tej nazywane są „aktorami”, co uniemożliwia analizę pod kątem znaczenia nawiązywanych między nimi relacji. Podkreśla natomiast miejsca, a także czas. Zacieśnia je niemal wyłącznie do opowiadania o doświadczeniach wyniesionych z pracy w Centrum Edukacji i tych, jakie aktualnie gromadzi, kierując bursą. W analizie zwrócimy również uwagę na oczekiwania i wartości, do jakich nawiązuje narrator. Mamy nadzieję, że uwzględnienie tych elementów dostarczy materiału do określenia cech charakterystycznych osoby, która podejmuje się zadań związanych z towarzyszeniem pedagogicznym.

6.3.1. Życiowa dewiza: „Chodzić koło domu”

Dla Kazimierza M. towarzyszenie wychowawcze jest wartością, którą z największą troską trzeba piełęgnować.

Moje zaangażowanie w szkole, muszę powiedzieć, było pasją. Kiedy odchodziłem z Nowego Sącza ze szkoły po siedmiu latach, to było mi przykro pozostawiać szkołę i to, co tam w niej zrobiłem. Szczególnie przykro było, dlatego że miałem jeszcze dalsze plany jej rozwoju. Chciałem coś jeszcze w szkole nowego zorganizować.

¹⁸ Por. tamże, s. 95.

Podobnie podchodzi do aktualnie powierzanych mu zadań. „Moje dzisiejsze zaangażowanie polega właśnie na tym, żeby podejmować nowe inicjatywy wychowawcze”. Objasniając, czym jest „życie pasją wychowawczą”, posługuje się zasłyszonym opowiadaniem, o kandydacie do zakonu jezuitów. Kandydat ów zapytany o to, co potrafi zrobić, odpowiedział: „Potrafię chodzić koło domu”. Przywołując tę historię, dopowiada:

Ja zapamiętałem sobie tę opowiastkę i uważam, że każdy dyrektor powinien chodzić koło swojej szkoły. Chodzić koło swojej szkoły, znaczy mieć oko na to, co się w niej dzieje.

Powyższe wyjaśnienie pokazuje, że „chodzenie koło domu” to troska o powierzoną mu społeczność osób i ich rozwój. Obejmuje ona nie tylko

klasyczne, stałe oddziaływania wychowawcze, które powtarzamy każdego roku, czy w jakimś określonym cyklu, na przykład 3-letnim, ale o podejmowanie nowych wyzwań.

W mojej pracy starałem się też podpatrywać nauczycieli, którzy mają swój dorobek, doświadczenie i tak dalej. Starałem się podglądać, jakimi kierują się zasadami, jakie mają podejście do uczniów. Muszę powiedzieć, że od wielu nauczycieli, zwłaszcza tych starszych, wiele się nauczyłem.

Wynika z tego, że „chodzenia koło domu” można, czy wręcz trzeba, się ciągle uczyć.

Pamiętam, kiedy pojechałem do Nowego Sącza. Tam zacząłem rozmawiać o organizacji szkoły z jednym ze współbraci, młodszym ode mnie jezuitą, z którym pracowaliśmy. Chodziło o otwarcie gimnazjum i liceum. Jedną z pierwszych czynności, jakie podjęliśmy, była podróż do siostry Katarzyny, dyrektor szkoły prowadzonej przez siostry Niepokalanki, żeby się dowiedzieć, jak taką instytucją należy kierować? Jak stawiać pierwsze kroki w organizacji nowej szkoły? Pamiętam, że siostra nas bardzo życzliwie przyjęła i mówi tak: „Pytajcie się ojcowie, na wszystko odpowiem”. Problem był taki, że myśmy nie bardzo wiedzieli, o co pytać. Wynikało to z tego, żeśmy byli niewiele zorientowani, jak zarządzać szkołą. Obaj niewiele wiedzieliśmy, jak do takiej pracy podejść. Mieliśmy przed sobą [mało] czasu, dlatego że szkoła miała otworzyć swe podwoje za rok. Ten rok to czas,

w którym mieliśmy się przygotować do otwarcia i kierowania szkołą. Tak to się zaczęło. Na początku było bardzo trudno, bo nie mieliśmy wizji szkoły jako takiej. Nie mieliśmy obrazu całości, jak ona powinna funkcjonować. Muszę powiedzieć, że kiedy uczęszczałem na kurs zarządzania szkołą, to chcę powiedzieć, nie żebym się chwalił: nie opuściłem ani jednej godziny wykładów, bo się bałem, że coś mi umknie. Staraliśmy się też korzystać z pomocy delegatury sądeckiego kuratorium. To nie jest reklama tej instytucji. Zwracaliśmy się do nich, bo oni byli specjalistami, a my chcieliśmy wiedzieć, jak całe to przedsięwzięcie postawić na nogi. Wszystkie zalecenia, wskazówki, jakie otrzymaliśmy, a później kontrole i wizyty z kuratorium, które niejednokrotnie wskazywały też na nasze niedociągnięcia. Uwagi były do nas kierowane z życzliwością. Myśmy też starali się zawsze te uwagi przyjmować i w dalszej pracy uwzględniać. Wiedzieliśmy, że pani kurator chce nam rzeczywiście pomóc. Chce, żebyśmy funkcjonowali tak, jak to powinno wyglądać. Z perspektywy czasu sądzę, że się nam udało. Dzisiaj, z perspektywy lat, kiedy już tam nie pracuję, a patrząc na osiągnięcia mojego współbrata, ojca Radosława, który najpierw ze mną pracował, a teraz mnie zastępuje, powiem, że trud ten doprowadził do tego, że nasza szkoła znalazła sobie właściwe miejsce pośród innych szkół.

Kazimierz M., konkretyzując swoje rozumienie „chodzenia koło domu”, tłumaczy, że pedagog

powinien być obecny we wszystkich obszarach szkoły czy ośrodka wychowawczego. Powinien też uczestniczyć w całej jej działalności. Zainteresować się w szczególności powinien nauczycielami, procesem wychowawczym, a także powinien mieć rozeznanie w działalności administracyjnej.

Podobnie dyrektor placówki

powinien być obecny w pokoju nauczycielskim i tak dalej. Wszystko to sprawia, że inni stają się bardziej aktywni w szkole, poczynając od nauczycieli, a kończąc na uczniach. Chodzi więc o to, by dyrektor nie zamykał się w swoim biurze, ale wychodził na zewnątrz; by drzwi jego gabinetu zawsze były otwarte dla interesantów; by uczniowie mogli w każdej chwili mieć do niego dostęp. Miałem taki przypadek, gdy ktoś przechodząc przez sekretariat, który był między korytarzem a gabinetem dyrektora, wszedł do gabinetu i zapytał, czy może poczęstować się cukierkiem. Cukierki zawsze stały na moim biurku. Oczywiście

poczęstunek był przedni. Myślę też, że jeśli nauczyciel jakiegokolwiek przedmiotu widzi, że dyrektor interesuje się jego przedmiotem, postępami uczniów, to on zupełnie inaczej pracuje. Inaczej jest natomiast wówczas, gdy takiego zainteresowania ze strony dyrektora, dyrekcji nie ma. W takich przypadkach zaczynają schnąć na parapetach kwiatki, bo dyrektor nie zwraca uwagi na porządek.

Duże znaczenie w zrozumieniu, czym jest towarzyszenie pedagogiczne, ma podkreślona przez narratora świadomość nauczyciela-wychowawcy o wkładaniu własnego trudu w procesy wychowania.

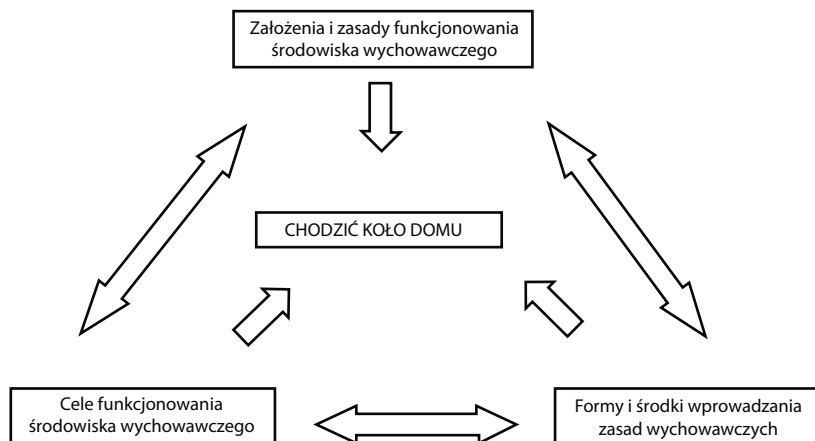
Staramy się uświadomić im, że muszą ponieść jakąś ofiarę. To nie jest tak, że coś w życiu łatwo przychodzi. Staramy się uwrażliwić ich na to, że jak coś w życiu łatwo przychodzi, to nie jest wiele warte. Jeżeli więc chcą coś osiągnąć, jakiś sukces, to muszą się napocić. Podkreślimy, rangi uczenia się nie można wyliczyć na zasadach ekonomicznych, że to mi się opłaca, a to nie.

Podkreśla, że

jako odpowiedzialny za bursę, a także inni wychowawcy, bardzo dbamy o odtwarzanie możliwości uczenia się. Z taką atmosferą, wyzwalającą chęć uczenia się, spotykałem się w minionych latach. To samo mogę powiedzieć o młodzieży, która jest u nas w tym roku. Młodzież wkłada dużo wysiłku w naukę. (...) Myślę też, że młodzież jest w stanie to zrozumieć i wiele z siebie dać, po to, żeby osiągnąć to, co zamierzyła. Każdy z nich przychodzi z jakąś nakreśloną własną wizją przyszłości. Ideę tej wizji starają się realizować.

Można przyjąć, że zaproponowany styl funkcjonowania pedagoga wywierać będzie wpływ na organizację procesów wychowania. Wpływ ten wywiera środowisko wychowawcze, które kształtuje zasady towarzyszenia wychowawczego. Przybliża je poniższy schemat.

Ryc. 4. Zasady towarzyszenia wychowawczego (na przykładzie działalności Kazimierza M.)



Ośrodkiem schematu jest oczekiwanie kierowane pod adresem środowiska pedagogicznego, które związane będzie z hasłem: „Chodzić koło domu”. Została w nim zawarta troska o pomyślny przebieg całokształtu procesów wychowania. O jego pomyślności winny decydować takie czynniki, jak założenia i zasady funkcjonowania środowiska wychowawczego, stawiane przed nim cele oraz stosowane formy i środki przy wprowadzaniu ustalonych zasad wychowawczych. Kazimierz M. zwraca również uwagę na konieczność spełnienia warunków umożliwiających sukces wychowawczy. Są nimi nie tylko zależności występujące między założeniami, celami i formami nadającymi wychowaniu określony kształt i kierunek, ale samo akceptowanie ich zasadności w procesach wychowania. Dla narratora dobre funkcjonowanie placówki wychowawczej opiera się na odpowiedzialności wychowawców za przebieg procesów wychowawczych. Czynność tę łączy z przywoływaną i wyjaśnianą we wcześniejszym rozdziale zasadą pedagogii ignacjańskiej *cura personalis*. Łączy ją z działaniami wychowawców zatroskanych o znajomość

tych, z którymi pracujemy. Chodzi mu o to, aby być blisko wychowanka. Wiemy, czego można od uczniów oczekiwać, jakie są ich potrzeby, by wyjść im naprzeciw.

Wysiłkom tym winno towarzyszyć przeświadczenie o potrzebie dawania z siebie „więcej” – *magis*.

Chodzi nie tylko o to, by wyzwać zdolność czynienia więcej przez samego ucznia, ale także przez nauczyciela. Nie tylko uczeń musi dawać z siebie więcej, a więc nie tylko dawać, nie tylko, byśmy go pobudzali do działania, do aktywizacji, do tego, by dawał z siebie więcej. Więcej powinien też dawać nauczyciel. Również on musi dawać z siebie więcej.

Kontynuując rozważanie o wartościach, jakimi winien kierować się w swej pracy pedagog, Kazimierz M. uważa, że powinien być on wrażliwy na „trudne” chwile w życiu ucznia. Wychowanek nie powinien zostać pozostawiony

samemu sobie. Jeśli więc jest coś nie tak, źle, to należy to przedstawić zainteresowanemu młodemu człowiekowi jako coś, co jest przeze mnie nie do zaakceptowania. Niemniej jednak zaraz musi się w tunelu zapalić dla niego zielone światło. Znaczy to, że uczeń musi wiedzieć, w jakim kierunku ma pójść po to, żeby rozwiązać tę sytuację. Nigdy nie można go zostawić samego w ciemnym tunelu. Nie można zostawić go w sytuacji, w której on nie wie, co ma zrobić, by z tym nastawieniem wracał do domu. Trzeba od razu zapalić zielone światło i powiedzieć do niego, jest źle, ale... Tę zasadę stosowałem bardzo często w swojej pracy. Dziś mogę powiedzieć, że zasada ta przynosiła wiele dobrego.

W przemyśleniach tych łatwo doszukać się odniesień do funkcjonowania środowiska wychowawczego. „Chodzić koło domu” to znać sytuację, widzieć zagrożenia, a także podejmować odpowiednie działania, by im zaradzić. Spostrzeżenia te wyrażają istotę pedagogiki towarzyszenia, która promuje troskę o to, by nieustannie być wychowawcą. Zasadę tę Kazimierz M. łączy z trudem, jaki podejmuje pedagog, by

dawać z siebie więcej. Stąd też bierze się to nasze hasło [*magis* – przyp. Z.M.], które wyraża misję wszystkich szkół jezuickich, wszystkich instytucji wychowawczych prowadzonych przez jezuitów: „Być dla innych, służyć i kochać we wszystkim”. W skrócie mówimy my, jezuici: „Być dla innych”. W zasadzie te trzy elementy: być dla innych, służyć i kochać we wszystkim,

które regularnie pojawiają się w naszym życiu, którymi, na co dzień żyjemy, wiedząc, że jak jest w pacierzu „amen”, tak samo my, jezuici, i ci, którzy z nami pracują, staramy się żyć tymi zasadami. Wydaje mi się, że te zasady są wystarczające do stosowania, by odnosić w życiu osobistym i wychowanków sukcesy.

Ten sposób myślenia narratora czyni środowisko wychowawcze miejscem, w którym dokonuje się wzrost i rozwój osoby. W procesie tym aktywnie uczestniczą wychowawcy gotowi nieść swym wychowankom pomoc i wsparcie. Umiejętność nauczyciela rozwiązywania problemów wychowanków uważa on za wychowawczy sukces.

