

Lucyna Górka

Pedagogia i pedagogika jezuicka – w poszukiwaniu inspiracji dla współczesnego wychowania

Czytelnikowi należy się na początku kilka wyjaśnień związanych z użyciem w tytule określonych terminów. Niektóre z nich zyskały bowiem wiele znaczeń i mogą być odczytane wbrew przyjętym intencjom. Słowo pedagogia będzie tu oznaczało – zgodnie z tym, co sugerowali starożytni Grecy – dzieło wychowywania, czynności wychowawcze¹. Podążając za myśleniem starożytnych przyjęto, iż pokrewny pedagogii termin pedagogika określa refleksję o wychowaniu i będącą jej wynikiem wiedzę na jego temat². Jest to bardzo szerokie ujęcie pedagogiki. Dlatego dodajmy od razu, iż kryje ono w sobie szereg odmian wiedzy o wychowaniu: wiedzę potoczną, wiedzę osobistą, różne ideologie, myśl literacką, naukę (w tym refleksję filozoficzną), wiedzę technologiczną, sztukę pedagogiczną. Pomiędzy pedagogią a pedagogiką dochodzi do złożonych relacji, właściwych dla związków pomiędzy myślą i działaniem ludzkim.

Szeroko rozumiana wiedza pedagogiczna nie jest jedyną wiedzą o wychowaniu. Podstawą jej wyróżnienia, spośród innych odmian wiedzy na ten temat, jest całościowe ujęcie przedmiotu poznania. Oznacza ono ogląd i badanie fenomenu wychowania z perspektywy całego człowieka, a nie tylko w aspekcie jego parcjalnych funkcji (na przykład funkcjonowania psychiki, czy ciała, uczestnictwa w życiu zbiorowości i wspólnot społecznych, tworzenia wymiaru kultury itp.)³. W tym sensie pedagogika podejmuje się zadania w zasadzie niemożliwego do rea-

¹ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 23.

² Tamże, s. 24.

³ Por. K. Sońnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 28-29.

lizacji, ale jednocześnie koniecznego⁴ ze względu na sposób istnienia człowieka – człowiek bowiem jawiąc się w swoim jestestwie nie stanowi zlepkę oddzielnych elementów. Różnorodne części jego bytowania przenikają się nawzajem i dynamizują dramaturgię całej egzystencji jednostki ludzkiej.

Wyjaśnijmy teraz sens użytego w tytule i w powyższych uściśleniach pojęcia wychowanie. Otóż przyjęto tu także szerokie jego rozumienie, związane z tzw. warstwicowym (co nie jest jednoznaczne z etapowym) ujęciem. Pierwowzorów takiego spojrzenia na wychowanie można szukać w pracach Sergiusza Hessena⁵, czy Stefana Kunowskiego⁶. Oczywiście, koncepcjom tym, po poddaniu ich krytycznemu oglądowi, można zarzucać na przykład liniowe traktowanie rozwoju człowieka albo wyidealizowane spojrzenie na kwestie wolności, podmiotowości itp. Często jednak zarzuty te są związane z niewystarczająco głębokim odczytaniem intencji autorów. Stefan Kunowski, przedstawiając kwestie rozwoju człowieka, wyraźnie zaznacza, iż

nawet normalny rozwój podlega wahaniom, odbywa się zygza-kiem, na który składają się tak okresy możliwego zastoju (*plateau*), okresy zrywu w górę ku doskonałości, jak też przejściowe etapy upadku i cofania się⁷.

Autor zarysowując etapy rozwoju jednostki, traktuje je jako miejsca umowne, dające punkty odniesień do poszukiwania zadań, możliwości, interpretacji wychowania.

Czerpiąc inspiracje z koncepcji warstwicowych, można ująć wychowanie jako złożoną ludzką rzeczywistość, w której pojawiają się zróżnicowane (a nie tylko określonego typu) czynniki dynamizujące istnienie i rozwój jednostki, przekształcające ją

⁴ Inspirację do nazywania podstawowego zadania pedagogiki, jako niemożliwego i koniecznego zarazem, czerpię z prac Lecha Witkowskiego, który z kolei nawiązywał do Freudowskiego określenia „zawodów niemożliwych”. Zob. na przykład: L. Witkowski, *Człowiek i profesjonalizm w pracy socjalnej (czyli jak bronić wolontariat przed woluntaryzmem – spojrzenie filozofa)*; w: *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005, s. 20.

⁵ Por. S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa 1997, s. 160-178.

⁶ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 215-225.

