

TOWARZYSZENIE WYCHOWAWCZE WOBEĆ WIRTUALNEGO ŚWIATA



Anna Walulik 

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

W poszukiwaniu związków pomiędzy towarzyszeniem wychowawczym i światem wirtualnym pomocna może być opowiadka z Księgi Koheleta¹: „Małe miasteczko i mężów w nim niewielu. I naszedł je potężny król, a wokół je otoczywszy, zbudował przeciwko niemu wielkie maszyny oblężnicze. I znalazł się w nim człowiek biedny, lecz mądry, i ten uratował miasto dzięki swej mądrości. A nikt nie pamięta o tym biednym człowieku” (Koh 9, 14-15). Nietrudno uznać ją za metaforę tego, co dzieje się na styku świata „realnego” i „wirtualnego”² w odniesieniu do wychowania.

W niniejszym opracowaniu świat „realny” reprezentuje fenomen towarzyszenia wychowawczego w tradycji ignacjańskiej³. Świat „wirtualny” rozumiany jest jako środowisko symulowane komputerowo, „zaludnione” przez wielu użytkowników, którzy mogą się komunikować. Środowisko, które daje zdalnym uczestnikom poczucie wspólne-

¹ Księga Koheleta to jedna z mądrościowych ksiąg Pisma Świętego. Przytoczona opowiadka zapisana jest w rozdziale 9, wiersze 14-15, w tłumaczeniu *Biblii Tysiąclecia*.

² Oba terminy zapisuję w tym miejscu w cudzysłowie, mając świadomość coraz szerszej zakrojonej dyskusji nad realnością świata fizycznego i wirtualnego, choćby w kontekście sztucznej inteligencji.

³ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2017, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.

go miejsca i obecności⁴. Zestawienie obok siebie tych światów rodzi pytanie o kierunki wychowania, które służyłoby nie tylko mądrymu w nich uczestniczeniu, ale przede wszystkim mądrymu ich współtworzeniu. Za jeden z możliwych kierunków uznano wychowanie do twórczego życia, opierając się na modelu inspirowanym towarzyszeniem w tradycji ignacjańskiej.

TOWARZYSZENIE WYCHOWAWCZE W TRADYCYJ IGNACJAŃSKIEJ

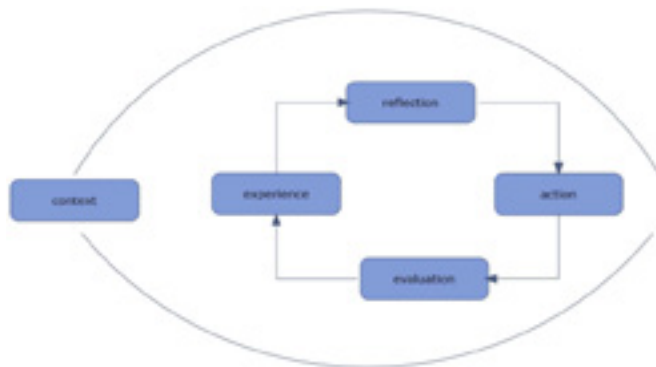
Towarzyszenie wychowawcze w tradycji ignacjańskiej wywodzi się z ćwiczeń duchowych zaproponowanych przez Ignacego z Loyoli – XVI-wiecznego świętego, znanego głównie jako założyciela jezuitów. Zaproponował on formę rekolekcji, których celem jest uporządkowanie i połączenie przyjętej wizji człowieka ze światem nadprzyrodzonym. Chodzi o odkrywanie relacji między naturą i łaską, Stwórcą i stworzeniem, Zbawicielem i zbawionym światem. Proces ten ma pomóc osobie w zrozumieniu siebie i uregulowaniu swojego życia.

W procesie tym istotną rolę przyznaje Loyola kierownikowi duchowemu oraz pięciu składowym elementom tworzącym ten proces. Treść przypisana do tych elementów została adoptowana z rekolekcji do jezuickiego systemu edukacji. Są to: kontekst, doświadczenie, refleksja, działanie, ocena (ryc. 1). Rola kierownika duchowego zaadoptowana została do roli wychowawcy, a cały proces nazwany towarzyszeniem.