Wiele spraw w szkole, o której mówiłem, rozwiązywaliśmy przy pomocy pani pedagog i innych nauczycieli. Sprawy zostały tak poprowadzone, tak rozwiązane, że rzeczywiście nikomu nie wyrządziły szkody, a zostały rozwiązane w sposób bardzo profesjonalny. (...) Zdarzają się w szkole bardzo trudne problemy, które są uwarunkowane tym, że ktoś z nimi przychodzi z rodziny. Kiedy więc mówimy o odnoszeniu sukcesów, to trzeba pamiętać, że praca wychowawcza nie jest łatwa, jest bardzo ciężka i dlatego trudno sobie wyobrazić, jak to dotrwać będzie do 67 roku życia? (...) Większość z nas ma przekonanie, że skoro jesteśmy pedagogami, to chcemy tę pracę wykonywać dobrze. Jeśli więc są jakieś poważniejsze problemy, abstrahuję oczywiście od działalności terapeutycznej, bo szkoła nie jest po to, przynajmniej w pierwszej kolejności, by taką działalność prowadzić, lecz mam na myśli same działania wychowawcze. Chcę też podkreślić, że praca ta, kiedy się coś pozytywnie rozwiąże, daje wiele satysfakcji, daje poczucie sukcesu.

Warunkiem jest jednak przeświadczenie i wysiłek, by w pracy wychowawczej dążyć do tego, by „dawać z siebie więcej” i „być dla innych”.

Dzięki tak nakreślonym zadaniom całe środowisko wychowawcze, zdaniem narratora, staje się wartością, która kształtuje osobowość człowieka. W jego ocenie zatroskany o uczniów nauczyciel, poza znajomością problemów swoich wychowanków i próbami zaradzenia im, winien też posiadać umiejętność komunikowania się z rodzicami.

Gdy rodzice pytają o postępy swoich dzieci, dbam o to, bym sam i by inni wychowawcy, nauczyciele mieli informacje niezbędne do poszczególnych uczniów. W Nowym Sączu wywiadówki prowadziliśmy w ten sposób, że wszyscy nauczyciele mieli rozstawione na korytarzu stoliki i wszyscy przyjmowali rodziców. Każdy rodzic mógł podejść do nauczyciela i zapytać o swoje dziecko. Zdaję sobie sprawę z tego, że jak w szkole jest tylu uczniów, to nauczyciel może nie pamiętać, o którego ucznia chodzi, nawet wówczas, kiedy rodzic podaje imię i nazwisko. W przypadku szkoły w Nowym Sączu nauczyciele musieli przygotować się do tego, by wiedzieć, o jakiego ucznia może chodzić. Musieli uczniów znać, pamiętać, kto jest kim. Chodziło o to, żeby nie mówić w sposób anonimowy o uczniach. Dzieje się dość często tak, że jeśli w szkole jest wywiadówka, to rodzic przychodzi też do wychowawców w bursie i pyta o swoje dziecko. My mamy 80 wychowanków. Więc to nie jest ani łatwo ogarnąć wszystkich, ale każdy wychowawca musi wiedzieć, z kim ma do czynienia, o jakiego ucznia, o jakie dziecko chodzi, jakie problemy wychowawcze się pojawiają, by mógł konstruktywnie porozmawiać z rodzicem. Rodzice właśnie takiej rozmowy od wychowawców oczekują.

Oznacza to, że celem tak funkcjonującego środowiska wychowawczego staje się realny człowiek z wszystkimi jego możliwościami rozwojowymi, jak i ograniczeniami.

Wartość, jaką jest możliwość wychowywania, uczenia „cho-dzenia koło domu”, Kazimierz M. łączy z formami i środkami, jakie są stosowane w toku procesów wychowania. Uważa, że zasada mówiąca o tym, by nie pozostawiać ucznia (drugiej osoby) samemu sobie oraz by w trudnych, czy wręcz kryzysowych sytuacjach ukazywać mu „zielone światło w tunelu”, domaga się bardzo konkretnych działań. Winny one respektować zasadę podmiotowości przy rozwiązywaniu trudnych sytuacji. Jej respektowania upatruje przede wszystkim w tym, by szukać dobrych rozwiązań pojawiających się sytuacji konfliktowych. Zwierza się:

W zasadzie nigdy nie stosowałem i nie stosuję żadnych kar. Dlaczego? Pierwszym powodem było to, że miałem i mam trudności z wymyślaniem kary. Chodzi bowiem o to, że ma to być, powinna to być kara wychowawcza, a nie kara represyjna; kara, która będzie przywoływać złe wspomnienia.

Uważa też, że w praktyce

ciężko jest jednak taką karę wychowawczą znaleźć. Proszę zauważyć, niektórzy jako taką karę zadają wykonanie określonej pracy. Osobiście nie uważam, że praca jest właściwym narzędziem, która zostanie postrzegana jako kara. Praca nie powinna być łączona z karą. Są i tacy, którzy starają się, próbują ograniczać ucznia w jakichś fragmentach jego życia, na przykład za karę nie może przez tydzień mieszkać w bursie i ma dojeżdżać do szkoły z domu. Dla mnie taka kara jest nie do pogodzenia z konstytucją, bo każdy ma prawo do nauki. Jeśli nie daje się mu możliwości mieszkania na miejscu, gdzie ma szkołę, to tym samym odbiera się mu prawo uczęszczania do szkoły. Takich kar nie powinno się więc absolutnie stosować. Nadto dom staje się miejscem, gdzie odbywa się tę karę. Druga sprawa to obowiązek nauki. Odbiera się mu możliwość spełniania obowiązku, który nad nim ciąży. Z tych powodów nie jestem za takimi karami.

Mając świadomość trudności w znalezieniu kary adekwatnej do popełnionego czynu, konkluduje, że

ze stosowania kary zrezygnowałem. Do dzisiaj stosuję tylko jedną metodę, metodę rozmowy, dialogu. Jeśli raz nie pomoże, to drugi raz, nie pomoże drugi, to trzeci. Rozmawiam z moimi wychowankami. Wiem, że to funkcjonuje, przynajmniej u mnie. Nie potrzebuję stosować żadnych innych kar.

W kontekście kary myślę o dialogu, rozmowie, którą się prowadzi. Jeżeli uczeń, wychowanek, zauważy, że wychowawcy czy nauczycielowi bardzo na nim zależy, że wszystkie działania zmierzają dla jego dobra, jak on to zrozumie, to nie ma żadnego problemu, to zmieni swoje postępowanie, on zmieni swoje życie. Mam tutaj na uwadze spostrzeżenie Wencla, który w swej ankiecie postawił pytanie o to, kto to jest nauczyciel. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi stworzył definicję. Według niego nauczyciel to ktoś, kto zna mnie i moje sprawy. Ogromnie ważne jest to, żeby nauczyciel znał ucznia i jego sprawy. Jest on wymagający, ale sprawiedliwy, to jest również bardzo ważne. Oczywiście jest, że przed uczniem trzeba stawiać wymagania, ale z drugiej strony trzeba przy ich stawianiu być sprawiedliwym. Uczniowie są bardzo wrażliwi na punkcie sprawiedliwości. Bycie sprawiedliwym nie zawsze jest łatwe. U nas na przykład w bursie, chociaż każdy z wychowawców stara się interesować sprawami wychowanków, nie zawsze się udaje w pełni żyć tym, co dla uczniów jest ważne, choćby dlatego, że każdy z nas ma wiele swoich osobistych spraw, z którymi musi sobie radzić.

Zauważa przy tym:

[młodzież], z którą pracowałem, czy to w szkole w Nowym Sączu, czy też tej, którą opiekuję się tutaj, w bursie, mogą powiedzieć, że to młodzież nieprzeciętna. Jest to młodzież, która wie, po co przyjechała do Krakowa, po co chodzi do szkoły. Jest to młodzież, o której można jedynie powiedzieć, że to młodzież bardzo dobra. Nasi wychowankowie z bursy podejmują studia bardzo prestiżowe i odpowiedzialne. Bardzo dużo czasu poświęcają na naukę, na przygotowanie się do lekcji.

Zdaję sobie sprawę z tego, że młodzież, która jest w bursie, to młodzież wybrana, ale do Krakowa, jeżeli przyjeżdżają i szukają lepszych szkół, to jest to znakiem, że mają odpowiedni potencjał intelektualny do tego, żeby podejmować naukę w szkołach krakowskich. Tutaj przygotowują się już inaczej niż w szkołach lokalnych. Z taką młodzieżą mamy w bursie do czynienia.

Wszystko to pokazuje, że wychowankowie nie są dla niego ciężarem, przeszkodą, czy też bezosobową masą. On zdaje się znać ich życiowe historie, problemy, z jakimi się zmagali, a także odnoszone sukcesy.

Myśląc w ten sposób o środkach i metodach stosowanych w pracy wychowawczej, Kazimierz M. podjął jeden z najboleśniejszych problemów pracy pedagoga. Chodzi o usuwanie wychowanka z placówki (szkoły, internatu, bursy). Podkreśla:

Nie potępiam tych, którzy wyrzucają. Osobiście bym nikogo nie wyrzucił ze szkoły, czy też z bursy, bo uważam, że jeżeli kogoś usuwamy z danego ośrodka wychowawczego, szkoły, to to jest naszą porażką. Cokolwiek byśmy powiedzieli, to taka czynność jest porażką, bośmy nie potrafili sobie poradzić z problemem. Nie jestem z tych, którzy uważają, że rozwiązaniem jest usunięcie ucznia ze szkoły, wychowanka z bursy. Uważam, że do ostatniej możliwości trzeba o niego walczyć, bo to jest człowiek. Kiedyś słyszałem o usuniętym uczniu i wtedy nawet powiedziałem: To w takim razie, kto ma przyjść do niego, żeby mu pomóc? Matka Teresa? Bo my nie dajemy sobie z nim rady i pozbyliśmy się problemu. Usunięcie jest zawsze pozbywaniem się problemu i w tym widzę największą porażkę. Porażką jest bowiem to, że ktoś odchodzi, że nie otrzymał tego, co było mu potrzebne, odchodzi po prostu z pustymi rękami, bo nie stanęliśmy na wysokości zadania, żeby mu zapewnić jego potrzeby. To jest właśnie porażka, to rozumiem przez porażkę, to jest dla mnie osobista porażka.

Nawiązując do trudnych decyzji, jakie niekiedy musi podjąć pedagog, wychowawca, przytacza jeden z przypadków, który sam musiał rozwiązać.

Pamiętam, że nie przyjąłem kogoś do bursy. Miał bardzo poważne problemy, żeby się odnaleźć w środowisku. Moja decyzja była właśnie z tym związana. Bałem się, żeby nie skrzywdzić także tych, z którymi ewentualnie by zamieszkał. On wywodził się ze środowiska, w którym miał zawsze przestrzeń większą od innych. Takiej przestrzeni nie byłem w stanie zapewnić mu w bursie. Wspólne mieszkanie trzech czy czterech chłopaków nie jest czymś prostym, żeby się odnaleźć. W takich sytuacjach mówię do rodziców, że boję się, że nie chcę przyjąć ich dziecka. Często jest też tak, że nie boję się tego ucznia, ale boję się rodziców, którzy są roszczeniowi. Oczywiście nie wszyscy rodzice są roszczeniowi, ale tacy są. Oni stwarzają najwięcej problemów, bo to są sytuacje konfliktowe. Mogą też być powody natury zdrowotnej, które przemawiają za odmową przyjęcia kogoś do bursy. My musimy stworzyć bursantom pewne warunki respektujące też podstawowe wymagania zdrowotne. Tymczasem w przypadku osób z problemami zdrowotnymi rodzice niejednokrotnie domagają się szczególnych warunków, których my nie jesteśmy w stanie spełniać. Jeśli uczeń wymaga szczególnej opieki, a my takimi możliwościami nie dysponujemy, więc nie możemy narażać innych na niezawinione utrudnienia w ich rozwoju. Od razu zaczyna się konflikt. Jeśli bursa nie ma warunków, by spełnić oczekiwania rodzica, to nic nie jest w stanie zrobić, by je spełnić. Nikt nie jest w stanie zaakceptować wymagań i warunków, jakie stawiamy bursantom. Pojawiają się skargi, listy do moich przełożonych. Tak miałem w te wakacje. Został wysłany list do prowincjała. Ja nie boję się samego zainteresowanego, ale ze względu na rodziców go nie przyjmę, bo rodzice nie gwarantują mi spokojnej współpracy, zrozumienia obu stron.

Innym problemem, przed jakim często staje wychowawca, jest rozwiązywanie nieprzewidzianych bieżących spraw regulaminowych placówki wychowawczej. Kazimierz M. zauważa, że w takich przypadkach niekiedy pedagogzy wykazują się dużym rygoryzmem.

Zdarzają się przypadki, kiedy to wychowankowie przychodzą z prośbą o wyrażenie zgody na jakąś czynność, która już wykacza poza wyznaczony regulaminem czas. W takich przypadkach zdarza się, że wychowawca odpowiada „nie i koniec”. Według

mnie tak nie powinno być, bo nawet wtedy, kiedy mówimy, że wychowawca powinienem uzasadnić, wyjaśnić, dlaczego taka jest jego decyzja, to wydaje mi się, że zawsze jest możliwość odstąpienia w drobnych sprawach od obowiązującego regulaminu po to, żeby umożliwić w sposób dojrzały zagospodarowanie swojej wolności. W wychowaniu chodzi bowiem o to, by dawać coraz więcej wolności. Trzeba się wystrzegać skrajnych rygoryzmów. Wychowankom tłumaczę, że mamy swój regulamin, którego jesteśmy zobowiązani przestrzegać, ale mamy go po to, żeby sobie wzajemnie nie przeszkadzać, bo jeżeli każdy będzie chodził swoimi drogami, to będziemy sobie tylko szkodzić. Podkreślam, że muszą być pewne zasady, bo jest nas 80 osób, wobec tego obowiązujących zasad trzeba się trzymać, żeby sobie nie wchodzić w drogę i nie stwarzać niepotrzebnych problemów personalnych. Regulaminy więc po to istnieją, a nie po to, by same istniały dla siebie.

Dla niego wychowawca to ten,

który stosuje metody wychowawcze, czyli pedagogiczne, a nie jest policjantem, ani nie jest śledczym, a więc nie śledzi zła, nie wykrywa go.

Wychowawca nie jest też sędzią, tylko stosuje metody wychowawcze w swojej pracy, bo jest pedagogiem. Chodzi więc o to, by pedagog, wychowawca nie upodabniał się w swej działalności do policjanta czy sędziego, bo to nie jest jego rola. Wchodzenie „w cudze buty” źle wpływa na proces wychowawczy.

Dla Kazimierza M. wartość środowiska pedagogicznego szkoły wiąże się z poszanowaniem ludzkiej godności.

W działaniu szkoły ważne jest to, aby nagradzać. Chwalić i nagradzać. Tę zasadę stosowałem bardzo często w swojej pracy w szkole i to zarówno w stosunku do nauczycieli, jak też do uczniów. Byli we właściwy sposób nagradzani zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Działania takie niesamowicie stymulują i aktywizują zarówno nauczycieli, jak też uczniów. Działania takie są wyrazem naszego jezuickiego podejścia do szeroko rozumianego wychowania. Działania te wyzwalają gotowość dawania z siebie więcej przez wszystkich uczestników procesów edukacyjnych. Dają więcej z siebie niż potrzeba. To jest to nasze jezuickie *magis*.