⁷ Tamże, s. 205.

z istoty zanurzonej jedynie w świat przyrody w jednostkę poruszającą się w świecie kultury tworzonej przez człowieka. Czynniki te przybierają postać wrodzonych predyspozycji i nabywanych umiejętności, obyczajów społecznych, kultury duchowej itp. Ich działanie może odbywać się na zasadzie wpływu, interakcji z „ja” jednostki, bądź też autokreacji konkretnej osoby.

Klasycznie przeciwstawiane dwa obozy uczestników wychowania – wychowawcy i wychowankowie nie będą tu podzielone nieprzekraczalną granicą. Role te w sposób naturalny stają się przecież przechodnie, a jednocześnie często są niełatwe do zidentyfikowania. Tym, co wyróżnia w danej chwili wychowawcę (rozumianego nie tylko jako konkretna osoba, ale także w sensie pewnego układu społecznego), jest jego inicjatywa dynamizowania relacji z drugim człowiekiem. Dla wychowanka z kolei charakterystyczna jest wtórność usytuowania się w zaproponowanej linii działania. Owa wtórność ma charakter jakiejś odpowiedzi wychowanka na propozycję wychowawcy. Może to być odpowiedź spontaniczna, wymuszona, zniewalająca, jak również wyraz osobistego wyboru, wpisującego się w zaproponowaną ofertę albo ją modyfikującego, bądź też odrzucającego ją.

W tytule użyto określenia *pedagogia* i *pedagogika jezuicka*, zamiast innego funkcjonującego terminu *pedagogia* i *pedagogika ignacjańska*. Ten ostatni jest bowiem jasny dla tych, którzy weszli głębiej w duchowość założyciela Towarzystwa Jezusowego. Określenie *jezuicka* (niestety, mniej ciepłe i osobowe), będzie prawdopodobnie bardziej zrozumiałe dla pozostałych czytelników, wskazuje bowiem krąg twórców określonego dzieła wychowania i refleksji o nim – środowisko jezuitów oraz ich współpracowników.

Jezuicka oferta wychowania (przeszłość i teraźniejszość)

Po tych wstępnych wyjaśnieniach wejdźmy w głąb niektórych propozycji pedagogii i pedagogiki jezuickiej. Wśród instytucji, społecznie powoływanych do wychowania, najpopularniejsza jest szkoła. Właśnie jej modelowi dotyczy najbardziej znany obszar jezuickiego działania wychowawczego i refleksji nad nim. Na przestrzeni trzech wieków (od XVI do XVIII) Towarzy-

stwo Jezusowe opanowało i zdynamizowało w duchu własnych założeń większość szkolnictwa średniego i poważną część uczelni wyższych w krajach katolickich. Stanisław Litak podkreśla, iż to zgromadzenie zakonne (założone przez św. Ignacego Loyolę i zatwierdzone przez papieża Pawła III w 1540 roku) łączyło w sobie dwie – wydawałoby się sprzeczne – zasady organizacyjne:

wojskowy niemal centralizm zarządzania z niespotykaną w dotychczasowych dziejach zakonów swobodą działania jednostki.

W 1599 roku jezuita opracowali dokument *Ratio studiorum*, który wyznaczał zasady organizowania i funkcjonowania jezuickich szkół aż do czasu kasaty zakonu w 1773 roku. Dla wielu stanowił on „wybitne dzieło pedagogiczne końca XVI wieku”⁸.

Szkoły jezuickie przyjęły model humanistyczny (głównym przedmiotem nauczania była łacina). Jak zauważa cytowany wyżej autor, placówki prowadzone przez Towarzystwo Jezusowe nie odbiegały jakością swoich założeń i działań od najlepszych szkół protestanckich (w tym od strasburskiego gimnazjum Jana Sturma), akceptując, tak jak i one, dewizę: „Mądrość i rozumna pobożność”. Kolegia jezuickie nie zamykały się na innowierców. Szkoły te dbały nie tylko o wykształcenie humanistyczne i wychowanie religijne, ale także zabiegały o zdrowie i kondycję psychiczną uczniów. Nowoczesne i przestronne budynki szkolne posiadały zaplecze w postaci boisk sportowych. Nauczyciele zabiegali zarówno o to, by uczeń miał wypełniony czas, jak i o to, by nie przemęczał się nauką. Wewnętrzną dyscyplinę u uczniów próbowano kształtować przede wszystkim przez odwoływanie się do honoru i ambicji młodego człowieka⁹.

