



Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest usystematyzowanie istniejącej wiedzy o pedagogice katolickiej oraz wskazanie jej specyfiki i miejsca w kontekście stosowanego terminu pedagogika transcendentna.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł ma udzielić odpowiedzi na pytanie, czym jest pedagogika katolicka i jakie są jej związki z pedagogiką transcendentną oraz na jakich założeniach mają się opierać badania naukowe prowadzone przez przedstawicieli pedagogiki katolickiej. W tym celu zastosowano metody, które służą krytycznej analizie literatury przedmiotu oraz porównaniu zebranych wyników.

PROCES WYWODU: Wyjaśnienia dotyczące istoty pedagogiki transcendentnej umożliwiły wskazanie zależności zachodzących między pedagogiką religii i pedagogiką katolicką. Ukazane różnice zostały doprecyzowane i wyjaśnione przy omawianiu podstaw pedagogiki katolickiej opartej na założeniach personalizmu chrześcijańskiego. Ponieważ pedagogika katolicka może przyjmować różne postaci, jako jej przykład została przywołana zakorzeniona w *Ćwiczeniach duchownych św. Ignacego Loyoli pedagogika towarzyszenia*. Przedłożenie to pozwoliło zająć się kwestiami metodologicznymi w badaniach naukowych, które inspiruje pedagogika katolicka.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Pedagogika katolicka odśladania przed wychowaniem szersze spojrzenie na sens ludzkiego życia dzięki ukazywaniu go przez religię katolicką. Personalizm chrześcijański, do którego się odwołuje, a także specyficzny sposób towarzyszenia wychowawczego, jaki promuje pedagogika towarzyszenia, wyjaśnia istotę podmiotowego traktowania wychowanka w toku procesów wychowania. Tym samym dowartościowuje ona metody jakościowe, w których korzysta się z hermeneutycznej możliwości opisu rzeczywistości wychowawczej w kontekście religijnego postrzegania człowieka. Jest to możliwe dzięki respektowaniu form poznania zarówno naturalnego, jak i religijnego.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Pedagogika katolicka, na której założeniach oparta jest pedagogika towarzyszenia, dzięki promowaniu zarówno poznania naturalnego, jak i religijnego umożliwia interpretowanie ludzkiej egzystencji w kontekście rzeczywistości ponadnaturalnej, objaśnianej w świetle treści prawd wyznawanej wiary.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PEDAGOGIKA TRANSCENDENTNA, PEDAGOGIKA RELIGII, PEDAGOGIKA KATOLICKA, PEDAGOGIKA TOWARZYSZENIA**

ABSTRACT

Catholic Pedagogy in the Perspective of Transcendent Pedagogy

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to systematize the existing knowledge of Catholic pedagogy and to indicate its specificity and place in the context of what is termed transcendent pedagogy.

PROBLEM AND RESEARCH METHODS: The aim of article is to answer the following questions: what is Catholic pedagogy, how is it related to transcendent pedagogy, and what assumptions should studies conducted by the representatives of Catholic pedagogy be based on. For this purpose, methods of the critical analysis of subject literature and the comparison of data gathered were used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The explanation of the essence of transcendent pedagogy enabled us to indicate the relationship between the pedagogy of religion and Catholic pedagogy. The differences between them were clarified in discussing the principles of Catholic pedagogy based on the assumptions of Christian personalism. Since Catholic pedagogy can take different forms, pedagogy of accompaniment rooted in the Spiritual Exercises of St. Ignatius Loyola was taken as its exemplification. This exposition allowed us to address the methodological issues in studies inspired by Catholic pedagogy.

THE RESULTS OF SCIENTIFIC ANALYSIS: Catholic pedagogy reveals to the student a broader view on human life presented by the Catholic religion. Christian personalism it refers to as well as the specific way of educational accompaniment promoted by the pedagogy of accompaniment, explain the nature of the subjective approach to the student in the process of education. This pedagogy thereby enhances the status of the qualitative methods in which the hermeneutic possibility of describing the educational reality in the context of religious perception of man is exploited. It is possible thanks to respecting both natural and religious forms of cognition.