Dla pedagoga znaczenie ma też efekt jego pracy. Jest rzeczą oczywistą, że częściowo można go obserwować w postępach

wychowanków zarówno w zakresie zdobywanej przez nich wiedzy, jak też rozwoju osobowościowego i osiągniętej dojrzałości. Niemniej ważne są dla niego także dalsze ich losy. Kazimierz M. objaśnia ten problem z perspektywy placówek, w których pracował. Mówi o monitorowaniu

naszych absolwentów. Interesuje nas, na jakie studia się dostał. Telefonujemy do nich i pytamy o te sprawy. Ważne jest to, dlatego że jeżeli wychowawca interesuje się wychowankiem (jak poszedł mu egzamin, jak się mu układa w życiu), zauważam, że komfort samopoczucia kursantów jest lepszy. Natomiast, jeśli nikt się nie interesuje ich sukcesami, to jest źle. Młodzi źle się z tym czują. My to robimy. Losy młodych nas interesują, bo chcemy wiedzieć, jakie studia podejmują, co dalej, jak dalej przebiegają ich losy, jak się utrzymują, gdzie pracują i tak dalej, jakieś podstawowe informacje nawet notujemy. Mamy kartotekę absolwentów i śledzimy ich losy.

Takie obserwacje dają dużo gratyfikacji. To samo obserwuję u innych wychowawców. Dla wychowawcy ważne jest to, że jest odwiedzany, jest to przyjemne. Podobnie opowiadanie o sobie, o swoich dziejach czy o innych, z którymi mają kontakt, też sprawia dużą satysfakcję. Ten kontakt trwa, takie są moje obserwacje. Kontakt taki trwa do jakiegoś momentu, później się urywa, zwłaszcza przy zmianie dyrektora bursy. Podobnie jest z wychowawcami. Jeśli ci są tymi, których wychowankowie znali, to do nich chętnie przychodzą. Są jednak takie wypadki, gdzie wychowawcy już się zmienili, ale dawni absolwenci przychodzą i informują, że oni tutaj mieszkali i tutaj się uczyli, kształcili. Przychodzą też z ciekawości, żeby zobaczyć, co się od dawnych czasów w bursie zmieniło. Na ogół nie ma jednak bliższych relacji z takimi osobami. Absolwenci najczęściej, kiedy przychodzą, wspominają atmosferę, jaka była.

Wspominając o absolwentach czy to szkoły w Nowym Sączu, czy też krakowskiej bursy, Kazimierz M. zauważa, że

oni przychodzą do tych, którzy byli ich konkretnymi opiekunami. Natomiast nie umieją nawiązać kontaktu z tymi, którzy po nich przyszedli. Jest jakaś trudność, brak kontynuacji wśród wychowawców. Ja jestem w bursie 6 lat i mogę powiedzieć, że ciągle przychodzą dawni wychowankowie, których znałem. Niektórzy przyprowadzają nawet swoje dziewczyny, żeby je przedstawić, żeby im pokazać, gdzie mieszkali. Sprzyja temu atmosfera, ta bardzo ludzka, o którą zabiegamy i dbamy. W tym roku

zaobserwowałem, jak burzę opuszczali tegoroczni absolwenci, maturzyści. Niektórzy z nich wychodzili ze łzami w oczach.

6.3.2. Implikacje pedagogiczne

W narracji Kazimierza M. nad doświadczeniami wyniesionymi z działalności wychowawczej można doszukać się istotnych dla pedagogii ignacjańskiej elementów: relacji o zdobytym doświadczeniu, refleksji nad nim, podjętych pod jego wpływem działań oraz ich oceny. Wprawdzie narrator bezpośrednio do nich nie nawiązuje, to jednak dość łatwo można zauważyć branie ich pod uwagę w konstruowanych wypowiedziach. W zamian przywołuje dwa znaczące dla niej terminy: *cura personalis* i *magis*, łącząc z nimi większą skuteczność oddziaływań wychowawczych. Uważa, że zasady te wyznaczają kierunek pracy każdego pedagoga. Na nich opiera też własną wizję pracy wychowawczej. Przypomina, że obie stawiają w centrum uwagi osobę, którą w tej samej mierze jest wychowanek, jak i jego wychowawca, a zatem szanują ludzką godność. Na tych też założeniach zdaje się budować własną refleksję nad istotą towarzyszenia pedagogicznego, które rozpatruje przede wszystkim z perspektywy samego wychowawcy.

Same doświadczenia wychowawcze Kazimierz M. określił mianem „chodzenia koło domu”. Ponadto przyporządkował je trzem aspektom: przyjęciu określonych założeń i zasad dotyczących sposobów organizowania i funkcjonowania środowiska wychowawczego, nakreśleniu stojących przed nim celów oraz doborowi odpowiednich środków i form, które umożliwią właściwe kierowanie procesami wychowania. Natomiast zebrane doświadczenia ukazał w kategoriach wartości promowanych w wychowaniu i związanych z nimi oczekiwaniami. Charakterystyczne jest przy tym i to, że przywołuje przede wszystkim doświadczenia odnoszące się do pracy wychowawców. Dlatego też, kontynuując ten sposób myślenia narratora, objaśniać będziemy istotę towarzyszenia pedagogicznego postrzeganą przez samego pedagoga.

Z narracji wyraźnie wynika, że warunkiem odniesienia sukcesu wychowawczego jest podmiotowe postrzeganie wychowanków/uczniów, co wymaga poszanowania godności osoby – wychowanka. To z kolei domaga się trudu poznawania środowiska wychowawczego, jego problemów, a także gotowości i umiejętności niesienia wychowankom pomocy przy rozwiązywaniu ich życiowych problemów. Towarzyszy temu wymóg pozytywnego nastawienia do wychowanków. Oczekiwanie to zwerbalizował w kontekście swoich rozważań nad stosowaniem wobec wychowanków kar. Zwrócił przy tej okazji uwagę, że nie tyle chodzi o poniesioną przez wychowanka karę, ile raczej o formę jej wykonania. Wskazał, że wraz z nią wychowanek musi otrzymać „zielone światło w tunelu”, prawdziwą pomoc w rozwiązaniu zaistniałego problemu. Co więcej, wyartykułował, że „być dla innych, służyć i kochać we wszystkim” winno stanowić istotne założenie towarzyszenia pedagogicznego. Tym samym uważa je za wartość, na której oparte jest powodzenie procesów wychowawczych.

Drugim ważnym przyczynkiem do rozumienia wagi i znaczenia towarzyszenia pedagogicznego są refleksje Kazimierza M. na temat tego, jaki powinien być wychowawca? Refleksje te związane są z oczekiwaniami związanymi z samym funkcjonowaniem w środowisku wychowawcy, jak też jego osobowymi walorami, które wyraził mianem „pasji”. Zwraca przy tym uwagę na potrzebę współpracy pedagogów/wychowawców, podkreślając rzeczywistość: „ja i inni nauczyciele, wychowawcy”. Zapewne w podtekście zostaje dopowiedziane, że proces wychowawczy nie jest efektem pracy jednego, choćby najdoskonalszego pedagoga, ale zespołu. Ważne jest zatem, by taki zespół umiał razem współpracować i jednym głosem wyrażał swoje przekonania dotyczące kierowania procesami wychowawczymi, których adresatami są nie tylko uczniowie/wychowankowie, ale też ich rodzice. Można wnioskować, że narrator łączy proces towarzyszenia wychowawczego z łańcuchem osób i zjawisk, które przez podejmowaną współpracę wspierają wychowanka w osiąganiu dojrzałości. W procesie tym promowane są charakterystyczne dla pedagoga cechy otwartości i życzliwości wobec wychowanka.

Właściwość ta ma uświadamiać wychowawcy, że do osiągania wyznaczonych celów zmierza wspólnie z wychowankiem. Obaj dążą do tego samego celu, a jest nim wzrost – rozwój człowieka. Można w tym miejscu dopowiedzieć, że wychowawca nieco wyprzedza wychowanka w kroczeniu do wyznaczonego życiowego celu. Dzieje się tak dlatego, że wychowawca posiada więcej życiowych doświadczeń, którymi dzieli się z wychowankiem. W nawiązaniu do tak nawiązywanych relacji wychowawcy z wychowankiem Kazimierz M. zauważa znaczenie dla wychowawcy informacji o tym, że zostały spełnione jego oczekiwania związane z osobą wychowanka. Takiego sygnału upatruje między innymi w podtrzymywanych relacjach wychowawcy z wychowankiem. Można w tym dostrzec akceptację doświadczonej formy towarzyszenia pedagogicznego.

6.4. Założenia pedagogiki towarzyszenia

Podane wcześniej założenia pedagogii ignacjańskiej oraz wynikające z analiz narracji implikacje pedagogiczne zwracają uwagę na walor i zakres wychowawczy towarzyszenia pedagogicznego. Zebrany materiał badawczy wskazuje na przesłanki objaśniające przyjęty przez każdego z narratorów sposób postępowania z „wychowankami”, nazywanego towarzyszeniem pedagogicznym. Spostrzeżenie to otwiera drogę do stworzenia pewnej teorii¹⁹, której przedmiotem będzie towarzyszenie wychowawcze²⁰. Zakładamy, że podjęcie takich czynności umożliwi lepsze poznanie istoty samego towarzyszenia pedagogicznego, a także zwróci uwagę na jego konstytutywne elementy oraz zachodzące między nimi relacje²¹.

Andrzej de Tchorzewski tłumaczy, że o teorii pedagogicznej można mówić wówczas, gdy zajmuje się

¹⁹ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 23.

²⁰ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii...*, s. 43.

²¹ M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*, s. 180.

poznaniem, badaniem, opisywaniem, wyjaśnianiem, interpretowaniem tej części rzeczywistości społecznej, która zawsze odnosi się do człowieka zanurzonego w rzeczywistości nazywanej wychowaniem²².

Należy przy tym zauważyć, że termin „teoria” najczęściej określany jest jako zbiór wewnętrznie spójnych sądów uogólnionych, wyjaśniających określoną grupę zjawisk lub dziedzinę rzeczywistości. Ujęcie to wskazuje celowość tworzonej teorii, która jest związana z dążeniem do wyjaśnienia pewnego zjawiska rzeczywistości oraz z jego zastosowaniem w pojawiających się sytuacjach życiowych²³. Działania te M. Malewski nazywa rodzajem intelektualnych map, tworzonych według różnych zamysłów intelektualnych i z różną intencją²⁴, zawsze jednak pełniących dwojaką funkcję: poznawczą i usługową²⁵. W pierwszym przypadku akcent kładzie się na dostarczaną nową wiedzę, a w drugim na inspirację do poszukiwania nowych rozwiązań w praktyce pedagogicznej. Wynika z tego, że teoria nie jest jednolitym i wewnętrznie spójnym systemem twierdzeń dotyczących wychowania, czyli jakąś jedną tylko teorią. Będąc nazwą określonej dyscypliny naukowej, zawiera wiele przeróżnych teorii – zarówno o charakterze ogólnym, jak i cząstkowym.

W literaturze znajdujemy różne kryteria porządkowania teorii wychowania: psychologiczne, socjologiczne, normatywne i eklektyczne²⁶. Dla teorii towarzyszenia pedagogicznego szczególnie cenne wydaje się kryterium normatywne. Umożliwia ono odwoływanie się do antropologii filozoficznej, aksjologii, antropologii kulturowej lub teorii kultury,

²² A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii...*, s. 43.

²³ M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 39.

²⁴ M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*, s. 180.

²⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 836.

²⁶ Por. B. Śliwerski *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 28-50.

które określają cele, wartości, ideały wychowawcze oraz kryteria, którymi powinno się kierować wychowanie. Takie teorie wychowania bazują na pedagogicznych zdaniach normatywnych, uzasadnianych zdaniem psychologicznymi, socjologicznymi, historycznymi, politycznymi, filozoficznymi czy teologicznymi²⁷.

Założenie to umożliwi także liczenie się z udziałem w procesach wychowania Transcendencji i jej relacji z człowiekiem poprzez wspieranie jego rozwoju moralnego, społecznego, kulturowego i fizycznego. Natomiast przy opisie tej teorii nie będziemy wprost zwracać uwagi na rozwój umysłowy osoby, którym zainteresowana jest głównie dydaktyka²⁸. Za takim rozwiązaniem przemawia również przeświadczenie, że teoria wychowania nie jest

wiedzą rygorystycznie naukową w sensie pozytywistycznym, podzieloną i funkcjonującą według określonych reguł, lecz jest to wiedza dynamiczna, nadająca sens wydarzeniom rozpatrywanym we właściwej dla siebie perspektywie epistemologicznej. Poszczególne elementy tej wiedzy, jaką jest teoria, wyłaniają się w wyniku badań relacji pomiędzy kategorią „znaczenia” i „sensu” a różnymi podejściami metodologicznymi, które tę wiedzę precyzują²⁹.

Przedłożone wyjaśnienia i założenia prowadzą do postawienia pytań o to, jakiej nowej wiedzy o wychowaniu dostarcza refleksja nad pedagogią ignacjańską oraz jaką nową jakość wnosi ona w praktykę wychowawczą, tworząc tym samym podstawy teorii towarzyszenia pedagogicznego.

6.4.1. Nowa wiedza o wychowaniu

Jedno z podstawowych pytań dotyczących teorii towarzyszenia pedagogicznego dotyczy samego zjawiska i jego zastosowania

²⁷ M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 144.

²⁸ M. Łobocki, *Teoria wychowania*, s. 832.

²⁹ M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*, s. 56.

w praktyce pedagogicznej. Analizowane narracje nie tylko potwierdzają proces towarzyszenia pedagogicznego, ale nadto wskazują na znaczenie towarzyszenia w codziennym życiu. Właściwością analizowanego procesu było odwoływanie się do relacji osoby z Transcendencją. Fakt ten pozwala odnosić się do obecnych w ludzkim życiu rzeczywistości zarówno naturalnych, jak też niematerialnych i duchowych. To z kolei skłania do podjęcia refleksji nad istotą religii i jej znaczeniem dla rozwoju człowieka, w tym także w kwestiach ideowo-światopoglądowych. To z kolei pociąga za sobą dalsze konsekwencje pedagogiczne. Chodzi tu o odwoływanie się w życiu do wartości i ideałów, jakie wyrastają z religii (chrześcijaństwa). Teocentryczny wymiar postrzegania ludzkiego istnienia rzutuje również na postrzeganie człowieka we wszechświecie, którego jest on podmiotem. Walor ten szczególnie wyraźnie promują w pedagogii ignacjańskiej: *cura personalis* oraz *magis*³⁰, po to, by podkreślać, że człowiek jest istotą wolną, zdolną do podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych decyzji wykraczających poza niego samego. Są to cechy, które wpisują towarzyszenie w myśl pedagogiki transcendentnej. Dzięki niej możliwe jest poszerzenie określania godności człowieka – wyrażanej w kategoriach naturalnej zdolności do poznania, kochania, korzystania z wolności, czy też stawania się podmiotem praw i obowiązków – o jej wymiary religijne. Wymiar ten umożliwia odkrycie siebie z perspektywy Boga. Człowiek odkrywa, że przez Boga został stworzony i w świecie jest odbiciem Jego dobroci; wyzwolony z niewoli zła – zbawiony oraz przeznaczony do życia – nieśmiertelności.