Szkoły jezuickie, po okresie rozkwitu i popularności, wkroczyły w swój pierwszy poważny kryzys w połowie XVII wieku. Był on związany między innymi z zamknięciem się teologów na gwałtowne przemiany w naukach przyrodniczych. W 1730 roku jezuita wprowadzili zmiany programowe w swojej ofercie szkolnej i w ramach studium filozofii zrobili miejsce dla nauk przy-

⁸ *Historia wychowania*, t. 1: S. Litak, *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2005, s. 137.

⁹ Por. tamże, s.138.

rodniczych i fizyki eksperymentalnej¹⁰. Niezależnie od przeżywanego kryzysu, szkolnictwo jezuickie imponowało sposobem organizacji, stosowanymi metodami, wyjątkową dbałością o przygotowanie nauczycieli do pracy w szkole. Dlatego stanowiło inspirację między innymi dla działalności szkół średnich, powiązanych z akademiami (na przykład z Akademią Krakowską), przygotowujących przyszłych studentów dla konkretnych uczelni. Jezuitów proszono również o pomoc w tworzeniu programów nauczania dla pensji i szkół prowadzonych dla dziewcząt przez zgromadzenia żeńskie (benedyktynki, katarzynki, prezentki).

Szczególne ożywienie polskiego szkolnictwa jezuickiego łączy się z odzewem zakonu na działalność pijarów i założoną przez najwybitniejszego spośród nich – Stanisława Konarskiego szkołę dla szlachty *Collegium Nobilium* (1740 rok). Towarzystwo Jezusowe założyło sześć kolegiów szlacheckich. Program nauczania w tych szkołach został poddany radykalnej reformie (w stosunku do dawnego modelu humanistycznego). Wprowadzono doń języki nowożytne, duże znaczenie zyskały historia, geografia, matematyka, fizyka. Nacisk położono zarówno na nowoczesne wyposażenie szkół, jak i na wykształcenie nauczycieli. Kandydatów do tej roli wysyłano nawet na naukę do innych krajów. W związku z wypędzeniem z Francji tamtejszych jezuitów, polskie kolegia (a także Akademia Wileńska) pozyskały spośród nich wybitnych nauczycieli języka francuskiego oraz wielu innych przedmiotów¹¹. O czasie rozkwitu szlacheckich kolegiów jezuickich na ziemiach polskich Stanisław Kot (nie należący raczej do piewców¹² szkolnictwa prowadzonego przez Towarzystwo Jezusowe) pisał w sposób następujący:

¹⁰ Por. tamże, s.139-140

¹¹ Por. S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, t. 1, Warszawa 1996, s. 400.

¹² Oto fragment ostrej oceny działalności jezuitów w Polsce, dotyczący XVII wieku: „Objaw to znamienne, że na tak ogromną ilość osób, zajmujących się z urzędu naukami, książką i szkołą – już w roku 1616 było w Polsce 800 jezuitów, a liczba ta w ciągu stu lat się potroiła – jezuita polscy nie wydali spośród siebie żadnego wielkiego uczonego, a nawet i drugorzędnych zaledwie kilka nazwisk można się wśród nich doszukać. Nie było też między nimi żadnego, który zajmowałby się choć w skromnej mierze teorią pedagogiczną, nie wytworzyli żadnej literatury pedagogicznej (...). To ich zaniedbanie odbiło się fatalnie na stanie ich szkół, a stąd i na całym poziomie kultury polskiej” (S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 267).

Znikł obskurantyzm z szeregów jezuickich, z nich właśnie wyszła światła kampania przeciwko ciemnocie i zacofaniu: ich kalendarze, wypełnione rzeczowymi wiadomościami geograficznymi i historycznymi, rugowały zagnieżdżone dotąd rozsądni baśni astrologicznych, oni założyli pierwsze czasopisma literacko-kulturalne: „Monitora” pod redakcją Bohomolca i „Zabawy przyjemne i pożyteczne” pod redakcją Albertrandiego i na ich łamach przeprowadzili walkę z zabobonami i wstecznictwem. Język ojczysty znalazł wśród nich opiekunów i wielbicieli: niezwykle ciekawe dzieło jezuita Ignacego Włodka *O naukach wyzwolonych* (wydane po jego śmierci w Rzymie 1780 r.), pełne entuzjazmu dla nauk, języków starożytnych i kultury humanistycznej, przyniosło wprost hymn zachwytu nad „słodyczą” mowy polskiej.

Na polu odrodzenia politycznego narodu nie odważyli się jezuita na tak śmiałe kroki jak Konarski, tu znamionowała ich ostrożna wstrzeźliwość, jednakże zerwali ze schlebaniem popularnym hasłom i starali się zaszczepić zdrowe postulaty reformy gospodarczej i politycznej. Ostatniemu pokoleniu jezuitów polskich nie można stawiać zarzutu obojętności dla sprawy narodowej, pojawiły się w nim osobistości wybitne zasłużone około odrodzenia moralnego i umysłowego doby Stanisławowskiej¹³.