Ten model edukacji zakłada, że rozwój integralny osoby wymaga otwarcia się nie tylko na horyzontalny wymiar życia, ale także na jego wymiar wertykalny, teocentryczny. Zwraca się w nim uwagę na harmonijne oddziaływanie w wychowaniu czynników materialnych, społecznych, kulturowych i religijnych. Tworzą one kontekst doświadczeń ucznia i wychowawcy, gdyż procesy edukacyjne nie przebiegają w pustce aksjologicznej, ale raczej w określonych okolicznościach,

⁴ M. Lou Maher, *Designers and Collaborative Virtual Environments*, [w:] *Collaborative Design in Virtual Environments*, ed. X. Wang, J.J.-H. Tsai, Springer, London–New York, s. 3, *Intelligent Systems, Control and Automation. Science and Engineering*, Vol. 48.

Ryc. 1. Graficzna interpretacja pedagogiki ignacjańskiej



Źródło: opracowanie własne na podstawie Ignatian Pedagogy: A Practical Approach, https://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_en.pdf (13.09.2023).

które determinują ich przebieg. Znajomość tych kontekstów ma pomóc nauczycielowi w dotarciu do ucznia i nawiązaniu z nim relacji osobowych. Celem przywoływania doświadczeń jest wyzwianie aktywności wychowanka poprzez angażowanie jego sfery poznawczej, emocjonalnej, duchowej. Tym samym proces ten prowadzi do kolejnego etapu – refleksji, którego celem jest wydobywanie znaczeń z nagromadzonych doświadczeń, formułowanie określonych sądów, budowanie wiedzy, ale także zbadanie przyczyn i skutków dokonywanych wyborów oraz świadomości ich prawdopodobnych konsekwencji. Kolejnym składnikiem modelu jest działanie. Nacisk na działanie ma przygotować uczniów do inteligentnego i skutecznego ich wkładu w życie społeczne. Podkreśla się, że refleksja jest niewystarczająca i niepełna, jeśli nie prowadzi do konkretnego działania. Gotowość ucznia do działania jest kluczowa w odniesieniu do podejmowania decyzji życiowych. Ma prowadzić do stopniowej specyfikacji priorytetów wychowanka, która wynika z odkrytej prawdy. Z kolei etap oceny odnosi się do krytycznego spojrzenia wychowanka na swoje dotychczasowe osiągnięcia w poszczególnych sferach życia. Przy czym powinna to być ocena swojego wewnętrznego wzrostu w świetle nakreślonego ideału, a nie ocena doskonałości samej w sobie⁵.

⁵ Z. Marek, A. Walulik, *Ignatian Spirituality as Inspiration for a Pedagogical Theory of Accompaniment*, „Journal of Religion and Health” 2022, Vol. 61.

W modelu wychowawczym proponowanym przez jezuitów, oprócz wyzwań stawianych przed uczniem, ważna rola przypisana jest wychowawcy. Nie sprowadza się ona do pouczenia czy indoktrynacji, do sugerowania pewnych zachowań, gdyż te metody tłumią ducha. Rolą wychowawców jest dawanie świadectwa, czyli dzielenie się własnym spojrzeniem na życie – widziane z perspektywy ludzkiej i Bożej. Pokazuje, że towarzyszenie nie jest projektem, planem czy pomysłem. Polega na uwiarygodnieniu przekazywanych wychowankowi treści, wartości i postaw, aby odczuwać to, co myśli i robi oraz robić to, co myśli i czuje oraz posługiwać się jednocześnie językiem głowy, serca i rąk⁶. Dlatego rolę wychowawcy określa się mianem towarzyszenia.

WIRTUALNA RZECZYWISTOŚĆ, PRZESTRZEŃ CZY ŚWIAT, A MOŻE ŚRODOWISKO?

Przymiotnik „wirtualny” łączony jest z wieloma terminami: przestrzeń, rzeczywistość, świat, środowisko. Do każdego z nich *Słownik języka polskiego* podaje przynajmniej kilka znaczeń i są one często używane jako synonimy. Przyporządkowuje przymiotnik „wirtualny” terminowi „rzeczywistość”, wskazując jednocześnie, że w tym znaczeniu synonimem rzeczywistości jest świat⁷. Wielość terminów z jednej

⁶ F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita – papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio*, przeł. A. Fijałkowska-Żydok, Dom Wydawniczy Rafael, Kraków 2013, s. 67-69.