Zdobywana w procesie towarzyszenia wiedza umożliwia osobie nadawanie własnemu życiu określony styl. Zezwala przekraczać granice własnej ograniczoności i wprowadza w nową rzeczywistość poznania, zwanego poznaniem religijnym. Wprawdzie nie wszyscy tę postać poznania akceptują, nie oznacza to jednak, że ona nie istnieje. Charakteryzuje ją przede wszystkim to, że człowiek wiedzę o świecie czerpie nie

³⁰ Szerzej: E. Dybowska, *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2013, s. 173-178.

tylko z osiągnięć wysiłku intelektualnego, czy też doświadcza świata empirycznie, ale też korzysta z wiedzy zdobytej za pośrednictwem autorytetu Boga, które określane jest jako poznanie religijne. Mówiąc o poznaniu religijnym, należy mieć na uwadze to, że nie odnosi się ono do całości ludzkiego poznania, a jedynie do tej rzeczywistości, która odwołuje się do fundamentalnych pytań o jego egzystencję, której on nie jest w stanie poznać przy pomocy swego intelektu.

Proces towarzyszenia w pedagogii ignacjańskiej zmierza ku temu, by wspierać wychowanka w nabywaniu pełnej wiedzy o jego życiowych celach, które należy uporządkować w dwóch kategoriach: jako cel ostateczny człowieka oraz cel doraźny. W pierwszym przypadku chodzi o towarzyszenie, którego wzorem jest Jezus Chrystus. Cel ten jest osiągany na drodze praktykowania miłości i służby. Można mówić o tym, że czyni to człowieka gotowym do podejmowania prób wychodzenia poza własną ograniczoność, poza świat swoich ludzkich pragnień i dążeń. Pedagogia ignacjańska podkreśla, że celem takim może być jedynie osobowy Bóg, który zaprasza człowieka do życia z Nim przez całą wieczność. W odkrywaniu tak wyznaczonego celu i przejmowaniu go za własny pomocna jest pedagogika transcendentna, której odmianą jest pedagogika religii. Korzystając z ich osiągnięć, pedagogika towarzyszenia bada rzeczywistość boską i ludzką oraz wspomaga w formułowaniu zasad własnego funkcjonowania i interpretowania historii. Natomiast osiąganie wymaganych celów życiowych promowane jest przez zdobywanie określonej wiedzy i konkretnych umiejętności. Procesy te winny być wspierane przez budzenie w osobie troski o własny rozwój, o nabywanie kompetencji intelektualnych, o zdobywanie i pielęgnowanie wartości religijnych, uczenie się kierowania w życiu miłością i sprawiedliwością³¹. Przedłożenie to pokazuje, że pedagogika towarzyszenia wskazuje nowe aspekty oddziaływań pedagogicznych. Charakteryzuje je docenienie możliwości przybliżenia tych wartości przez osobę wychowawcy, którego nazywa się także osobą towarzyszącą wychowankom. Ważność

³¹ Por. E. Dybowska, *Wychowawca w pedagogice...*, s. 282-285.

roli, jaką ma ona do spełnienia, opisaliśmy zarówno przy prezentacji samej pedagogii ignacjańskiej, jak i w toku analiz badanych narracji. Istotę tego towarzyszenia, a w konsekwencji jego teorię, łączymy z omówieniem zaproponowanych w pedagogii ignacjańskiej nowych form wychowania, które nazwaliśmy „pedagogiką towarzyszenia”. Opiera się ona na relacjach transcendentnego Boga z człowiekiem i pokazuje, że towarzyszenie wyraża się w opartych na zaufaniu relacjach między osobami, z których każda musi być postrzegana jako podmiot tego związku. Samo towarzyszenie pedagogiczne można przyrównać do wspólnej drogi prowadzącej do osiągnięcia wyznaczonego celu. Dzięki odniesieniom w pedagogice towarzyszenia do Transcendencji-Boga cele te wykraczają poza empirycznie wyznaczone ich granice. Cele takie człowiek może sobie wyznaczać dzięki poznaniu religijnemu, które otwiera przed nim nowe perspektywy poznania sensu życia człowieka. Sens ten jest ukazywany przez chrześcijaństwo i łączony z dostąpieniem przez człowieka udziału w nieskończoności życia wypełnionego szczęściem, dobrem i miłością.

6.4.2. Nowe formy wychowania

Konsekwencją zdobywanej nowej wiedzy, która tworzy teorię towarzyszenia wychowawczego, jest nowa jakość rozwiązań stosowanych w praktyce wychowawczej. Taką nową jakość do praktyki wychowawczej wnosi pedagogika towarzyszenia. Korzystając przy jej opisie z osiągnięć pedagogiki transcendentnej, a zwłaszcza pedagogiki religii, wskazujemy na dwa istotne elementy towarzyszenia, jakimi są: *cura personalis* i *magis*. Oba nadają pedagogice towarzyszenia konkretne formy działania. Wskazują nadto na nową jakość życia, jaką może człowiek osiągnąć. Jak to mogliśmy zauważyć, ich walorem jest wyzwalanie w osobie towarzyszącej bezinteresowności. To zaś uświadamia, że zarówno wychowawca, jak i wychowanek są dla siebie towarzyszami, o ile nabyli umiejętność bycia bezinteresownym. Bezinteresowność jest w stanie przełamywać lody oraz skłaniać

do refleksji nad swoim życiem i/lub wyzwać radość z osiągniętych celów. Wychowawca musi przy tym wykazać się dużą cierpliwością, a także gotowością do słuchania i zrozumienia tych, z którymi prowadzi dialog. Jeszcze innym walorem takiego towarzyszenia winna być systematyczność i dyspozycyjność dla tych, którym ofiaruje się towarzyszenie pedagogiczne. Z tą cechą towarzyszenia łączy się umiejętność docenienia działań tych, którym się towarzyszy. W praktyce może ono przybierać różne formy, obojętne tylko zgodne z zasadą „pomagać duszom”. Terminem tym posługuje się św. Ignacy Loyola. Pod słowem „dusze” rozumie on ludzi, którym należy pomagać. Chodziło mu przy tym o dzielenie się z innymi Jezusem i przynoszenie im Jego miłości. Przenosił ją przede wszystkim w rzeczywistość życia wewnętrznego. Miała ona polegać na kierownictwie duchowym, a więc na pomocy w odkrywaniu, jak służyć dobru i jak nawiązywać osobowe relacje z Bogiem. Za kryterium tych działań zawsze uznawał większą chwałę Bożą oraz dobro innych, ich zbawienie. Podkreślał też, że wszystko, co służy takiej pomocy, jest dobre i należy z tego korzystać.

W zrozumieniu jej istoty pomaga kontekst, w jakim zrodził się sam termin. Jego początków należy doszukiwać się w nawróceniu Ignacego. Wprawdzie po tym wydarzeniu przez krótki okres stronił od ludzi, by – jak mu się wydawało – móc przebywać tylko z Jezusem, ale wnet odkrył, że prawdy o Nim nie można zatrzymywać tylko dla siebie, lecz należy dzielić się nią z innymi. Czyni to w rozmowach o rzeczach duchowych w obecności swojej rodziny, przy spotkaniu z Maurem, a także podczas swego pobytu w Manresie. Coraz wyraźniej dojrzewał w nim przekonanie o tym, że sensem ludzkiego życia jest służba i pomoc ludziom, którą nazywa „pomocą duszom”. Tym pragnieniom podporządkowane są dalsze koleje jego życia, w tym także pielgrzymowanie do Jerozolimy³².

³² Por. S. Ignazio di Loyola, *Autobiografia, commento di Maurizio Costa*, Editrice CVX-CIS, Roma 1991, s. 124-125, 158-160, 195-196, 224-228; M.A. Lewis, *Ayuda a las almas*, w: *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*, Mensajero-Sal Terrae (Colección Manresa), Santander – Bilbao 2007, s. 203-206; J.M. Rambla Blanch, *El Preregrino, autobiografía de san Ignacio de Loyola*, introducción, notas

Pragnienie Ignacego Loyoli, by nieść pomoc ludziom, zostało wyraźnie skryształizowane w *Ćwiczeniach duchownych*³³, a później w *Konstytucjach* założonego zakonu. Określi on w nich, że jednym z podstawowych zadań apostołskich zakonu i każdego jezuity z osobna jest pomaganie duszom, a nie tylko troska o własne uświęcenie³⁴. Osiąganiu tych celów ma także służyć formacja tych, którzy do zakonu wstępują. Osiąganie tego celu Ignacy Loyola łączy z nabywaniem i pielęgnowaniem takich cnót (sprawności), jak prawda, miłość i czysta intencja służby Bożej, zażyłość z Bogiem, szczerza gorliwość o dusze „bez oglądania się na jakiegokolwiek korzyści, a jedynie na chwałę Tego, który je stworzył i odkupił”³⁵. Osiąganie tego celu wpisane jest niejako w każdą działalność jezuitów, w tym także tę, jaką prowadzą oni w ośrodkach naukowych³⁶.

Przy nakreślaniu i osiąganiu ostatecznego i nadprzyrodzonego celu człowieka jezuita mają używać tych środków, które jednoczą człowieka z Bogiem i przysposabiają go do tego, aby Bogu pozwalał sobą kierować. Narzędziem, które umożliwia jego osiąganie, są przede wszystkim ćwiczenia duchowne, umożliwiające wewnętrzne filtrowanie „refleksji, wspomnień, myśli, impulsów i przekonań, które zostały dawno zapomniane, którym nigdy nie pozwolono wypłynąć na powierzchnię, których nie przemyślano wystarczająco lub które zostały po prostu głęboko zakopane w brudzie codziennych trosk i zajęć” po to, by lepiej oddać się służbie drugiego człowieka³⁷. Na tej podstawie „dobro dusz”, choć jest terminem religijnym, nie odnosi się tylko do wspomagania osoby w jej religijnym rozwoju. Kiedy Ignacy

y comentario, Mensajero-Sal Terrae (Colección Manresa), Santander – Bilbao 1992, s. 45, 58-59.

³³ Por. *Ćwiczenia duchowne*, nr 67, 68, 70, 146.

³⁴ *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*, Polskie Prowincje Towarzystwa Jezusowego, Wyd. WAM, Kraków – Warszawa 2001, nr 307. Por. nr 1, 13, 156, 258, 308, 603, 622, 814. Por. Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo...*, s. 61.

³⁵ *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego...*, nr 813.

³⁶ Tamże, nr 446.

³⁷ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo...*, s. 124.

mówi, że dobro dusz zostanie osiągnięte wówczas, gdy człowiek spotka się z Bogiem i nawiąże z Nim osobowe relacje, to w rozumieniu pedagogicznym nie należy tego terminu odnosić tylko do rzeczywistości religijnej. Zasadność takiego rozumowania wynika z definicji wiary, którą przyjęliśmy za Pauliem Tillichem³⁸. Przypomnijmy, że każdy człowiek posiada ostateczne centrum swoich odniesień. Na tej podstawie można mówić, że „dobro dusz” – dobro człowieka jest celem każdego wychowania.

6.4.3. Zasadność posługiwania się terminem „pedagogika towarzyszenia”

Prowadzone badania pokazały też, że w myśl założeń odnoszących się do werbalizowania teorii wychowania nakreśliliśmy nowy sposób myślenia o wychowaniu. Polega on przede wszystkim na otwieraniu możliwości odwoływania się w toku wprowadzania tych teorii do Transcendencji-Boga³⁹. W teorii towarzyszenia wychowawczego można mówić o tym, że wszelkie działania wychowawcy zmierzają do wyzwalania w wychowanku poczucia własnej podmiotowości, odkrywanej nie tylko z perspektywy naturalnej, ale też nadnaturalnej – Boga. Pokazuje to, że dla teorii towarzyszenia pedagogicznego religia stanowi istotny punkt odniesienia w postrzeganiu ludzkiego życia. Przyjmując nie tylko świat wartości naturalnych, ale i religijnych, teoria towarzyszenia wpisuje się w nurt pedagogiki transcendentnej, dostarczając nowych motywów uzasadniających taki, a nie inny sposób postępowania.

Pedagogika towarzyszenia nie zmierza jednak do alienacji człowieka z rzeczywistości, w jakiej żyje, ale inspiruje go do jej odkrywania w świetle treści religijnych (chrześcijańskich). Dlatego należy mówić o tym, że promuje ona wartość i sens aktualnego życia, dopowiadając, że nie stanowi ono jeszcze

³⁸ Por. P. Tillich, *Dynamika wiary*, W drodze, Poznań 1987, s. 10 i n.

³⁹ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 39.

najpełniejszej jego formy. To z kolei uświadamia, że oparte na pedagogii ignacjańskiej towarzyszenie zezwala na nazwanie go „teorią towarzyszenia” między innymi dlatego, że „sytuuje się pomiędzy dwiema opcjami i możliwościami wychowania: 1) działaniem na wychowanka i celowym urabianiem jego postaw oraz cech, 2) uwzględnianiem podmiotowości i autonomii wychowanka”⁴⁰. Tak rozumiana pedagogika towarzyszenia czerpie swe inspiracje z charakterystycznych dla pedagogii ignacjańskiej cech, jakimi są doświadczenie, refleksja, działanie i ocena. Na tych elementach zbudowana została teoria nazwana „pedagogiką towarzyszenia”. Przedmiotem jej zainteresowania jest doświadczenie i działanie, które poddaje refleksji. Formułuje ją w postaci oceny, która odnosi się zarówno do doświadczenia, jak i do działania. Wypracowane na tej drodze zasady w postaci implikacji pedagogicznych służą działaniu zgodnie z ignacjańską zasadą „dla dobra dusz”. Uwzględniają one promowaną w pedagogii ignacjańskiej godność osoby oraz jej wolność. Właściwości te wskazują także na istotę rozwijania przez wychowanka poczucia własnej podmiotowości.

Przeprowadzone analizy materiału badawczego, który z racji jego pochodzenia od jezuitów przynajmniej w znaczącej mierze inspirowany był duchowością i założeniami ćwiczeń duchownych, zdają się dostarczać argumentów przemawiających za tym, że wyrastająca z nich pedagogika towarzyszenia wnosi do teorii wychowania nową wrażliwość wyrażaną w terminach *cura personalis* oraz *magis*. Oba te terminy przeniesione na płaszczyznę wychowania nadają mu nową jakość. Ta nowa jakość wychowania związana jest przede wszystkim z samym postrzeganiem godności osoby i dowartościowaniem jej podmiotowości. Pedagogika towarzyszenia poszerza refleksję nad procesem wychowania i religijnym objaśnianiem natury i godności człowieka, co umożliwia mu wychodzenie poza własną ograniczoność i kierowanie się ku celowi ostatecznemu, jakim jest życie bez końca w dobru i miłości. Wszystko to zdaje się uprawniać do tego, by osiągnięcia te nazwać mianem „pedagogiki towarzyszenia”.

⁴⁰ Tamże, s. 17.

ZAKOŃCZENIE

W publikacji podjęliśmy próbę oceny możliwości wkładu duchowości ignacjańskiej w rozwój współczesnej myśli pedagogicznej. Mamy oczywiście świadomość, że takie postawienie problemu może być różnie oceniane. Wydaje się jednak, że – szanując inne przekonania – istnieje całkiem realna możliwość wskazania na wyrastającą z niej teorię towarzyszenia pedagogicznego. Za podstawę jej opisu przyjęto struktury procesu wychowania, jego celów oraz sposoby ich osiągania. Za takim wyborem stoi przeświadczenie, że przedmiotem badań nauk humanistycznych jest bogactwo i złożoność ludzkiego świata, w jakim przychodzi człowiekowi funkcjonować. Nie bez znaczenia jest i to, że owo bogactwo wyraża się przede wszystkim w kulturze, której wyrazem jest między innymi religia.