Nie tylko rzeczywistość szkolnej edukacji prowadzonej przez jezuitów tworzy przestrzeń inspiracji dla wychowania współczesnego, ale również dramaturgia egzystencji konkretnych postaci, wywodzących się z tego zakonu oraz ich propozycje kreowania własnej tożsamości i współlistnienia z innymi w tym świecie. Przemieszczając się w tej przestrzeni, wyodrębnię poniżej trzy kwestie, które nie są obojętne dla wychowania, a które znajdują odzew w pedagogice i pedagogii jezuickiej. Proszę czytelnika o pewną wyrozumiałość z powodu, że skupiłam się na wyodrębnianiu pozytywnych (jak miemam) inspiracji. Zabieg ten nie jest związany z naiwnością, czy też z wybiórczością mającą pokazać jedynie wyidealizowany obraz analizowanej pedagogiki i pedagogii. Przy zachowaniu świadomości różnych mniej i bardziej słusznych krytyk działalności jezuitów, chodziło tu o wydobycie na światło dzienne tego, co rzeczywiście nieść może jakąś konstruktywną moc dynamizowania współczesnej rzeczywistości wychowawczej.

¹³ Tamże.

Ratunek dla współczesnego „człowieka pragnienia”

Amerykański filozof i psychoterapeuta Rolo May w swojej książce pod tytułem *Miłość i wola* zwraca uwagę na konsekwencje braku wysiłku integrowania dwóch ważnych komponentów ludzkiej intencjonalności: pragnienia i woli. Następstwa dominacji któregoś z nich upośledzają działanie człowieka. Zygmunta Freud odkrył, iż człowiek wiktoriański próbował żyć jedynie wolą, udając, iż nie ma żadnych pragnień, wypierając je ze swojej świadomości, pogrążając się w życiu nieautentycznym, a przez to krzywdząc siebie i innych. Człowiek współczesny postępuje na odwrót – żyje przede wszystkim pragnieniami. Zapomina niemal całkowicie o istnieniu woli, pozwala sobie na ciągłe trwanie w stanie infantylności i uleganie własnym zachciankom. Rolo May nawiązując do praktyki psychoterapeutycznej (nawet tej prowadzonej przez Freuda, który zdegradował wolną wolę) pokazuje, iż u podłoża pomyślnego zdrowienia pacjenta, zainicjowania jego twórczej aktywności, leży zarówno praca nad pragnieniami, jak i (wraz z jej postępami) budzenie woli. Wiąże się ono chociażby z zachętami terapeuty typu: „musisz sam spróbować”, „jeśli nie podejmiesz decyzji o działaniu, to nic nie zmienisz w obecnym stanie, którego przecież nie akceptujesz”¹⁴.

Podczas międzynarodowego sympozjum w Krakowie, organizowanego przez Wyższą Szkołę Filozoficzno-Pedagogiczną „Ignatianum” Rogelio García Mateo – profesor Uniwersytetu Gregoriańskiego, jezuita, w swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na propozycję Ignacego Loyoli związaną z pracą nad pragnieniami. Pragnienie jest rozumiane jako skłonność spontaniczna ku konkretnej osobie, rzeczy, ideałowi, które w pewien sposób znamy, ale jeszcze nie posiadamy. Rodzi ono różne złudzenia, ale też wyznacza kierunki dążeń. Sam Loyola był przynajmniej do pewnego momentu swojego życia przede wszystkim człowiekiem pragnień. Jego pragnienia w dużej mierze wiązały się z etosem rycerskim, ze skłonnością do waleczności i zdobycia sławy w boju, z chęcią posiadania swojej damy serca. Loyola żyjąc tymi pragnieniami, intensywnie „spalał się” w ich realizacji. Jak wiadomo przypłacił kalectwem obronę Pampeluny. Czas rekonwalescencji wymusił na nim refleksje nad dotych-

czasowym życiem i pierwsze poważne medytacje. Często były one skierowane na dawne pragnienia bycia sławnym, zabiegania o względy wysoko urodzonej damy. Zainspirowany lekturą religijną (na którą był zdany z konieczności, gdyż ta przede wszystkim była dla niego dostępna w miejscu pobytu), doświadczył również wzbudzenia w sobie pragnienia rozwinięcia cnót duchowych, związanych z wiarą¹⁵.