⁷ W *Słowniku języka polskiego* „rzeczywistość” określana jest jako: to, co istnieje naprawdę; sytuację lub warunki, w których ktoś żyje, coś się odbywa. Natomiast „przestrzeń” to: nieograniczony obszar trójwymiarowy, w którym zachodzą wszystkie zjawiska fizyczne; część takiego obszaru objęta jakimiś granicami; miejsce zajmowane przez jakiś przedmiot; rozległa, pusta powierzchnia bez wyraźnie oznaczonych, widocznych granic; odległość między czymś a czymś; ogół zjawisk społecznych, politycznych itp. Z kolei „świat” to: Ziemia jako planeta; otaczająca kogoś przestrzeń; miejscowość będące poza miejscem czyjegoś zamieszkania; ogół ludzi żyjących na ziemi; ogół ciał niebieskich; każdy możliwy ośrodek życia lub cywilizacji we wszechświecie; wszelkie przejawy życia na ziemi; kraj, region, okolica odznaczające się czymś charakterystycznym; grupa ludzi, których coś łączy; zespół żywych organizmów lub przedmiotów mających wspólne cechy; dziedzina, sfera. Wreszcie „środowisko” to: grupa ludzi żyjących lub pracujących w podobnych warunkach; ogół elementów otoczenia; zespół czynników chemicznych, biologicz-

strony otwiera możliwości interpretacyjne, a z drugiej czyni je niedopowiedzianymi, czego przykładem jest to wszystko, co zostaje dookreślone przymiotnikiem „wirtualny”⁸.

Piotr Sitarski, odnosząc się do tego, co wirtualne, wyjaśnia, że spośród wielu terminów stosowanych z tym przymiotnikiem⁹ i używanych jako synonimy najbardziej popularnym jest „rzeczywistość wirtualna”¹⁰. Patrząc od strony językowej, sytuacja wydaje się wygodna, a konkluzja prosta. Dużo bardziej sprawa komplikuje się, gdy badacze społeczni podejmują próby opisanie poszczególnych aspektów wirtualnej rzeczywistości. Wielokrotnie podkreślają, że nie tylko istnieje wiele terminów¹¹, ale wręcz panuje „zamieszanie na tym obszarze”¹² i to nie tylko terminologiczne. Również sama definicja tego, co określane jest mianem „wirtualnej rzeczywistości”, podlega swoistej dynamice.

Wychodząc od znaczenia terminu „wirtualny”, można uznać, że rzeczywistość wirtualna to taka, która posiada wszystkie cechy „prawdziwego” świata oprócz jednej – istnienia. Ujawniają się w niej dwa podejścia do definiowania tej rzeczywistości – jedno skupione na stronie technicznej zjawiska, a drugie na aspektach psychologicznych.

nych i fizycznych umożliwiający zachodzenie jakichś reakcji. Zob. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl> (13.09.2023).

⁸ Według *Słownika języka polskiego* „wirtualny” to: stworzony w ludzkim umyśle, ale prawdopodobnie istniejący w rzeczywistości lub mogący zaistnieć, lub wykreowany na ekranie komputera, telewizora, ale tak realistyczny, że wydaje się rzeczywisty. Zob. *ibidem*.

⁹ Na przykład rzeczywistość wirtualna, sztuczna rzeczywistość, sztuczne środowiska, światy wirtualne, cyberprzestrzeń.

¹⁰ Przy czym specjaliści poszczególnych dyscyplin nie identyfikują ich w ten sposób, np. „w odróżnieniu od rzeczywistości wirtualnej cyberprzestrzeń nie jest więc medium, ale raczej obszarem, pod pewnymi względami analogicznym do przestrzeni geograficznej. Rzeczywistość wirtualną można natomiast uznać za sposób transponowania tego obszaru na przestrzeń dostępną ludzkim doznaniom” (P. Sitarski, *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2002, s. 11-13).

¹¹ B. Zeler, U. Żydek-Bednarczyk, *Homo communicans w świecie wirtualnym*, [w:] *Człowiek a światy wirtualne*, red. A. Kiepas, M. Sułkowska, M. Wołek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 83, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2668.