Duchowość ignacjańska pokazuje, że walor kultury oraz religii człowiek może rozpoznać dzięki towarzyszeniu innych osób. Wszystko to dokonuje się na drodze jego rozwoju społecznego i kulturowego, a także na mocy nawiązywanych relacji z naturą, otoczeniem, innymi osobami oraz samą Transcendencją. Tak szerokie otwarcie osoby na otaczający ją świat umiejscawia procesy wychowania nie tylko w wymiarze pedagogicznym, psychologicznym czy społecznym, ale i teologicznym. W wielu miejscach

publikacji wykazaliśmy, że religia (chrześcijaństwo) nie tylko nie ogranicza możliwości rozwoju osoby, ale – wręcz przeciwnie – procesy te ubogaca. Ma to miejsce szczególnie wówczas, gdy w procesach wychowania dopuszcza się i korzysta z założeń pedagogiki transcendentnej.

Idąc powyższym tokiem myślenia, zapytaliśmy, czym pedagogika towarzyszenia ubogaca współczesną myśl pedagogiczną. Dostrzegając promowany w pedagogii ignacjańskiej walor towarzyszenia, zastanawialiśmy się, jaka jest zasadnicza użyteczność kierowania się wskazywanymi w pedagogii ignacjańskiej zasadami wychowania. Troska ta wynika z przeświadczenia, że chociaż coraz większe znaczenie przywiązuje się do praktycznej użyteczności posiadanej teorii, a nie tylko jej prawdziwości, fałszywości czy oryginalności, to jednak nie można poprzestać tylko na jej użyteczności. Poszukując kryterium określającego użyteczność wiedzy o towarzyszeniu pedagogicznym, przyjęliśmy przypisywane mu funkcje, które dotyczą stawiania diagnoz, oceniania oraz prognozowania (projektowania) oddziaływań. Poszukiwaliśmy wyjaśnień, jak pedagogika towarzyszenia wpisuje się w funkcjonujące teorie wychowania. Chodzi tutaj o opis zasad procesu wychowania wynikającego z duchowości ignacjańskiej.

Fundamentem towarzyszenia pedagogicznego są ćwiczenia duchowne zaproponowane przez świętego Ignacego z Loyoli. Na ich zasadach jezuici opierają działania prowadzone w różnych obszarach swojej aktywności, w tym także w praktyce wychowawczej określanej terminem „pedagogia ignacjańska”. Naczelną ideą zarówno ćwiczeń, jak i pedagogii ignacjańskiej jest formuła towarzyszenia, które – posługując się terminologią pedagogiczną – stanowi sytuację wychowawczą. Na tej podstawie można uznać, że jest ono przedmiotem badań pedagogiki, którą nazwaliśmy „pedagogiką towarzyszenia”. Doświadczenie towarzyszenia opowiedziane przez trzech jezuitów poddaliśmy refleksji z wykorzystaniem analizy strukturalnej tekstów narracyjnych.

Wypracowana na tej drodze teoria towarzyszenia spełnia wszystkie trzy funkcje przypisywane teoriom pedagogicznym: diagnostyczną, oceniającą i prognostyczną. Funkcję

diagnostyczną pedagogika towarzyszenia realizuje poprzez dowartościowanie doświadczenia, którego interpretacja umożliwia diagnozowanie sytuacji życiowej wychowanka i wychowawcy. Każde z nich w myśl założeń pedagogiki towarzyszenia ma zostać poddane refleksji, która umożliwia dostrzeżenie zarówno genezy przyczyn istniejącej sytuacji, jak i poszukiwanie działań zmierzających do osiągnięcia ustalonego celu. Realizując funkcję oceniającą, pedagogika towarzyszenia akcentuje analizowanie doświadczeń z perspektywy stopnia zgodności stanu faktycznego z określonym ideałem. Wychowawca i wychowanek, korzystając z posiadanej wiedzy, poszukują możliwości podejmowania konkretnych działań wspierających nabywanie nawyków, umiejętności i życiowych postaw. W realizacji funkcji oceniającej pedagogika towarzyszenia korzysta z osiągnięć pedagogiki transcendentnej, co umożliwia dostęp do wiedzy na drodze nie tylko poznania naturalnego, ale też i religijnego. Walorem tego poszerzenia jest przede wszystkim to, że wiedza zdobywana dzięki poznaniu religijnemu umożliwia człowiekowi poszerzanie horyzontów w postrzeganiu sensu ludzkiego życia, a także dostarcza nowej wiedzy dotyczącej kluczowych pytań o ludzką egzystencję. Ponadto pedagogika towarzyszenia zwraca uwagę na wykorzystanie zdobytej na tej drodze wiedzy w ludzkim działaniu. Wzrost tak zdobywanej wiedzy religijnej w znacznej mierze uzależniony jest od charakteru pedagogicznego towarzyszenia, gdyż religia dostarcza osobie nowych motywów działania. Te z kolei umożliwiają refleksję nad okolicznościami i uwarunkowaniami działalności wychowawczej. Świadomość tego wszystkiego, co tkwi w człowieku – jego doświadczenia i prowadzona nad nimi refleksja oraz ocena – dostarcza realnych możliwości prognozowania i projektowania przyszłości wychowanka. Funkcja prognozowania domaga się stawiania hipotez odnoszących się do przyszłości wychowanka. Pedagogika towarzyszenia opiera ten proces na poszanowaniu wolności osoby. Chodzi o to, aby dogłębna analiza istniejącego stanu rzeczy prowadziła do wykrywania potencjału wychowawczego.

Pedagogika towarzyszenia realizuje funkcję prognostyczną, pokazując ideał człowieka zarówno w wymiarze naturalnym, jak

i religijnym, co czyni osobę zdolną do pełnego rozwoju. W pedagogice towarzyszenia stawianie hipotez wychowawczych oparte zostaje na rzetelnej ocenie zaistniałej sytuacji oraz na poszukiwaniu środków wspierających pożądane zachowania wychowanka bądź też takich, które będą zapobiegać zagrażającej patologii. Pedagogika towarzyszenia działalność profilaktyczną widzi przede wszystkim w proponowanych przez pedagogię ignacjańską działaniach służących realizacji wytycznych odnoszących się do wcześniej postawionej diagnozy. Ponadto, dowartościowując doświadczenie i wiedzę zdobywaną poprzez poznanie naturalne i religijne, wskazuje ona na ważność niesienia pomocy wychowawczej i korzystania z niej, wsparcia drugiej osoby. Wreszcie wskazuje na potrzebę wyzwalań się z określonego sposobu myślenia i podejmowania nowych wyzwań umożliwiających integralny rozwój inspirowany treściami poznania naturalnego oraz religijnego.

BIBLIOGRAFIA

Dokumenty

Benedykt XVI, Adhortacja apostolska *Verbum Domini*, Watykan (30.09.2010).

Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio* (22.11.1981).

Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio* (14.09.1998).

Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae* (25.03.1995).

Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis* (4.03.1979).

Jan Paweł II, Posynodalna adhortacja apostolska *Christifideles laici* (30.12.1988).

Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży zgromadzonej na Westerplatte*, 12 czerwca 1987.

Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Jedność, Kielce 2005.

Sobór Watykański II, *Deklaracja o wolności religijnej*, Pallottinum, Poznań 2002.

Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Pallottinum, Poznań 2002.

Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, Pallottinum, Poznań 2002.

Literatura przedmiotu

- Ablewicz K., *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007/6(11), s. 57-79.
- Adamski F., *Kultura między sacrum i profanum*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, wyboru dokonał i zredagował F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 1993.
- Adamski F., *Personalistyczna wizja kultury*, w: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Adamski F., *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005.
- Allport G.W., *Osobowość i religia*, PAX, Warszawa 1988.
- Auer A., *Ein Modell theologisch-ethischer Argumentation. Autonome Moral*, w: *Moralerziehung im Religionsunterricht*, Hrg. von A. Auer, A. Biesinger, H. Gutschera, Herder Verlag, Freiburg – Basel – Wien 1975.
- Augustyn J., *Ćwiczenia duchowne jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2010.
- Augustyn J., *Praktyka kierownictwa duchowego*, Wyd. WAM, Kraków 2006.
- Bagrowicz J., *Aksjomat wiary jako fundament oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych*, w: *Wielopłaszczyznowe wsparcie człowieka we współczesnej pedagogii. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu biskupowi Antoniemu Długoszowi*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2011.
- Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, UMK, Toruń 2000.
- Bagrowicz J., *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, red. P. Tomasik, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2005.
- Bagrowicz J., *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wyd. UMK, Toruń 2006.
- Bartnik Cz., *Personalizm*, Wyd. KUL, Lublin 1995.

- Bartholomäus W., *Einführung in die Religionspädagogik*, Kösel-Verlag, München 1983.
- Bastianel S., *Formacja moralna. Wymiar etyczny i chrześcijański*, „Horyzonty Wychowania” 2004/3(6), s. 31-46.
- Bazylak J., *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, Wyd. ATK, Warszawa 1984.
- Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006.
- Berner U., *Religia*, w: *Leksykon religii*, Wyd. Verbinum, Warszawa 1997.
- Bitter G., *Leben im österlichen Vertrauen. Von der Identität des Christlichen*, „Horyzonty Wychowania” 2/2003(4), s. 57-75.
- Blaskovic St., *Gewissen*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Wien, Freiburg, Basel 1978.
- Bogdalczyk M., *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos” 33(2012)2, s. 83-108.
- Borello L., *Formacja stała (edukacja permanentna)*, w: *Słownik katechetyczny*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2007.
- Boschki R., *Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*, Schwabenverlag, Ostfildern 2003.
- Bouzyk M.M., *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Wyd. UKSW, Warszawa 2013.
- Braun-Gałkowska M., *Środowisko wychowawcze: dom, szkoła, grupa rówieśnicza, parafia*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, Wrocław 1992, s. 55-63.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wyd. WAM, Kraków 2005.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wyd. WAM, Kraków 2007.
- Bronk A., *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wyd. Gaudium, Lublin 2010.
- Bronk A., *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, 1-2(33-34), s. 79-100.
- Buckley M.J., *Ateizm w sporze z religią*, Wyd. WAM, Kraków 2009.

- Callo Ch., *Modele wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006.
- Capała D., *Kultura*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. X, KUL, Lublin 2004.
- Chałupniak R., *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*, WT UO, Opole 2005.
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006.
- Charytański J., *Katecheza a doświadczenie religijne*, „Ateneum Kapańskie” 71(1978), s. 386-405.
- Charytański J., *Rzeczywistość miłości w Katechizmie Kościoła katolickiego*, Wyd. WAM, Kraków 1998.
- Charytański J., *W kręgu zadań i treści katechezy*, Wyd. WAM, Kraków 1992.
- Chmielewski M., *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wyd. M, Lublin – Kraków 2002.
- Chrost M., *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2012.
- Cichoń W., *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wyd. UJ, Kraków 1996.
- Cichosz W., *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*, Wyd. Bernardinum, Pęplin 2013.
- Cichosz W., *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Wyd. TYPO 2, Warszawa 2010.
- Cichosz W., *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Wyd. Zakłady Graficzne im. KEN SA, Gdańsk 2001.
- Claussen J. H., *Zurück zur Religion. Warum wir vom Christentum nicht loskommen*, Pantheon Verlag, München 2006.
- Cyrańska E., *Duchowa rzeczywistość czyniąca człowieka osobą*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005.
- Czarkowski J., *Oblicza personalizmów. Konfrontacja antropologii filozoficznej E. Mouniera i P. Teilharda de Chardin*, Toruń 1994.
- Daniluk M., *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, WN KUL, Lublin 1989.

- Dirscherl E., *Duch/Duch Święty*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Wyd. Verbinum, Warszawa 1997.
- Divarkar P., *Droga wewnętrznego poznania*, Wyd. WAM, Kraków 2002.
- Doktór J., *Wprowadzenie*, w: M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993.
- Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Wyd. UJ, Kraków 2001.
- Duminuco V. J., *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008.
- Dybowska E., *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2013.
- Dyczewski L., *Miejsce i funkcja wartości w kulturze*, „Keryks” 7(2008), s. 57-88.
- Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, opr. L. Grzebień przy współpracy zespołu jezuitów, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2004.
- Exeler A., *Grundfragen der Religionspädagogik*, Vorlesung, Teil 1, Sommersemester 1977 (skrypt w posiadaniu autora).
- Fleming D.L., *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wyd. WAM, Kraków 2013.
- Formella Z., *Wychowanie integralne w skautingu. Aktualność propozycji*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja. Współczesność. Nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 406-407.
- Forycki R., *Wprowadzenie. Człowiek jako zadanie*, w: *Być człowiekiem*, red. T. Bielski, Pallottinum, Poznań – Warszawa 1974.
- Fraas H.-J., *Religia w procesie rozwoju osobowego dziecka*, „Horyzonty Wiary” 6(1995)2, s. 45-56.
- Fraas H.-J., *Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter*, Göttingen 1978.
- Frankl V. E., *Bóg nieuświadomiony*, PAX, Warszawa 1978.
- Gała A. E., *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Oficyna Wydawnicza „Lew”, Lublin – Wrocław 1992.

- Gałdowa A., Nelicki A., *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1993, z. 8, s. 7-28.
- Gałkowski S., *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2016.
- Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji*, Wyd. UKSW, Warszawa 2002.
- Goldman R., *Vorfelder des Glaubens*, Neukirchen 1972.
- Góralczyk P., *Wychowawcza etyka seksualna*, Wyd. Apostolicum, Zabki 2000.
- Granat W., *Osoba ludzka. Próba definicji*, Wyd. KUL Jana Pawła II, Lublin 2006.
- Granat W., *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Wyd. Święty Wojciech, Poznań 1985.
- Griffith J. L., Griffith M. E., *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*, Wyd. WAM, Kraków 2008.
- Grom B., *Psychologia wychowania religijnego*, Wyd. WAM, Kraków 2011.
- Grzebień L., *Pedagogika ignacjańska na tle innych pedagogik zakonnych (refleksje nad dziejami szkolnictwa polskiego)*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2010.
- Grzywak-Kaczyńska M., *Trud rozwoju*, PAX, Warszawa 1988.
- Hansemann G., *Wychowanie religijne*, PAX, Warszawa 1988.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Hilger G., Leimgruber S., Ziebertz H.-G., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Kösel-Verlag, München 2001.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wyd. WSP, Rzeszów 1996.
- Horowski J., *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Europejskie Centrum Edukacji, Toruń 2007.