Prelegent zauważył, iż snując rozważania nad własnymi pragnieniami, przeżywa różnorodne stany. Wyobrażenia dotyczące jednych dają ukojenie, a dotyczące innych wprawiają w ciągły niepokój. Ignacy Loyola doszedł do wniosku, iż niezrealizowane pragnienia mogą prowadzić do rozpacz. Osobiste zmaganie się z nimi pozwoliło mu na wypracowanie pewnej metody postępowania w trudnych sytuacjach. Przede wszystkim uznał, iż nie ma pragnień nieważnych. Każde z nich może być przez człowieka opracowane tak, iż ukierunkuje jego dążenia na wartościowy cel (tu Ignacemu Loyoli przyświecało założenie: „nie ma niczego, co nie mogłoby być skierowane na chwałę Bożą”). Trzeba je poddać rozeznaniu, co ułatwi dokonanie spośród nich wyboru. Temu służyć ma przede wszystkim medytacja, w której pragnienie jest poddawane refleksji, twórczej pracy wyobraźni, a w swojej fazie końcowej wiąże się z wysiłkiem woli, by wybrać te spośród nich, które warte są urealnienia. Dla osób uznających istnienie Boga ważną zasadą jest przede wszystkim modlitewna prośba o uwolnienie od pokus odwracających uwagę od istoty refleksji oraz otwarcie się na doświadczenie prowadzenia przez Boga¹⁶.

We wskazaniach Ignacego Loyoli znaleźć można także sugestie, które może przyjąć osoba o przekonaniach ateistycznych, podejmująca autentyczną pracę nad własnymi pragnieniami. Chodzi tu na przykład o przyjęcie okresowej postawy obojętności aktywnej, czyli dystansu wobec świata i siebie, by lepiej rozeznac przedmiot analizy¹⁷. Można tu przywołać zasadę *magis* (więcej, bardziej, lepiej). Oczywiście, sam

¹⁵ R. García Mateo, *Człowiek wielkich pragnień i ideałów*. Wystąpienie podczas Międzynarodowego Sympozjum: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Kraków, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, 21-22 września 2006 r.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

Ignacy Loyola uwypuklał jej znaczenie religijne – zależało mu na tym, by jednostka dążąc do bliskości z Bogiem coraz bardziej nadawała swojej egzystencji wyraz podobieństwa do życia Chrystusa. Szczegółowa interpretacja tej reguły głosi rzecz następującą:

„Więcej” nie oznacza porównania z innymi ani mierzenia postępu według absolutnego poziomu. Chodzi raczej o możliwie najpełniejszy rozwój pojedynczej osoby na każdym etapie jej życia, wraz z gotowością kontynuowania rozwoju przez całe życie oraz motywację spożytkowania rozwijania darów dla dobra innych¹⁸.

Tak rozumiana zasada *magis* wnosi do akceptowanych dzisiaj dążeń do samodoskonalenia, czy wręcz kultu indywidualności, istotny regulator – relację do innego człowieka, czy szerzej – całego świata.

„Inny”

Pojęcia innego, inności, a także mającej z nimi wiele wspólnego różnicy i różności stały się sztandarowymi hasłami współczesnej humanistyki. Inny przez filozofów reprezentujących odmienne drogi myślenia, jest zgodnie wskazywany jako podstawowe uzasadnienie etyki i postępowania moralnego¹⁹. Inność postrzegana bywa jako główne odniesienie w budowaniu własnego „ja” jednostki, w kreowaniu jej jako podmiotu biorącego odpowiedzialność za swoje działania. Stanowisko takie można spotkać w filozofii Karola Wojtyły. Przywołując tego autora, trzeba jednak zaznaczyć, iż w jego pracach kategoria inny ustępuje zazwyczaj miejsca kategoriom: „ty”, „drugi”, „bliźni”. Wojtyła podkreśla, iż brak odniesienia naszego „ja” do drugiego człowieka jako osoby, która również nosi w sobie swoje „ja”, prowadzi do alienacji człowieka:

„Ja” pozostaje odcięte i nie skontaktowane, a przez to samo także i dla siebie w pełni nie odkryte. Wówczas też w między-

¹⁸ Podstawy pedagogiki ignacjańskiej, Kraków 2006, s. 46-47.

¹⁹ Por. Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 166.

ludzkich relacjach zanika „bliźni”, a pozostaje „inny”, a nawet „obcy” czy wręcz „wrogi”.

Warunkiem wyjścia poza tę alienację jest wysiłek budowania więzi z innym, stwarzania wraz z nim wspólnoty²⁰.