¹² P. Sitarski, *op. cit.*, s. 7.

W pierwszym ujęciu rzeczywistość wirtualna jest funkcją wyposażenia technicznego, a jej istota tkwi w zestawie odpowiednich urządzeń. Sitarski, powołując się na Jonathana Steuera, wymienia trzy słabe strony takiego podejścia do rzeczywistości wirtualnej: „Po pierwsze kładzie ono nadmierny nacisk na określony zestaw przyrządów, dobierając go przy tym arbitralnie. Po drugie nie pozwala na analizę zjawiska od strony uczestnika, który nie ma przecież do czynienia z aparaturą, a właśnie z wirtualnym światem. Po trzecie rozumienie takie nie daje podstawy do porównania różnych systemów wirtualnych”¹³.

W refleksji nad wychowaniem bliższe jest podejście psychologiczne, w którym podkreśla się, że rzeczywistość wirtualna tworzy złudzenie przebywania w innym świecie i jest szczególnym rodzajem doznania. Przy czym definiowanie przestrzeni wirtualnej skoncentrowane na przeżyciach psychicznych również jest obarczone wadami, gdyż utrudnia lub wręcz uniemożliwia dokonywanie operacjonalizacji, np. doznania autentyczności czy realności mogą obejmować odmienne stany świadomości, wywołane chociażby przez środki chemiczne. Te, ustawione na dwu biegunach, podejścia wymuszają wręcz poszukiwanie takiego ujęcia, które pozwoliłoby uniknąć nieporozumień. Jest to o tyle skomplikowane, że definiowanie rzeczywistości wirtualnej dokonywane jest za pomocą pojęć, które ona sama wytwarza oraz warunkuje, a dodatkowo jest przedmiotem ideologicznym¹⁴.

Próby nadawania coraz to nowszych znaczeń dla rzeczywistości wirtualnej – ich niejednoznaczność i zmienność – można uznać za wspólną cechę ponowoczesnej rzeczywistości, w której realizowane jest wychowanie. Dzieje się ono niejako na styku tego, co określa się światem realnym i wirtualnym. Oznacza to, że tym, co łączy wychowanie i wirtualność, jest przekonanie o potrzebie, a może wręcz konieczności wychowania do twórczego życia, które stawia sobie za cel całościowy, pełny rozwój człowieka, a w konsekwencji sprzyja odnajdywaniu się w rzeczywistości, która zaskakuje i co więcej, kreowaniu jej. Na podstawie badań przeprowadzonych przez Iwonę Pasławska-Smęder¹⁵

¹³ *Ibidem*, s. 14.

¹⁴ *Ibidem*, s. 14-17.

¹⁵ I. Pasławska-Smęder, „Wychowanie do twórczego życia. Mediacyjne i moderacyjne uwarunkowania relacji między religijnością a zachowaniami twórczymi mło-

można zaryzykować stwierdzenie, że „zdrowe”¹⁶ funkcjonowanie w wirtualnym świecie wymaga twórczego życia w świecie realnym.

MODEL WYCHOWANIA DO TWÓRCZEGO ŻYCIA

Twórcze życie to coś więcej niż zachowania twórcze mierzone np. opracowanym przez Stanisława Popka Kwestionariuszem Twórczego Zachowania (KANH), za pomocą którego bada się zachowania bezpośrednio odnoszące się do twórczości: nonkonformizm i zachowania heurystyczne oraz analogiczne na drugim biegunie – konformizm i zachowania algorytmiczne¹⁷. Za wychowanie do twórczego życia uznaje myślenie i działanie, jak to nazywa Maria Grzegorzewska, ukierunkowane na „budzenie tego, co ludzkie w człowieku”¹⁸. W perspektywie chrześcijańskiej potrzebę odniesienia twórczości do całego życia człowieka wyraża w *Liście do artystów* św. Jan Paweł II, przekonując, że: „Zadaniem każdego człowieka jest być twórcą własnego życia: człowiek ma uczynić z niego arcydzieło sztuki”¹⁹.