- Horowski J., *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2015.
- Ignazio di Loyola, *Autobiografia, commento di Maurizio Costa*, Editrice CVX-CIS, Roma 1991.
- Izdebska H., *Szczęście dziecka*, Instytut Wydawniczy ZZ, Warszawa 1988.
- Jacyniak A., Płużek Z., *Świat ludzkich kryzysów*, Wyd. WAM, Kraków 1997.
- Jalics F., *Kontemplacja. Wprowadzenie do modlitwy uważności*, Wyd. WAM, Kraków 2017.
- Jalics F., *Towarzystwo duchowe. Wspólne wzrastanie w wierze*, Wyd. WAM, Kraków 2017.
- Jasionek S., *Uprawnienia i zobowiązania człowieka*, Wyd. Regina Poloniae, Częstochowa 1999.
- Jaworski R., *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*, Wyd. KUL, Lublin 1989.
- Jeziorański M., *Wychowawcza wartość wspólnoty w odniesieniu do wybranych koncepcji antropologicznych*, w: *Pedagogika XXX. Nauki Humanistyczno-Społeczne*, z. 422, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Toruń 2014, s. 27-47.
- Jurek P., *Wpływ samooceny kompetencji na ocenianie kompetencji innych*, „Zeszyty Naukowe Meritum” 1/2005, s. 38-52.
- Kamela P., *O pojęciu światopoglądu*, „Studia Iuridica” XXXIV(1997), s. 25-32.
- Kamiński S., Zdybicka Z., *Definicja religii a typy nauk o religii*, w: S. Kamiński, *Światopogląd. Religia. Teologia*, TN KUL, Lublin 1998.
- Karczewska J., *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.
- Katechizm Kościoła katolickiego*, Wyd. Pallottinum, Poznań 1994.
- Kazimierczak P., *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Wyd. WAM, WSFP „Ignatianum”, Kraków 2003.
- Kiciński A., *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2007.

- Kiereś B., *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wyd. Gaudium, Lublin 2010.
- Kochel J., *Katecheza w służbie słowa Bożego*, w: J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wyd. WAM, Kraków 2012.
- Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Wyd. SAWW, Kraków 1991.
- Kolvenbach H., *Formacja jezuitów. Dokumenty*, Kuria Generalna Towarzystwa Jezusowego, Rzym 2003.
- König F., Kremer J., *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Wyd. Verbinum, Warszawa 1997.
- Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację, Polskie Prowincje Towarzystwa Jezusowego, Wyd. WAM, Kraków – Warszawa 2001.
- Korherr E. J., *Studien zur religiösen Erziehung und Bildung*, Hrsg. E. Rauscher, H.F. Angel, M. Langer, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2008.
- Körtner U.H.J., *Wiederkehr der Religion? Das Christentum zwischen neuer Spiritualität und Gottvergessenheit*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2006.
- Kot T., *Duch w Biblii*, „Horyzonty Wychowania” 2007/6(11), s. 81-90.
- Kowalczyk S., *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. naukowa C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007.
- Kowalczyk S., *Teoria poznania*, Wyd. Diecezjalne, Sandomierz 1997.
- Kozakiewicz S., *Człowiek*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. Żak, Warszawa 1995.
- Krąpiec M.A., *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005.
- Krąpiec M.A., *Ludzka wolność i jej granice*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2004.

- Kremiec M., *Nowa Wieża Babel – postmodernizm według Lyotarda*, www.racionalista.pl/kk.php/4468 (dostęp: 12.02.2017).
- Kryński A., *Pedagogika ukierunkowana. Próg wiary*, „Paedagogia Christiana” 2003(2)12, s. 65-74.
- Krysztolik J., Piestrzyńska A., Walulik A., *Strukturalna analiza biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne*, *Jakościowe Badania Pedagogiczne* 2016, t. I, nr 1, 51 (dostęp: 29.11.2016: <https://wnus.edu.pl/jbp/pl/issue/154/>).
- Kuczkowski S., *Psychologia religii*, Mała Poligrafia Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego „Zaskale”, Kraków 1991.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981.
- Kunstmann J., *Rückkehr der Religion. Glaube, Gott und Kirche neu verstehen*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2010.
- Ladaria F.L., *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, Wyd. WAM, Kraków 2002.
- Legutko R., *Wolność*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wyd. WAM, Kraków 2004.
- Leist M., *Das Gottesbild des Kleinkindes*, „Katechetische Blätter” 91(1966), s. 42-46.
- Lewis M.A., *Ayuda a las almas*, w: *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*, Mensajero-Sal Terrae (Colección Manresa), Santander – Bilbao 2007.
- Liszka P., *Personalizm*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007.
- Lombaerts H., *Edukacja z perspektywy europejskiej*, „Horyzonty Wychowania” 2002/2(3), s. 165-179.
- Lowney Ch., *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, Wyd. WAM, Kraków 2013.
- Lowney Ch., *Heroiczne życie. Odkryj cel w życiu i zmieniaj świat*, Wyd. WAM, Kraków 2013.
- Loyola I., *Pisma wybrane. Komentarze*, t. II, opr. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wyd. Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968.
- Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania*, w: *Psychologia rozwoju dziecka i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1986.

- Łobocki M., *Teoria wychowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Wyd. Impuls, Kraków 2002.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Wyd. KiW, Warszawa 1984.
- Machoń H., *Wprowadzenie*, w: B. Grom, *Psychologia religii*, Wyd. WAM, Kraków 2009.
- Madsen K.B., *Współczesne teorie motywacji*, PWN, Warszawa 1980.
- Makselon J., *Człowiek jako istota religijna*, w: *Psychologia dla teologów*, red. J. Makselon, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 1995.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. UW, Wrocław 1998.
- Marek Z., *Biblia w katechetycznej postudze słowa*, Wyd. WAM, Kraków 1998.
- Marek Z., *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna”, XIV(2015), 1(55), s. 9-22.
- Marek Z., *Metody pracy z tekstami biblijnymi*, w: J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wyd. WAM, Kraków 2012.
- Marek Z., *Mówić o Bogu Biblii*, w: *Mówić o Bogu...*, red. Z. Kijas, Stowarzyszenie Civitas Christiana w Krakowie, Wyd. Bratni Zew, Kraków 1997.
- Marek Z., *O kształtowaniu obrazu Boga*, „Horyzonty Wiary” 1991, z. 7, s. 29-46.
- Marek Z., Podstawka K., *Wartości moralne (ujęcie pedagogiczne)*, w: *Encyklopedia aksjologiczna*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016.
- Marek Z., *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2007.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2005.
- Marek Z., *Potencjał religijny wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna” XIV(2015), 4(58), s. 9-20.
- Marek Z., *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wyd. WAM, Kraków 2014.

- Marek Z., *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1994*, Wyd. WAM, Kraków 1994.
- Marek Z., *Wychowanie szansą kształtowania postaw liturgicznych?*, w: *Współczesna katecheza liturgiczna. Liturgia w katechezie i szkolnym nauczaniu religii*, red. A. Offmański, Szczecin 2010.
- Mariański J., *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*, PAX, Warszawa 1990.
- Mariański J., *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2004.
- Mariański J., *Religijność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XVI, red. E. Gigilewicz, TN KUL, Lublin 2012.
- Mariański J., *Rodzina wobec wartości: rozpad czy transformacja?*, w: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, TN KUL, Lublin 2001.
- Marszałek L., *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.
- Martin J., *Jezuicki przewodnik prawie po wszystkim. Duchowość twojej codzienności*, Wyd. WAM, Kraków 2017.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990.
- Mateo R.G., *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa 1977.
- Makosa P., *Wybrane ujęcia pedagogiki religii*, „Roczniki Teologiczne” 54(2007)6, s. 219-230.
- Mette N., *Religionspädagogik*, Patmos-Verlag, Düsseldorf 1994.
- Meurer T., *Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*, „Keryks” 2011(10), s. 147-159.
- Michalski J., *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wyd. UMK, Toruń 2004.

- Michalski J., *Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2012.
- Michałowski S.Cz., *Pedagogia personalistyczna wsparciem kształtującego się systemu wychowania u początków XXI wieku*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Mikuła B., *W kierunku organizacji inteligentnych*, Wyd. Antykwa, Kraków 2001.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wyd. Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Mirek Z., *Tożsamość człowieka w kontekście relacji natura – kultura – sacrum*, „Horyzonty Wychowania” 2003/2(4), s. 15-38.
- Morbitzer J., *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/morbitz1.pdf (dostęp: 13.12.2016).
- Mółka J., Steczek B., „*Magis*” jezuickiej edukacji, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008.
- Murawski R., *Dorastający*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik metodyczny do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: *Drogi świadków Chrystusa*, klasa I, zeszyt I, Wyd. WAM, Kraków 2002.
- Murawski R., *Katecheza chrzcielna w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów apostoelskich*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1990.
- Murawski R., *Rozwój religijny*, w: *Teoretyczne zagadnienia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Warszawa 1989.
- Murawski R., *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971.
- Müller L.G., *Dogmatyka katolicka*, Wyd. WAM, Kraków 2015.
- Nalaskowski A., *Zateizowana transcendencja, czyli niejasność wychowania*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008.

- Niebrzydowski L., *Wpływ motywacji na uczenie się*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.
- Nikitorowicz J., *Tradycja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Niparko R., *Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne – perspektywa personalistyczna*, „Paedagogia Christiana” 2003(2)12, s. 9-22.
- Nossol A., *Wychowanie religijne jako wyzwanie dla współczesnej Europy*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, WT UO, Opole 2001.
- Nowak M., *Edukacyjny potencjał pedagogiki religii – bogactwo doświadczenia ludzkiego do przekazania*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2012.
- Nowak M., *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wyd. Gaudium, Lublin 2010.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wyd. KUL, Lublin 2012.
- Nowak M., *Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania* – ebook, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983.
- Offmański A., *Wychowanie młodzieży w wierze*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, Wyd. WAM, Kraków 2007.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2009(2)24, s. 89-104.

- Olchanowski T., *Duchowość i narcyzm*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2006.
- Olearczyk T., *Rodzina między starym a nowym paradygmatem*, Verbum, Ružomberok 2013.
- Olejniki S., *Dar. Wezwanie. Odpowiedź*, „Teologia moralna”, t. 5, Warszawa 1989.
- Orędzie końcowe Synodu Biskupów do Ludu Bożego, „L'Osservatore Romano” XXX(2000)1, s. 24-31.
- Orth S., *Was heißt glauben?*, „Herder Korrespondenz” 67(2013)8, s. 380-381.
- Panuś T., *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Wyd. WAM, Kraków 2010.
- Papis W.E., *Wychowanie w szkole jako pomoc wychowania rodzinnego*, XVIII Międzynarodowy Kongres Rodziny, Wyd. GEM-TEXT, Warszawa 1994.
- Pasek Z., *O przydatności pojęcia „duchowość” do badań nad współczesną kulturą*, w: *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, Wyd. NOMOS, Kraków 2010.
- Pawluczuk W., *Duchowość*, w: *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański, Wyd. Verbinum, Warszawa 2004.
- Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006.
- Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, red. J. Kostkiewicz, Wyd. Impuls, Kraków 2012.
- Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 2, red. J. Kostkiewicz, K. Misiaszek, Wyd. Impuls, Kraków 2013.
- Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 3, red. J. Kostkiewicz, Wyd. Impuls, Kraków 2015.
- Peräkylä A., *Analiza rozmów i tekstów*, w: *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Piegsa J., *Człowiek – istota moralna. Teologia moralna fundamentalna*, t. I, UO, Opole 2002.
- Pieter J., *Środowisko wychowawcze*, Wyd. UŚ, Katowice 1972.

- Płużek Z., *Psychologia pastoralna*, Wyd. Księży Misjonarzy, Kraków 1991.
- Płużek Z., *Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju*, w: *Jak sobie z tym poradzić?*, red. W. Szewczyk, Wyd. Biblos, Tarnów 1994.
- Podrez E., *W kręgu dobra i zła. Wybrane teksty z etyki współczesnej od Hegla do Levinasa dla uczniów i studentów*, Warszawa 1994.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2006.
- Prężyna W., *Doświadczenie Ojca a obraz Boga*, „Keryks” 6(2005)1, s. 107-121.
- Prężyna W., *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, KUL, Lublin 1981.
- Prężyna W., *Intensywność podstawy religijnej a osobowość*, TN KUL, Lublin 1973.
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1973.
- Przetacznikowa M., Spionek H., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1998.
- Rahner K., Vorgrimler H., *Mały słownik teologiczny*, PAX, Warszawa 1987.
- Rambla Blanch J.M., *El Preregrino, autobiografia de san Ignacio de Loyola*, Introduccion, notas y comentario, Mensajero-Sal Terrae (Colección Manresa), Santander – Bilbao 1992.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.
- Reykowski J., *Wprowadzenie do problematyki motywacji*, w: *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1982.
- Rostowska T., *System wartości rodziców i dzieci jako zadanie rozwojowe*, w: *Rodzina źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, TN KUL, Lublin 2001.

- Rostowska T., *System wartości rodziców i dzieci jako zadanie rozwojowe*, red. D. Kornas-Biela, TN KUL, Lublin 2001.
- Rusecki M., Sokołowski P., *Światopogląd*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, red. E. Gigilewicz, TN KUL, Lublin 2013.
- Rusecki M., *Wychowanie religijne w rodzinie*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Wyd. KUL, Lublin 2012.
- Rychlicki Cz., *Wiara, nadzieja, miłość wobec wieczności*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Wyd. WAM, Kraków 2008.
- Sakowicz E., *Religioznawstwo*, Polihymnia, Lublin 2009.
- Sakowicz E., *Typologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XVI, TN KUL, Lublin 2012.
- Schulz R., *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, PWN, Warszawa 1990.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Wyd. UKM, Toruń 2007.
- Sesboüé B., *Wierzę*, Wyd. Księży Marianów, Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa – Poznań 2000.
- Sesboüé B., *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, Księgarnia Św. Wojciecha, Warszawa – Poznań 2000.
- Seweryniak H., *Świadectwo i sens. Teologia fundamentalna*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001.
- Siek S., *Formowanie osobowości*, Wyd. ATK, Warszawa 1986.
- Simon W., *Pedagogika religii w Niemczech*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007.
- Skorowski H., *Sumienie*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wyd. WAM, Kraków 2004.
- Sławiński S., *Rozważania o wychowaniu*, PAX, Warszawa 1983.
- Słotwińska H., *Religia i religijność*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007.
- Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wyd. WAM, Kraków 2004.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W., *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Naukowa T. Szczęsny, Toruń 1949.
- Stańkowski B., *Salezjański system wychowania młodzieży – możliwe wypaczenia*, „Seminare” 2011(30), s. 187-194.
- Steczek B., *Ignacjańska obojętność*, „Życie Duchowe” 2008/55, s. 74-80.
- Stola K., *Podmiot*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XV, red. E. Gigilewicz, TN KUL, Lublin 2011.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1981.
- Strojnowski J., *Dojrzałość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, Lublin 1989, s. 29-30.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Znak, Kraków 1978.
- Surzykiewicz J., *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” XIV(2015), 1(55), s. 23-71.
- Szacki J., *Tradycja*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wyd. WAM, Kraków 2004.
- Szafrński A., *Człowiek – struktura bytowa*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. III, TN KUL, Lublin 1979.
- Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wyd. Biblos, Tarnów 1994.
- Szlaga J., *Człowiek nowy*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. III, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, TN KUL, Lublin 1979.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Wyd. WAM, Kraków 2002.
- Śliwerski B., *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wyd. Impuls, Kraków 2015.
- Tarnowski J., *Dylemat – współmyśleniem pedagogicznym*, „Keryks” 7(2008), s. 14-33.
- Tarnowski J., *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak” XXXII(1980)7, s. 872-873.
- Tchorzewski A.M. de, *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność – warunkiem więzi w rodzinie*, w: *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, red. J. Karbowniczek i in., Wyd. WAM, Kraków 2015.