Kontakt z innym staje się czynnikiem wyzwalającym różne autentyczne i nieautentyczne postawy człowieka. Pierwsze z nich to solidarność i sprzeciw, które są związane ze szczerym i otwartym wyrażeniem przez „ja” własnej relacji wobec „ty”. Do drugich na ogół można zaliczyć postawy uniku i konformizmu²¹. Te ostatnie, mówiąc językiem Emanuela Lévinasa i Józefa Tischnera, nie ukazują innemu człowiekowi naszej twarzy, prawdy o niej, prezentują przede wszystkim maski. Wobec innego jednostka może ulegać mechanizmom, które w pewien sposób godzą w jej „ja” bądź „ja” tego innego. Są to mechanizmy zawłaszczania, czyli przejmowania władzy i kontroli nad innym oraz wywłaszczania, czyli ulegania innemu²².

W założeniach dotyczących pedagogii jezuickiej inny zyskuje szczególne znaczenie. Cel wychowania inspirowanego przez jezuitów został określony, przez Pedro Arrupe (1907-1991) – długoletniego Przełożonego Generalnego Towarzystwa Jezusowego, jako kształtowanie ludzi dla innych. Najważniejszym przykładem takiej postawy jest w szkołach jezuickich Jezus Chrystus. Dla wierzących – Syn Boży, Zbawiciel, ale dla wszystkich Człowiek – dla – innych. Współczesna szkoła jezuicka nie chce być placówką indoktrynacyjną, ale nie zamierza być również wyłącznie zakładem pracy intelektualnej. Pragnie natomiast własnej konfrontacji z rzeczywistością i jej wyzwaniem. Dlatego poszukuje nauczycieli, którzy potrafią wsłuchać się w doświadczenia ucznia i poprzez zadawane pytania oraz towarzyszenie w refleksji, pomagają mu odnaleźć drogę do działania służącego indywidualnemu rozwojowi, ale też otwierającego na innych²³.

²⁰ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 301-335, 391-414.

²¹ Tamże, s. 322-329.

²² Por. H. Stępniewska – Gębik, *Inny jako podmiot – dylematy edukacyjne*, w: *Podmioty opieki i wychowania*, red. Z. Brańka, Kraków 2002, s. 10-11.

²³ *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 107-109.

Uczeń jako ten inny dla nauczyciela, zyskał we współczesnej praktyce szkolnictwa jezuickiego dodatkową wartość. Do wypracowanej niegdyś praktyki łączenia elementów doświadczenia jednostki z refleksją nad nim i działaniem (mowa jest o nich w *Ćwiczeniach duchowych* Ignacego Loyoli), oficjalnie dołączono dwa znaczące elementy: kontekst i ocenę (w tym samoocenę) ucznia. Pomimo istniejącego już dawniej nacisku na doświadczenie jednostki, w przeszłości zarzucano niejednokrotnie szkolnictwu jezuickiemu, iż realizowane jest wszędzie niemal tak samo. Element kontekstu pogłębia różnicowanie pracy wychowawczej. Kontekst uczenia się zawiera szereg komponentów: 1) „rzeczywisty kontekst życia ucznia” – obejmujący głównie rodzinę, szkołę, środki masowego przekazu itp. – pewien klimat bezpośrednio stanowiący środowisko egzystencji ucznia; 2) „kontekst społeczno-ekonomiczny, polityczny i kulturowy”; 3) „instytucjonalne środowisko w szkole lub ośrodku nauczania”; 4) uprzednio zdobyte przez uczniów pojęcia, poglądy, sposoby myślenia²⁴.

Uchwycenie kontekstu jest dzisiaj – jak wiadomo (głównie za sprawą brazylijskiego pedagoga Paula Freire²⁵) – uznane za niezwykle ważną zasadę i warunek rozpoczęcia wszelkiej edukacji, nawiązania z uczniem dialogu. Trzeba tu zaznaczyć, iż zasadę tę przeczuwali, a także realizowali już pierwsi jezuicy misjonarze na czele ze świętym Franciszkiem Ksawerym (1506-1552). Dotarcie do tak egzotycznych zakątków świata, jakim były w XVI wieku Indie, Chiny, Nowa Gwinea, uświadomiło Ksaweremu potrzebę wnikania w kulturę tubylczą, by potem móc wyrazić zrozumiałym językiem niesione orędzie. Jednocześnie Franciszek Ksawery, jak i jego następcy pracujący w Chinach (Mateusz Ricci), czy w Indiach (Roberto de Nobili), otworzyli obrzędowość kościelną w środowiskach, gdzie głosili misję, na elementy kultury tubylczej, jeśli tylko nie naruszały reguła miłości do Boga i bliźniego.

²⁴ Por. *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 112-120.

²⁵ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 261-282.