W nurt myślenia o konieczności wychowania do twórczego życia wpisuje się model Paślowskiej-Smęder opracowany na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych wśród młodych dorosłych²⁰. Teoretycznym zapleczem do jego skonstruowania stała się pedagogika towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej²¹. Proponowany model prezentuje triadyczne ujęcie wychowania do twórczego życia opar-

dych dorosłych”, Kraków 2022 [niepublikowana rozprawa doktorska obroniona w Instytucie Nauk o Wychowaniu AIK].

¹⁶ Z. Marek, A. Walulik, *What Morality and Religion Have in Common with Health? Pedagogy of Religion in the Formation of Moral Competence*, „Journal of Religion and Health” 2021, Vol. 60.

¹⁷ R.E. Bernacka, S. Popek, M. Gierczyk, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia” 2016, t. 29, nr 3, s. 33-57.

¹⁸ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2002, s. 131.

¹⁹ Jan Paweł II, *List do artystów* [LdA, 2], https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/letters/1999/documents/hf_jp-ii LET_23041999_artists.pdf (13.09.2023).

²⁰ I. Paślowska-Smęder, *op. cit.*

²¹ Z. Marek, A. Walulik, *Ignatian Spirituality as Inspiration...*

te na potrójnym wymiarze pedeutologicznym: Potrójny Nauczyciel, potrójna ontologia temporalna (Chronos, Kairos i Aion) i potrójna struktura związków przyczynowo-skutkowych (oddziaływania bezpośrednie, mediacyjne i moderacyjne). Wychowanie do twórczego życia jest zatem złożoną interakcją „między” i „w” obrębie tych procesów. Graficzną reprezentację tej idei przedstawia ryc. 2.

Ryc. 2. Model wychowania do twórczego życia



Źródło: I. Paślawska-Smęder, „Wychowanie do twórczego życia. Mediacyjne i moderacyjne uwarunkowania relacji między religijnością a zachowaniami twórczymi młodych dorosłych”, Kraków 2022 [niepublikowana rozprawa doktorska].

Liczba składowych tego modelu, ich rozmieszczenie oraz wzajemne odniesienia mogą rodzić wrażenie, że jest on zbyt skomplikowany i nieczytelny, aby mógł służyć wychowaniu. Jednak jego interpretacja jest na tyle prosta, że może on stać się nieskomplikowanym sposobem pedagogicznego myślenia i działania w bardzo skomplikowanej materii, jaką jest wychowanie do twórczego życia.

Kluczem do rozumienia modelu stały się odniesienia do podmiotów biorących udział w wychowaniu i tu odwołano się do idei Potrójnego Nauczyciela²². Są to: Nauczyciel Wewnętrzny, Nauczyciel Zewnętrzny i Nauczyciel Transcendentny. Zachodzi pomiędzy nimi koordynacja, współzależność, współdziałanie.

Nauczyciel Wewnętrzny to JA – własna osoba staje się nauczycielem samego siebie. Jest uposażony aksjologicznie w postaci sumienia oraz zdolności odczytywania własnych intuicji. Posiada zdolność gromadzenia doświadczenia, umiejętności wnioskowania i odróżniania wiedzy prawdziwej od wiedzy fałszywej, a dzięki temu – interpretowania rzeczywistości²³. Jest podmiotem uczącym się i nauczonym. Nauczyciel Zewnętrzny to osoba, która w sposób zaplanowany lub niezaplanowany uczestniczy w jakimkolwiek sposób w bezpośrednich działaniach na rzecz kształcenia i wychowania. Nie jest nim tylko osoba prowadząca instytucjonalne działania wynikające z jej specjalistycznego przygotowania w zakresie dydaktyczno-wychowawczym, ale każda osoba zatroskana o dobro młodego człowieka. Nauczyciel Transcendentny jest bytem absolutnym wykraczającym poza świadomość Nauczyciela Wewnętrznego i Nauczyciela Zewnętrznego. Obecność Nauczyciela Transcendentnego w wychowaniu do twórczego życia daje pozostałym dwóm nauczycielom możliwość transcendowania ich dotychczasowej wiedzy i doświadczenia ku pełniejszemu rozumieniu życia własnego i innych. W chrześcijaństwie Nauczycielem Transcendentnym jest osobowy Bóg. Przekazując człowiekowi prawdę o sobie, zaprasza do współdziałania²⁴ w tworzeniu dobra i piękna, bo On sam jest Dobrem, Prawdą i Pięknem. Wspomagając człowieka w odkrywaniu wiedzy o sobie i rzeczywistości, wspomaga jego rozwój, jest natchnieniem dla twórców i artystów, a także jest źródłem piękna absolutnego, w tym piękna paradoksalnego. Jego misja wyraża się w motywowaniu do zachowań nonkonformistycznych i heurystycznych.