- Tchorzewski A.M. de, *Wstęp do teorii wychowania*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2016.
- Tchorzewski A.M. de, *Wychowanie i jego właściwości*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A.M. de Tchorzewski, WSP, Bydgoszcz 1993.
- Tellechea Idígoras I.J., *Ignacy Loyola. Sam i na piechotę*, Wyd. WAM, Kraków 2015.
- Tillich P., *Dynamika wiary*, W drodze, Poznań 1987.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Wyd. Znak, Kraków 1981.
- Tischner J., *Jak żyć?*, Wyd. TUM, Wrocław 1997.
- Tokarski S., *Dojrzałość religijna*, <http://www.psychologia.net.pl/artikul.php?level=191> (dostęp: 30.10.2015).
- Tomaszewski T., *Psychologia*, PWN, Warszawa 1975.
- Tomczak J., *Formowanie dojrzałego sumienia*, „Horyzonty Wiary” 9(1998)2, s. 25-41.
- Tułowicki D., *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, Wyd. Petrus, Kraków 2012.
- Urbaniak-Zajac D., *Wprowadzenie*, w: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Waldenfels H., *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj. Teologia fundamentalna w kontekście czasów obecnych*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1993.
- Walulik A., *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2012.
- Walulik A., *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Wyd. WAM, Kraków 2012.
- Walulik A., *Kompetencje religijne w całożyciowym uczeniu się*, w: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, t. V: *Edukacja ustawiczna w Polsce i na świecie*, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyłuś, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2013.
- Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2011.
- Wielgus S., *Postmodernizm*, „Keryks” 7(2008), s. 35-56.
- Wielka encyklopedia PWN*, red. J. Wojnowski, t. 30, PWN, Warszawa 2005.

- Wiseman J.A., *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wyd. WAM, Kraków 2009.
- Witek S., *Chrześcijańska wizja moralności*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1982.
- Witek S., *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, TN KUL, Lublin 1989.
- Wolter E., *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna*, „*Paedagogia Christiana*” 2009(2)24, s. 55-61.
- Wójtowicz M., *Dynamika „Ćwiczeń duchownych” św. Ignacego Loyoli w ujęciu Gillesa Cussona*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2010.
- Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych*, w: I. Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze*, t. II, oprac. M. Bednarz przy współpracy A. Bobera, R. Skórki, Wyd. Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968.
- Wychowanie*, w: *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Zarys duchowości ignacjańskiej*, w: I. Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze*, t. II, oprac. M. Bednarz przy współpracy A. Bobera, R. Skórki, Wyd. Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968.
- Zarzycki S.T., *Buddyzm*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wyd. M, Lublin – Kraków 2002.
- Zarzycki S.T., *Człowiek jako podmiot w ujęciu teologicznym*, „*Paedagogia Christiana*” 2009(2)24, s. 25-37.
- Zasady i główne rysy duchowości ignacjańskiej*, w: I. Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze*, t. II, oprac. M. Bednarz przy współpracy A. Bobera, R. Skórki, Wyd. Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968.
- Zdybicka Z., *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005.
- Ziebertz H.-G., Heil S., *Antropologiczne podstawy kształcenia religijnego*, „*Horyzonty Wychowania*” 1(2002)1, s. 107-137.
- Zięba S., *Człowiek. 2. Pochodzenie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Wyd. Verbinum, Warszawa 2007.

- Zimoń H., *Typologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XVI, TN KUL, Lublin 2012.
- Zoll A., *Człowiek jako podmiot wolności i praw w jednoczącej się Europie*, w: *Człowiek w jednoczącej się Europie*, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2004.
- Zulehner P.M., *Religia jako mega trend*, „Keryks” 2(2003)1, s. 21-35.
- Zuziak W., *Aksjologia Louisa Lavelle’a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Wyd. WAM, Kraków 2012.
- Żechowska B., *Odpowiedzialność jako wartość i cel edukacyjny*, „Ruch Pedagogiczny” XXXV(1993)3-4, s. 102-113.
- Żmudziński W., *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2008.
- Żurakowski B., *Humanizm pedagogiki kultury*, w: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurakowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

THE PEDAGOGY OF ACCOMPANIMENT

Summary

The term “pedagogic accompaniment” refers to the situation in which the educator and the student are heading in the same direction and are setting common goals for themselves. In this situation both of them move towards these goals in the same way. The inspiration for such a pedagogical perspective is drawn from “The Spiritual Exercises” of St. Ignatius Loyola. The booklet contains, apart from the instructions for the retreatant on the content and method of meditation and reflection, also guidelines for the director. His task is to provide spiritual accompaniment to the retreatant.

The model of accompaniment developed in the practice of giving the spiritual exercises was transferred by the Jesuits to their schools, and later it was called the Ignatian pedagogy. It consists of the help that should be given to the student both in acquiring knowledge and in supporting the attainment of the maturity of religious and moral development. A characteristic feature of such support is the use of the concepts “magis” and “cura personalis”, drawn from the Spiritual Exercises, and essential for the Jesuit spirituality. The first teaches to give “more”, and the other refers to the interest in the person, her needs, doubts, her quest for truth, etc. The attitudes expressed in these

concepts should penetrate the educational activity of the Jesuits. Their activity is based on four characteristic elements of Jesuit education: experience, reflection, action and evaluation. The point is that experience should be the starting point for both knowledge acquisition and attitude shaping. Knowledge should facilitate critical reflection on the result of experience and trigger the desire for further exploration (action). Reflection and action require the evaluation of what has been achieved. The purpose of these activities is to support the student not only in acquiring knowledge, but also in searching for the meaning of life and in answering arising existential questions. This kind of support is not limited to the student's natural cognitive ability, but open to the relationship with Transcendence – with a personal God.

The above-mentioned assumptions inspired the quest for the account of the process of education, described by adjectives such as human, spiritual, intellectual and occupational. Its purpose was to formulate and describe the principles of integral support (accompaniment), derived from Ignatian pedagogy. It turned out that this account took the form of a theory – new pedagogical knowledge which reveals a new quality of education gained through the Jesuit notion of accompaniment. The elaborated model draws attention to the importance of the role that an educator has to play in the process of education. This knowledge has provided the basis for formulating the assumptions of the pedagogy of accompaniment. These assumptions in turn enable us to investigate the processes of education through the prism of both natural and religious knowledge, which significantly enriches the understanding of human dignity.

INDEKS OSÓB

- A**blewicz K. 95, 97, 109, 115, 129, 133
Adamski F. 64, 65, 74, 80, 123, 137, 196
Allport G.W. 167, 178
Angel H.F. 27
Auer A. 156
Augustyn J. 40, 198
- B**agrowicz J. 34, 80, 87, 98, 101, 115, 188
Bartholomäus W. 188, 189
Bartnik S.C. 138
Bastianel S. 75
Baumgarten O. 188
Bazylak J. 102
Bednarz M. 35
Benedykt XVI 85
Berner H. 116
Berner U. 70, 71, 72, 75, 77, 115
Bielawski Z. 189
Bielski T. 130
Bierkowski L. 99, 135, 152
Biesinger A. 156
Bitter G. 83, 199
Blaskovic S. 160
- Bober A. 35, 99, 149, 186
Boczar K. 189
Bogdalczyk M. 157
Borello L. 61
Bosko J., św. 57
Boużyk M.M. 70, 71, 90
Braun K. 72
Braun-Gałkowska M. 182
Brezinka W. 50, 67, 69, 105, 107-109, 113-115, 120, 173, 180
Bronk A. 117, 131
Buber M. 163
Buchta R. 188
Buckley M.J. 45-47, 79, 80, 81, 200, 201
Buscagli L. 68
- C**allo Ch. 179
Capała D. 65
Chałas K. 106
Chałupniak R. 187
Charytański J. 46, 47, 86, 184
Chmielewski M. 96, 97, 99, 101
Chrost M. 168
Chrystus zob. Jezus Chrystus
Cichoń W. 25, 152, 153, 156

- Cichosz W. 64, 74, 133, 137, 142, 143, 164
 Ciechowska M. 10, 15, 21, 22
 Claussen J.H. 76
 Cobb S. 10
 Crnic K. 10
 Cusson G. 197
 Cyrańska E. 124
 Czarkowski J. 138
 Czerniawska O. 11
Чекунова E.A. 10
Dajczak J. 189
 Daniluk M. 99, 102
 Denzin N.K. 219
 Dilthey W. 31, 94
 Dirscherl E. 199
 Divarkar P. 155
 Doktor J. 75, 163
 Dubas E. 11
 Duminuco V.J. 29, 52, 53, 58-60, 144, 149
 Dybowska E. 35, 290, 291
 Dyczewski L. 66, 106
 Dyrek K. 40, 41, 62
 Dziekoński S. 188
Eberhard O. 188
 Edwards R. 15
 Exeler A. 49, 195
Fleming D.L. 100, 102
 Formella Z. 27, 30
 Forycki R. 130
 Fraas H.-J. 78, 79, 166, 178, 183, 202, 204
 Frankl V.E. 167, 178
 Freud Z. 79, 87, 201
 Fromm E. 87
Gaida J. 194
 Gała A.E. 114
 Gałdowa A. 96, 127
 Gałkowski S. 63, 113, 123, 124, 128, 145, 152, 154
 Gasiul H. 176
 Gigilewicz E. 68, 125, 142
 Goldman R. 72, 73, 81
 Goliszek P.T. 137, 138, 141, 142
 Góralczyk P. 130, 136
 Göttler J. 189
 Granat W. 131, 138
 Greenberg M. 10
 Griffith J.L. 78, 96
 Griffith M.E. 78, 96
 Grom B. 76, 78, 81, 87, 193, 201-203
 Gryglewicz F. 99, 135, 152
 Grzebień L. 35, 187
 Grzywak-Kaczyńska M. 107, 166
 Guardini R. 150
 Gutschera H. 156
Hajduk A. 31, 84
 Hansemann G. 166
 Hegel G.W.F. 150, 161
 Heil S. 143
 Hejnicka-Bezwińska T. 33
 Hilger G. 189
 Homplewicz J. 25, 160
 Horowski J. 28, 96, 117, 124, 128, 129, 137, 138, 145, 162, 186
Izdebska H. 112
Jachimowski T. 136
 Jacobson S.W. 10
 Jacyniak A. 155
 Jagieła J. 15, 18
 Jagiełło E. 153
 Jalics F. 13, 14, 40, 42, 46, 48, 126, 205
 James W. 87
 Jan Paweł II 22, 91-94, 138, 146, 165, 178
 Jaronowska S. 12
 Jasionek S. 128, 133, 143
 Jaworski R. 87, 89
 Jeziorański M. 128
 Jezus Chrystus 58, 60, 82-87, 94, 99, 125, 134, 135, 143, 145-147, 149, 155, 161, 167, 199, 243, 252, 258, 260, 261, 267, 269, 270, 291
 Jędraszewski M. 14, 18, 19, 21
 Jurek P. 170

- K**
Kabisch R. 188
Kamela P. 68
Kamiński S. 71
Karbowniczek J. 181
Karczewska J. 28, 187
Kaźmierczak P. 143
Kaźmierska K. 16, 17
Kelly G. 34
Kiciński A. 188
Kiereś B. 126, 134, 138
Kijas Z. 202
Kochel J. 11, 12, 86
Kocowski T. 176
Kolvenbach P.H. 36, 243, 244
Korczak J. 31, 57
Korherr E.J. 27, 66, 103, 143, 193, 194, 196
Kornas-Biela D. 105, 172
Kos E. 27, 218, 271, 272
Kostkiewicz J. 34
Kostorz J. 194
Kot T. 134
Kowalczyk S. 68, 107
Kozakiewicz S. 131
Kozielecki J. 177
König F. 83-85, 201
Körtner U.H.J. 70, 78, 82, 87
Krapiec M.A. 74, 127, 136, 142, 144
Kremer J. 83-85, 201
Kremiec M. 117
Królikowska A. 187
Kryński A. 76
Krystosik J.T. 189
Kryzstofik J. 11, 12, 16, 219
Kuczkowski S. 87
Kuhn T.S. 21
Kunowski S. 26, 101, 102, 112, 180
Kunstmann J. 76, 81, 84
Kutyla M. 12
Kwieciński Z. 289
- L**
Ladaria F.L. 96, 127, 147, 148
Laktancjusz 71
Langer M. 27
Lacroix J. 140
Lavelle L. 96, 122
Legutko R. 123
- Leimgruber S. 189
Leist M. 204
Lendzion A. 72
Levinas E. 161
Lewis M.A. 293
Libiszowska-Żółtkowska M. 132
Lincoln Y.S. 219
Liszka P. 83, 141
Lombaerts H. 101
Lowney Ch. 37, 167, 206-215, 238, 247, 248, 294
Loyola I. 9, 26, 34, 37, 40, 44, 47, 48, 52, 56, 135, 186, 198, 207, 208, 210, 211, 213, 293, 294, 298
Lyotard J.-F. 117
- Ł**
Łapińska R. 153
Łapot J. 189
Łobocki M. 25, 106, 156, 163, 288, 289
Łukasz, św. 9, 13, 20
Łukaszewski W. 176
Łukaszyk R. 99, 135, 152
- M**
Machoń H. 76
Madsen K.B. 176
Magier P. 28, 124, 126, 131
Maj A. 106
Makselon J. 77, 143, 157, 163, 178
Malewski M. 218, 219, 287-289
Marek Z. 11, 12, 20, 26, 29, 30, 46, 59, 77, 81, 82, 90-92, 102, 106, 107, 114, 119, 127, 145, 146, 155, 157, 160, 162, 165-167, 169, 172-177, 182, 190, 197, 201, 202, 204, 219
Mariański J. 62, 88, 122, 182
Maritain J. 137
Marks K. 79, 201
Marszałek L. 96, 98
Martin J. 34, 35, 39, 48, 95, 99, 130
Maslow A.H. 103, 176
Mateo R.G. 56, 63, 74, 123, 198
Matysiuk R. 153
Mądrzycki T. 102
Mąkosa P. 188, 189, 192, 193
Mendel M. 18,
Mette N. 118, 189