„Hipoteza robocza” i bycie świadkiem w wychowaniu

Współczesność nie godzi się na urabiającą rolę wychowawcy (choć w rzeczywistości ona nadal istnieje, zwłaszcza tam, gdzie nie chce się jej widzieć). Dzisiejsze społeczeństwa gubią się jednak w obliczu problemów wynikających z pozostawienia młodego pokolenia sobie samemu. Luigi Giussani – ksiądz katolicki, znany jako twórca ruchu *Comunione e Liberazione* oraz wykładowca teologii w Uniwersytecie Katolickim w Mediolanie – bardzo krytycznie podchodzi do współczesnego obyczaju pozostawiania młodzieży rzekomej wolności, która jest realizowana poprzez wrzucenie młodego pokolenia w tygiel zawirowań kulturowych i społecznych bez poważnej troski i pomocy ze strony dorosłych. Jak się okazuje takie zostawienie młodych na „głębokiej wodzie” raczej nie pomaga im w rozwoju. Rodzi frustracje, poczucie zagubienia, czasem stanowi podłoże dla konstruowania silnej tożsamości negatywnej²⁶.

Punktem odniesienia dla konstruktywnej dynamiki wychowania młodych może stać się – zdaniem Giussanigo – „hipoteza robocza”, którą można określić jako pewien permanentnie wypracowywany sposób rozumienia świata i działania w nim, który znamionuje wychowawców. Wychowawca swoim otwarciem się na wychowanika pokazuje mu obecność we własnym życiu owej hipotezy, żyje nią. Nazwa hipoteza oznacza tu określoną propozycję rozwiązywania kwestii egzystencjalnych, nie jest ona zamknięta, nie oznacza pewnika, którego już nie można modyfikować, czy nawet radykalnie zmieniać²⁷. Słowami innej autorki (Chantal Delsol) można powiedzieć, iż jej ukazywanie oznacza bycie świadkiem własnego życia, poświadczanie, iż moralność bez wysiłku potwierdzania jej czynem, nie istnieje, stanowi jakąś niewyobrażalną abstrakcję²⁸.

²⁶ Erik Erikson wiązał tożsamość negatywną z przeświadczeniem jednostki o posiadaniu nieakceptowanych społecznie dyspozycji osobowościowych. Młody człowiek radzi sobie często z tym stanem poprzez projekcję – „to inni są źli, a nie ja” i coraz bardziej brnie w sferę patologii zachowań. Por. C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990, s. 97.

²⁷ Por. L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, Kielce 2002, s. 14, 142-143.

²⁸ Por. C. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, Kraków 2003, s. 125-127, 133.

Wielu pedagogów uważa, iż bycie wychowawcą to przede wszystkim wychowywanie samego siebie. Romano Guardini pisał:

Tylko własnym życiem mogę pobudzić kogoś do życia. Największą moją siłą jako wychowawcy jest to, abym wymagał od siebie, abym zmagał się ze sobą²⁹.

Jezuici już od początków swojego istnienia doceniali ważność osoby wychowawcy w procesie edukacji szkolnej oraz dostrzegali potrzebę kształcenia nauczycieli. Zadne kształcenie nie może się jednak okazać wystarczające dla uformowania osobowości wychowawcy, jeśli on sam nie podejmie wysiłku samokształtowania i poświadczania osobistym działaniem wybieranych wartości i ideałów. Peter-Hans Kolvenbach – obecny Generał Towarzystwa Jezusowego – wyraża tę myśl następującymi słowami:

We wspólnocie szkolnej nauczyciel będzie miał skuteczny wpływ, pozytywny lub negatywny przez to, kim jest. W naszych czasach papież Paweł VI w *Evangelii nuntiandi* podkreślił z naciskiem, że „obecnie uczniowie nie słuchają nauczycieli, lecz świadków; słuchają zaś nauczycieli wtedy, kiedy ci są świadkami”³⁰.

Wychowawcy czerpiący z doświadczeń jezuickich mają ponadto do dyspozycji duży zbiór takich świadków w postaci świętych i błogosławionych, a także tych nie wyniesionych na ołtarze zwykłych „bohaterów dnia codziennego”, wywodzących się z tego zakonu, czy ze środowiska kulturowego wychowanków. Oczywiście, w przywoływaniu tych osób, trzeba być uważnym, by nie przedstawić ich jedynie jako postaci historycznych, dziejowych ciekawostek. Trzeba szukać sposobów poruszenia wrażliwości emocjonalnej wychowanka, by zobaczył te osoby jako żywe, przeżywające dramaty egzystencjalne nie ustępujące tym, których doświadcza człowiek współczesny. Mistrzowskiemu przykładowi ukazania wysiłku budowania własnego życia przez bohaterów związanych z zakonem jezuickim, dostarczyli niegdyś artyści w postaci filmu *Misja*. Choć bohaterzy grani

²⁹ R. Guardini, *Wiarygodność wychowawcy*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1998, s. 373-374.