²² Eidem, *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2020, s. 77-79, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.

²³ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 89-116, *Biblioteka Horyzontów Wychowania*, 3.

²⁴ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, s. 63-87.

Między tymi nauczycielami zachodzą (również trzy) relacje i każda z nich jest istotna dla wychowania do twórczego życia. Specyfiką tych relacji jest to, że w Nauczycielu Wewnętrznym i Nauczycielu Zewnętrznym ujawnia się Nauczyciel Transcendentny, w intencjach i czynach obejmujących swoim zakresem dobro, prawdę i piękno. Ta trójrelacyjność nabiera pełniejszego znaczenia w odniesieniach do Boga osobowego, gdyż uwrażliwia na wymiar *sacrum*, który w rozumieniu chrześcijańskim przenika to, co powszechnie uznawane jest za *profanum*²⁵.

Najbardziej możliwa do zaobserwowania i oceny jest relacja między Nauczycielem Wewnętrznym-wychowankiem a Nauczycielem Zewnętrznym. Nauczyciel Zewnętrzny posiada wiedzę, doświadczenie i kompetencje w stopniu wyższym niż Nauczyciel Wewnętrzny. Jeżeli Nauczycielem Zewnętrznym jest instytucjonalny wychowawca, to wykonywany zawód lokuje go w grupie zawodów zaufania publicznego, co wymaga najwyższych umiejętności, kompetencji i kwalifikacji etycznych²⁶. Relacja między Nauczycielem Wewnętrznym a Nauczycielem Zewnętrznym jest wielowątkowa, często złożona i przyjmuje postać od autorytetu i serdecznej przyjaźni, poprzez obojętność i formalny charakter wzajemnej relacji, aż do postaci konfliktu i walki²⁷. W tym znaczeniu również wychowanek staje się Nauczycielem Zewnętrznym.

Druga relacja – między Nauczycielem Zewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym – jest niezmiernie istotna dla Nauczyciela Zewnętrznego, ale jej skutki są również transferowane na relację z Nauczycielem Wewnętrznym – nie tylko w odniesieniu do wychowanka, ale również w stosunku do siebie.

Z kolei relacja Nauczyciela Wewnętrznego z Nauczycielem Transcendentnym jest oparta na współobecności i nie ma żadnych cech dominacji. Są to odniesienia oparte na towarzyszeniu wyrażającym się poprzez afirmację wartości i miłości. Relacja ta daje głębsze rozumie-

²⁵ W proponowanym modelu prawdę tę ilustrują przerywane linie, (nie)zamykające rzeczywistości Boga i człowieka.

²⁶ M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, s. 276-277.

²⁷ K. Smoter, Z. Sury, *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji. Graniczność, Pogranicze, Transgresja” 2017, t. 10, s. 81-98.

nie siebie i innych; poszerza rozumienie świata zdominowanego przez czas fizyczny i Chronos o dodatkowe wymiary – Kairos i Aion, które mają charakter sensotwórczy²⁸.

Kolejne składowe modelu to mediacje i moderacje, które zachodzą w kontekstach o charakterze kulturowym i religijnym. Budują one rozumienie oraz interpretację doświadczenia poprzez odwoływanie się do sfery wyznawanych wartości i odniesień transcendentnych.

Wychowanie do twórczego życia jest wielowymiarowym procesem, w którym temporalność jest zdefiniowana w trzech wymiarach określanych mianem: Chronos, Kairos i Aion²⁹. Rozwój harmonijny uwzględnia wszystkie trzy wymiary istnienia. Każda redukcja prowadzi do deformacji procesu wychowania do twórczego życia. Wychowanie to jest intencjonalną aktywnością obejmującą wychowanika i wychowawcę, występującą w teraźniejszości z oczekiwaniem na odroczone skutki w przyszłości. Nie chodzi w nim o dążenie, by wychowanek nabył kolejny fragment wiedzy lub kolejną kompetencję, ale o przeciwstawienie się nietwórczemu życiu, rozumianemu jako trwanie, wręcz „wegetacja”, bądź pozorowane działanie inspirowane lękiem, niepewnością.