- Meurer T. 96, 98, 100, 102
Męczkowska A. 18
Michalski J. 61, 67, 70-72, 75, 77, 82, 188
Michałowski S.C. 142
Mikuła B. 168
Milerski B. 187, 188, 190, 191, 197
Mirek Z. 65, 67, 180
Misiaszek K. 34
Morbitz J. 118, 119
Mounier E. 137, 138
Mółka J. 52, 145
Mółka M. 12
Murawski R. 50, 54, 169, 172, 177, 188, 193-195, 203
Muszyński H. 112, 155
Müller L.G. 135, 219
- N**
Nalaskowski A. 19, 59
Nawroczyński B. 95, 129
Nelicki A. 96, 127
Niebrzydowski L. 176
Nietzsche F. 79, 116, 173, 201
Nikitorowicz J. 104
Niparko R. 76, 139, 141, 143
Nipkow K.E. 31
Nossol A. 121
Nowak M. 28, 30, 61, 62, 64, 66, 90, 112-114, 124, 137, 138, 140, 143, 150, 188, 193, 287-289, 295
- O**
Obuchowski K. 176
Offmański A. 59, 84, 197, 200
Okoń W. 26, 114, 184
Olbrycht K. 105, 107
Olchanowski T. 97
Olearczyk T. 181
Olejniak S. 130, 164
Opozda D. 72
Orth S. 84, 200
- P**
Palka S. 217
Panuś T. 85
Papis W.E. 184
Pasek Z. 132
Pasierbek W. 42, 63, 123, 149
Pawluczuk W. 97
- Peräkylä A. 219
Piegsa J. 166
Piekarski J. 33
Piestrzyńska A. 11, 12, 16, 219
Pilch T. 104
Płużek Z. 154, 155, 164
Podrez E. 161-163
Podstawka K. 106
Pomykało W. 288
Prężyna W. 102, 202
Przetacznikowa M. 49, 112, 114, 154, 178, 180, 181, 183
- R**
Rahner K. 70, 75, 78, 83, 84, 87, 89, 163, 187, 201
Rambla Blanch J.M. 293
Rauscher E. 27
Reykowski J. 176
Robinson N. 10
Rogers K.R. 10
Rogowski C. 188
Rostowska T. 105, 172, 183
Rowid J. 31
Rusecki M. 68, 72, 73, 76, 81
Rychlicki C. 46
Rynio A. 188
- S**
Sajdak A. 197
Sakowicz E. 70-76
Sartre J.-P. 139
Scheler M. 137
Schleiermacher F. 188
Schulz R. 92, 94, 113, 126, 140
Sesboüé B. 46, 129-131
Seweryniak H. 83, 85, 199
Siek S. 165
Simon W. 188, 190
Skórka R. 35
Skorowski H. 103, 178
Sławiński S. 152
Słotwińska H. 81
Smolińska-Theiss B. 217
Socha P. 20, 69
Sokołowski P. 68
Sośnicki K. 112
Spionek H. 183
Stańkowski B. 187

- Steczek B. 52, 210
Stola K. 125
Strojnowski J. 152
Sujak E. 29, 164
Surzykiewicz J. 71, 98
Szacki J. 104
Szafranski A. 127
Szewczak I. 28, 124, 126, 131
Szewczuk W. 112, 176
Szewczyk W. 128
Szlachta B. 103, 123, 178,
Szlaga J. 135
Szmidt K.J. 33
Szymańska M. 10, 15, 21, 22
- Ślipko T. 82, 124, 127, 128, 130,
131, 145, 158, 161, 171-173
Śliwerski B. 27, 28, 68, 115, 185,
289
- Tarnowski J. 115, 167
Tchorzewski A.M. de 25, 39, 47,
48, 113, 181, 182, 193, 219, 287,
288
Teilhard de Chardin P. 137, 138
Teinert Z. 136, 137
Tellechea Idígoras I.J. 26, 40
Theiss W. 217
Tillich P. 46, 157, 295
Tischner J. 166, 173
Tokarski S. 151
Tomasik P. 188
Tomaszewski T. 176
Tomasz z Akwinu, św. 136
Tomczak J. 160
Tułowiecki D. 73
Tyluś U. 153
- Urbaniak-Zajac D. 27, 33, 218, 271,
272
Usher R. 15
- Vorgrimler H. 70, 75, 78, 83, 84,
87, 98, 163, 187, 201
- Waldenfels H. 87, 92, 199
Walulik A. 10-12, 16, 34, 78, 120,
121, 153, 165, 168-170, 174, 219
Wielgus S. 115, 118-120, 182
Wiseman J.A. 96, 97
Witek S. 97, 101, 102, 123, 132, 144,
154, 161, 171
Włodarski Z. 49, 112, 178, 180
Wojnowski J. 104
Wojtyła K. zob. Jan Paweł II
Wolter E. 122
Woroniecki J. 186
Wójtowicz M. 197
- Zakrzewska A. 188
Zarzycki S.T. 37, 38, 89, 122, 125
Zdybicka Z. 70-72, 76, 78, 82, 84,
200
Zięba S. 76, 90, 93
Ziebertz H.-G. 132, 143, 188, 189
Zimoń H. 79
Zoll A. 134
Zulehner P.M. 79, 80, 90
Zuziak W. 96, 122, 145
- Żebrowska M. 153
Żechowska B. 177
Żmudziński W. 43, 48, 56, 58, 207
Żurakowski B. 104, 107

INDEKS RZECZOWY

akt religijny 74, 75, 261

aktor 12-15, 19, 20, 218, 221, 242, 244, 255, 272, 297

analiza strukturalna narracji 11-23, 219, 243, 244, 249, 254, 271, 295, 298

autoformacja 60, 150

cura personalis 148, 205-215, 237, 246, 275, 284, 289, 291, 295

człowiek 25-27, 35, 44, 47, 66, 111-126, 136-144, 151, 192

ćwiczenia duchowne 9, 13, 14, 17, 22, 23, 26, 27, 34-44, 56, 57, 62, 98, 126, 135, 149, 186, 195, 198, 206, 207, 210, 212, 215, 218, 220, 243, 246, 251, 259, 266, 267, 292, 295, 298

dobro dusz 10, 105, 144, 161, 181, 207, 244, 292, 293, 295

dojrzała osobowość 57, 115, 152, 153

dojrzałość ludzka i religijna 27, 150-160, 189, 203

doświadczenie 11-17, 19, 22, 29, 34, 37, 43, 44-51, 54, 55, 59, 66, 73, 75, 79, 87, 88, 91-93, 98, 99, 111, 126, 139, 148, 153, 163, 166, 169, 170, 175, 183, 192, 202, 203, 205, 206, 227, 294

duchowość 20, 34, 62, 63, 71, 77, 94-109, 121, 152, 178, 205, 207, 210, 246-248, 260, 296

dusza 37, 38, 40, 95, 127-130, 133, 134, 251

działanie 10, 12, 23, 43, 52-54, 56, 66, 90, 100, 112, 120, 123, 136, 154, 161, 177, 199, 213, 245, 296

formacja 23, 35, 36, 51, 58, 60-62, 95, 112, 122, 126, 150, 179, 180, 199, 200, 220, 244, 294

formacja stała 35, 36, 60, 61

formator 234, 244

godność człowieka 19, 58, 81, 124, 128, 131, 137, 139, 140, 144-148, 155, 165, 178, 196, 205, 213, 218, 267, 283, 286, 290, 296

humanizm 37, 38, 99, 116, 139, 141, 149, 198

ideały 31, 52, 56-58, 60, 108, 114, 115, 122, 176, 210, 289, 290, 299

inkulturacja 112

interioryzacja 49, 50, 54, 113, 156, 172

kompetencje 22, 90, 98, 128, 152, 197, 291

– k. życiowe 168-179

kultura 16, 17, 28, 30, 33, 62, 64-69, 73, 74, 78, 80, 82, 95-98, 104, 106, 108, 117, 118, 121, 131-133, 138, 140, 142, 150, 151, 158, 169, 170, 178, 193, 208, 211, 259, 288, 297

– k. religijna 63, 66, 67

Magis 39, 52, 56, 63, 100, 123, 198, 209, 210, 212, 214, 221, 232, 260, 277, 283, 285, 290, 292, 296

miłość 9, 38, 39, 44-46, 52, 56, 71, 72, 74, 76, 78, 82, 84, 86, 96, 100, 102, 111, 118, 121, 125, 147, 154, 155, 159, 160, 162, 164, 165, 167, 171, 181, 184, 194, 197, 201, 202, 205, 207, 208, 212-214, 238, 247, 258, 261, 267, 291-294, 296

mistrz 13, 14, 20, 23, 40, 57, 221, 222, 224-226, 230, 236, 239, 248

model osobowości/człowieka 115, 118, 240

model wychowania 21-23, 33-35, 43, 44, 56, 62, 63, 192, 197

moralność 73, 105, 118, 123, 156, 161, 172, 189, 200

– m. autonomiczna 172

– m. heteronomiczna 172

natura 28, 67, 68, 70, 74, 76, 84, 94, 95, 107, 138, 139, 141, 154, 160, 161, 166, 242, 296, 297

– n. człowieka 79, 81, 96, 124, 126-135, 137, 142, 144, 145, 155, 158, 165, 170, 200, 208

nawiązywanie relacji 28, 34, 42, 57, 62, 63, 74, 78, 81, 87, 89, 108, 125, 138, 143, 146, 152, 156, 161-168, 186, 197, 199, 202, 203, 213, 243, 250, 254, 258, 262, 272, 287, 297

odpowiedzialność 35, 111, 112, 116, 119, 123, 132, 136, 138, 157, 160, 161, 168, 169, 177, 181-183, 196, 232, 236, 276

odrębność osoby 122, 126, 131, 138, 143, 144, 163

osoba 13, 18, 19, 22, 25, 26, 28, 37, 39, 40, 45, 50, 51, 55, 58, 60, 66, 68, 75, 77, 80, 82, 116, 120, 122, 124, 131, 135-144, 149, 152, 154, 160, 162, 165, 175, 180, 194, 203, 204, 207, 213, 217, 256, 270, 287, 291

pedagogia ignacjańska 22, 23, 27, 30, 33-62, 64, 95, 109, 111, 125, 126, 135, 144, 148-150, 161, 178, 179, 184, 198, 212, 218, 243, 245-247, 276, 287, 289-291, 296, 298

pedagogika religii (pedagogika religijna) 45, 119, 184, 186-192, 201, 291, 292, 298

pedagogika towarzyszenia 11, 15, 22, 23, 29, 217-220, 292, 295, 296, 298-300

- pedagogika transcendentna 28, 185, 186, 193, 198-205, 215, 290-292, 295, 298, 299
- personalizm 18, 83, 137-144, 146, 187, 190, 196
- pierwiastek duchowy 128, 130, 131, 133, 165
- pierwiastek materialny 128, 130, 131
- podmiot wychowania 14, 15, 32, 49, 51, 72, 75, 89, 103, 112-126, 236, 237, 290
- postęp 43, 275, 279, 283
- postępowanie 25, 33, 36, 39, 50-52, 63, 67, 70, 86, 96, 100, 104, 115, 152-158, 160, 167-175, 182, 204, 210, 212, 243, 280, 287, 295
- poznanie 15, 20, 30, 37, 43, 45, 48, 52, 56, 62, 63, 72, 79, 87, 90-94, 96, 97, 119, 124, 127, 136, 138, 139, 159, 162, 167, 175, 205, 287, 288, 290
- p. naturalne 30, 90, 108, 119, 145, 166, 299, 300
 - p. religijne 30, 56, 62, 91, 108, 119, 134, 145, 146, 187, 290-292, 299
- praktyka ćwiczeń duchownych 23, 26
- praktyka duszpasterska 221, 289, 292
- praktyki religijne 35, 88, 101, 166
- prawo naturalne 136, 158, 159, 170, 171
- prawo objawione 159, 171
- refleksja** 22, 23, 26, 31, 36, 41, 43, 45, 47-52, 91, 94, 95, 101, 121, 126, 127, 129, 137, 145, 147, 148, 159, 171, 174, 184, 186, 188, 192, 209, 221, 243, 245, 246, 254, 266, 269, 285, 289, 290, 294, 296, 298, 299
- relatywizm 118, 120, 174
- religia 28, 29, 60-63, 68, 70-90, 98, 105, 113, 116, 118, 119, 121, 172, 178, 187, 190, 192, 193, 197, 199, 206, 242, 270, 290, 295, 297-299
- religijność 61, 83, 87-89, 101, 189, 203
- rozwój 26-28, 34, 35, 37, 42, 43, 49, 51, 55, 57, 58, 60, 64-66, 75, 77, 79, 90, 92, 94, 95, 101, 103, 106, 108, 111, 112, 121, 124, 125, 127, 130, 133, 139, 140, 142, 144, 148, 149, 152, 154, 161, 171, 172, 174, 175, 189, 194-196, 198, 201, 203, 205, 208, 214, 217, 233, 236, 240, 244, 245, 248, 272, 278, 287, 289, 291
- rozwój integralny 27, 54, 55, 65, 179-184, 237, 249
- Socjalizacja** 104, 112, 190, 191
- sumienie 61, 69, 116, 119, 154, 160-162, 173-175
- s. kształtowanie 173, 177, 178
- szkolenie 112
- Środowiska wychowawcze** 112, 143, 180-183, 275-279, 235, 286
- środowisko 34, 44, 62, 65, 103, 165, 180-182, 230, 231, 233, 241, 248, 269, 282, 283
- światopogląd 21, 22, 56, 57, 66, 67, 69, 97, 152, 173, 208, 209, 213, 290
- ś. chrześcijański 68, 69
 - ś. materialistyczny 68
 - ś. naukowy 68, 88, 108

towarzyszenie 9-23, 26-31, 40, 57, 60, 62, 126, 184, 192, 197, 198, 207, 218, 221, 225-229, 231, 236, 239, 243-246, 248, 253, 254, 256, 258, 260, 262, 266, 268-270, 272-277, 285-296

uczeń 13, 14, 17, 23, 43, 44, 47, 52, 53, 57, 59, 224, 225, 230, 232, 272, 277, 279, 280, 282

uczucia 17, 29, 34, 37, 48, 51, 59, 62, 74, 79, 88, 97, 103, 164, 214, 267

Wolność 15, 19, 20, 28, 40, 48, 56, 58, 102, 108, 111, 112, 118, 123, 124, 128, 130, 132, 136, 138, 139, 144, 145, 148, 153, 154, 170, 176, 183, 196, 197, 200, 205, 215, 244, 296, 299

współpraca 53, 95, 103, 143, 229, 286

wychowanek 22, 28, 30, 31, 42, 44, 45, 50-55, 59, 61, 107, 109, 111, 112, 114, 121, 124, 133, 144, 145, 148, 150, 156, 175, 176, 178, 181, 182, 194, 195, 205, 207, 217, 218, 225, 243, 244, 248, 249, 272, 276, 277, 280, 285-287, 291, 292, 296, 299, 300

wychowanie 11, 15, 23, 25, 29, 30, 33-35, 42-44, 51, 53, 56, 57, 59, 60, 62-64, 66, 67, 70, 95, 103, 106-108, 112-118, 121, 122, 143-145, 149, 153-155, 161, 177, 179, 180, 183-186, 188, 192-198, 205, 207, 213, 215, 217, 240, 272, 276, 285, 288, 289, 292, 296

– w. religijne 73, 76, 108, 121, 139, 141, 143, 193-198

wychowawca 19, 22, 26, 54, 55, 57-60, 62, 109, 112, 126, 145, 179, 186, 192, 195, 207, 218, 220, 226, 227, 232-233, 243, 244, 248, 249, 270, 272, 277, 278, 282, 283, 287, 291, 293, 299

wzrastanie 34, 112, 206

Życie duchowe 94, 101, 108

życie religijne 70, 75, 90, 97, 166, 183, 191, 233, 235, 240, 242