³⁰ P.-H. Kolvenbach, *Pedagogia ignacjańska: podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 154.

przez Jeremy Ironsa i Roberta De Niro usytuowani byli w odległych czasach, z pewnością mało który widz patrzył na nich jak na cienie przeszłości, reprezentantów zamkniętej kasty zakonnej. Przeżywane przez nich namiętności, pragnienia, a także szlachetne dążenia, budowały obrazy ludzi zmagających się ze swymi słabościami, ale też zabiegających o to, by wydobyć z siebie coraz więcej, aby coraz lepiej (*magis*) czynić z siebie użytek dla innych.

„Zwykły” wychowawca nie ma oczywiście takich możliwości i środków, jakimi dysponują zawodowi artyści. Niemniej jednak właśnie w sztuce można odnaleźć wiele ważnych podpowiedzi wychowawczych. Przywoływanie świadectwa czyjegoś życia z myślą, by stało się ono możliwą inspiracją dla działania współczesnego wychowanka, wymaga od wychowawcy poruszenia warstwy przeżyciowej, co właśnie artystom zawsze wychodzi szczególnie owocnie. Być może jednym z najlepszych sposobów uczynienia dawnych świadków żywymi dzisiaj, będzie teatr szkolny (obecny w jezuickich szkołach od zarania ich istnienia). To na jego terenie na nowo mogą ożywać sylwetki ludzi heroicznie budujących własne życie (w tym jezuitów). Na przykład postać Stanisława Kostki (1550-1568) – syna kasztelana zakroczymskiego, który był zdolny zrezygnować z rodzowego bogactwa, twierdząc, iż „do wyższych rzeczy jest stworzony” i wyruszył w daleką drogę do Rzymu, by urzeczywistnić swoje pragnienia, przemieniać je w realny czyn. Innym przykładem, zasługującym na przywołanie przez współczesnych jest „hiobowa” postać Karola Bóloza Antoniewicza (1807-1852)³¹.

³¹ Postać ta jest stosunkowo mało znana, choć wiele osób z pewnością skorzystało z napisanych przez Antoniewicza pieśni kościelnych: *W krzyżu cierpienie, czy Chwalcie łąki umajone*. Karol Bólož Antoniewicz pochodził z rodziny ormiańskiej osiadłej we Lwowie. Był dość wszechstronnie uzdolniony. Pisywał do prasy drobne utwory poetyckie, ale studiował oraz ukończył prawo na Uniwersytecie Lwowskim i był właścicielem cieszącej się dobrą renomą kancelarii prawniczej. Naraził swoje życie w Powstaniu Listopadowym. Ożeniwszy się, miał pięcioro dzieci. Na skutek choroby o podłożu genetycznym utracił wszystkie dzieci. Przez pewien czas po ich śmierci oddawał się w swoim majątku (który zamienił na szkołę i szpital) opiece nad chorymi i potrzebującymi pomocy. Kiedy stracił także ukochaną żonę, wstąpił do zakonu jezuitów. Prowadził przede wszystkim działalność misyjną. Próbował też uspokajać nastroje wśród ludności chłopskiej w czasie wielkiej rabacji Jakuba Szeli (1846 r.). Szczególnie poświęcał się inicjowaniu działalności charytatywnej oraz walce z pijaństwem w społeczeństwie. Kiedy w 1848 roku rozproszono jezuitów w Galicji, stał się kaznodzieją wędrownym. W Obrze pod Wolsztynem zdołał założyć ośrodek jezuicki. Tutaj umarł podczas epidemii cholery, którą zaraził się od chorych, niosąc im pomoc. Por. K. Czepirski, *Kto krzyż odgadnie*, „Misyjne Drogi” 1 (2003).

Horizonty Wychowania

Straciwszy właściwie wszystko (wszystkich najbliższych), potrafił nie upaść na duchu i przez całe życie dawać z siebie wiele innym. Dzisiejszy świat czyniący z cierpienia i umierania swoje tabu, albo deprecjonujący te dwa dotykające każdego człowieka doświadczenia, potrzebuje nie fikcyjnych przykładów ludzi – świadków, którzy zmieniali tak trudne sytuacje swojego życia w zarzewie nowych działań i uczynili je inspiracją dla aktywności innych osób.