Nietwórcze życie to takie, w którym człowiek lęka się sensownej zmiany, nie ma poczucia własnego rozwoju i zinterioryzowanego systemu wartości, co uniemożliwia radzenie sobie w sytuacjach nietypowych. Nietwórcze życie ignoruje to, co kryje się za Kairos i Aion, ponieważ zostały unieważnione decyzje rozwojowe, a wszystkie istotne dla wartościowego życia obszary zostały zmarginalizowane. Przestrzeń wyznaczona przez Chronos i Aion zostaje sparаметryzowana działaniami konkretnymi, których celem jest maksymalizacja zysków

²⁸ Chronos ma charakter linearny i jest policzalny, można go dzielić na części; Kairos jest niepoliczalny i niemierzalny. W Chronosie zdarzają się chwile wyodrębnione z monotonii czasu: wyjątkowe, niezwykle i niepowtarzalne momenty, które tym samym zyskują walor wyjątkowości. Aion odnosi się do trwania i wieczności. Zob. K. Bielawski, *Chronos – kairos – aion. Czas dla filologa*, [w:] *Boska radość powtórzenia. Idea wiecznego powrotu*, red. M. Proszak, A. Szklarska, A. Żymełka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 63-70.

²⁹ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, s. 79-142, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.

rozumianych najczęściej zasobowo, w tym finansowo; redukcją codzienności do statusu *homo oeconomicus* i uznaniem jej za perspektywę całowyciową lub nawet nieskończoną³⁰.

Często Nauczyciel Wewnętrzny i Zewnętrzny nie potrafią nie tylko ocenić wartości i znaczenia kontekstów, ale może pojawić się zagrożenie wzajemnej eliminacji Nauczyciela Wewnętrznego i Zewnętrznego przez zaprzeczenie, pominięcie lub niezauważenie. Pojawia się również zagrożenie przesunięcia Nauczyciela Transcendentnego w obszar zmarginalizowanych kontekstów. W tym znaczeniu współczesne konteksty wychowania do twórczego życia przypominają strukturalnie Internet ze współlistniejącymi prawdami, „ćwierćprawdami”, nieprawdami i kłamstwami. Konteksty tworzą amorficzny zbiór czynników i Nauczyciel Zewnętrzny wspomagany przez Nauczyciela Transcendentnego mogą być przewodnikami po tej przestrzeni.

ZAKOŃCZENIE

Zaprezentowany model wychowania do twórczego życia pokazuje, że działania prowadzące do nadania życiu twórczego charakteru nie mogą być incydentalne lub okazjonalne. Stąd postulat nadania twórczemu życiu codziennego charakteru. Wychowanie do twórczego życia jest złożoną interakcją „między” i „w” obrębie wielu procesów. Jest ono wielowymiarowe, ponieważ twórcze życie wykracza w swojej istocie ponad istniejący realizm.

Całowyciowa aktualność wychowania i samowychowania do twórczego życia skłania do traktowania tej problematyki w nurcie personalizmu chrześcijańskiego. Poprzez zwrócenie uwagi na godność osoby ludzkiej oraz jej wymiar duchowy dostarcza nowych objaśnień ludzkiej egzystencji i uzasadnia wyjątkowość człowieka wyrażającą się w jego twórczej obecności w świecie. Obecność ta ma charakter relacyjny i urzeczywistnia się w odniesieniach: do siebie, do innych

³⁰ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 33-34.

i do Boga, co wskazuje na rangę zarówno czynników wewnętrznych i zewnętrznych, jak też odniesień transcendentnych. To wieloaspektowe różnicowanie nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy do czynników zewnętrznych – uznawanych za materialne i mierzalne – dołączają czynniki świata wirtualnego. Uświadamia to, jak bardzo czynniki warunkujące twórcze życie są rozproszone, a przez to wymagające szczególnej uwagi wychowawczej.

Wprowadzona do modelu koncepcja Potrójnego Nauczyciela sprzyja nie tylko przyswojeniu pewnych idei Nauczyciela Zewnętrznego, ale przy osiąganiu odpowiedniej harmonii staje się motorem rozwoju zarówno wychowawcy, jak i wychowanka. Należy jednak mieć na uwadze, że na poszczególnych etapach życia, któryś z nich jest wyraźniej dominujący. Wychowanie do twórczego życia ma służyć rozumieniu podejmowanych zadań we wszystkich obszarach życia i brania za nie odpowiedzialności. Uznając, że celem życiowych przedsięwzięć jest uczynienie z własnego życia arcydzieła sztuki, wyraża przekonanie, że twórcze życie posiada wymiar egalitarny. Ten kierunek myślenia staje się wyzwaniem dla procesu wychowania. Wymogiem staje się poszukiwanie dróg, które ukształtują myślenie nie tylko o potrzebie twórczego rozwiązywania problemów, pozostawienia po sobie artystycznego dzieła, ale takiego życia, które będzie można uznać za spełnione i szczęśliwe.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrogetti F., Rubin S., *Jezuita – papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio*, przeł. A. Fijałkowska-Żydok, Dom Wydawniczy Rafael, Kraków 2013.
- Bernacka R.E., Popek S.L., Gierczyk M., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia” 2016, t. 29, nr 3, s. 33-57, <https://doi.org/10.17951/j.2016.29.3.33>.
- Bielawski K., *Chronos – kairos – aion. Czas dla filologa*, [w:] *Boska radość powtórzenia. Idea wiecznego powrotu*, red. M. Proszak, A. Szklarska, A. Żymelka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 63-70.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2002.
- Ignatian Pedagogy: A Practical Approach*, https://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_en.pdf.

- Jan Paweł II, *List do artystów* [LdA, 2], https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.pdf.
- Lou Maher M., *Designers and Collaborative Virtual Environments*, [w:] *Collaborative Design in Virtual Environments*, ed. X. Wang, J.J.-H. Tsai, Springer, London–New York, s. 3-15, *Intelligent Systems, Control and Automation. Science and Engineering*, Vol. 48, https://doi.org/10.1007/978-94-007-0605-7_1.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2017, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, *Biblioteka Horyzontów Wychowania*, 3.
- Marek Z., Walulik A., *Ignatian Spirituality as Inspiration for a Pedagogical Theory of Accompaniment*, „Journal of Religion and Health” 2022, Vol. 61, s. 4481-4498, <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01628-z>.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2020, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmatyczna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.
- Marek Z., Walulik A., *What Morality and Religion Have in Common with Health? Pedagogy of Religion in the Formation of Moral Competence*, „Journal of Religion and Health” 2021, Vol. 60, s. 3130-3142, <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01279-6>.
- Pasławska-Smęder I., „Wychowanie do twórczego życia. Mediacyjne i moderacyjne uwarunkowania relacji między religijnością a zachowaniami twórczymi młodych dorosłych”, Kraków 2022 [niepublikowana rozprawa doktorska].
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań–Warszawa 1987.
- Sitarski P., *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2002.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl>.
- Smoter K., Sury Z., *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji. Graniczność, Pogranicze, Transgresja” 2017, t. 10, s. 81-98, <http://dx.doi.org/10.16926/pe.2017.10.06>.
- Szymańska M., *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019.
- Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

Zeler B., Żydek-Bednarczuk U., *Homo communicans w świecie wirtualnym*, [w:] *Człowiek a światy wirtualne*, red. A. Kiepas, M. Sułkowska, M. Wolek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 83-91, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2668.

ABSTRACT

An Educational Accompaniment in the Face of a Virtual World

The featured model of educating for creative living has a universal character since it refers to the basic ontology and the fundamental dimensions of social reality. The primary and contextual influences, in the presence of the Inner, Outer and Transcendent Teachers, occurring in measurable and infinite time; in the space of goodness, truth and beauty, on the one hand exhaust, and on the other hand open the space of thinking and acting within the categories of educating for creative living.

As a result of the co-operation of people participating in an educational situation understood in this way, a synergy is created which contributes a new quality to its understanding. It means that each participant in an educational situation is a teacher towards themselves and others. At the same time it is not a teacher-expert but a teacher-friend who opens up new dimensions of the understanding of themselves and the world.

Keywords: educational accompaniment, creative living, triple teacher, virtual world, synergy