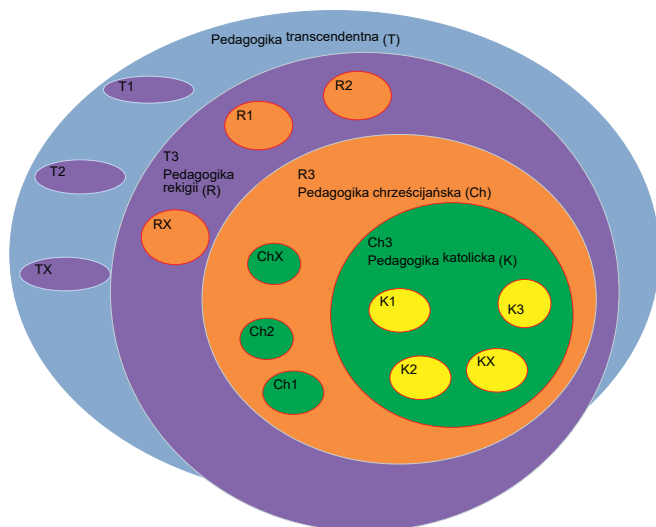
CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Catholic pedagogy, on which the pedagogy of accompaniment is based, by promoting both natural and religious knowledge allows for the interpretation of human existence in light of supernatural reality, explained through the content of the truths of the professed faith.

→ **KEYWORDS:** **TRANSCENDENT PEDAGOGY; PEDAGOGY OF RELIGION; CATHOLIC PEDAGOGY; PEDAGOGY OF ACCOMPANIMENT**

W literaturze pedagogicznej coraz częściej podejmowana jest dyskusja nad znaczeniem religii w edukacji. Ważność tego problemu zdaje się podkreślać stosowanie pojęcia „pedagogika transcendentna” odróżnianego od pedagogiki bez transcendencji. W rozumieniu Bogusława Śliwerskiego

pedagogika bez transcendencji to pedagogika bez odwoływania się do wiary rozumianej jako obszar Bożego objawienia, jako 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 pomocy (Śliwerski, 2008, s. 80-81; por. Horowski, 2007; 2015; Marek, 2017).

Idąc tym tokiem myślenia, powiemy, że pedagogika transcendentna to taka, która respektuje istnienie w świecie sił nie tylko naturalnych, ale też duchowych (pozanaturalnych), które nie podlegają prawom przyrody (Śliwerski, 2008, s. 79). W tak rozumianą pedagogikę transcendentną wpisują się teorie pedagogiczne. Charakteryzuje je korzystanie zarówno z poznania naturalnego, jak i religijnego (Marek, 2014, s. 49-54). Pośród nich odnajdujemy pedagogikę katolicką. W artykule zamierzamy wyjaśnić, co łączy ją z pedagogiką transcendentną oraz jakimi metodami badawczymi może się ona posługiwać. W tak rozumianą refleksję wpisują się teorie pedagogiczne, które korzystają nie tylko z poznania naturalnego.



Rysunek 1. Pedagogika katolicka w kręgu pedagogiki transcendentnej.
Źródło: opracowanie własne.

Należy do nich zatem i pedagogika katolicka. Pojawia się więc pytanie o jej związek z pedagogiką transcendentną.

1. Współzależność pedagogiki religii i pedagogiki katolickiej

W nurt pedagogiki transcendentnej wpisuje się pedagogikę religii, która posiada swój specyficzny przedmiot i zakres prowadzonych badań. Bogusław Milerski określa ją mianem subdyscypliny łączącej w sobie cechy humanistyki i teologii (Milerski, 2011, s. 207). Pedagogika religii w odróżnieniu od pedagogiki transcendentnej, która mało precyzyjnie objaśnia pozanaturalne siły, wskazuje na religię nadającą ludzkemu życiu konkretny kształt. Chodzi przy tym o nabywanie umiejętności interpretowania ludzkiej egzystencji w świetle rzeczywistości religijnej. Interpretacja taka przyjmuje postać interkonfesyjną, która skłania przedstawicieli tego nurtu do jej interpretacji zgodnie z wymogami własnej religii czy też wyznania. W ten nurt myślenia o pedagogice transcendentnej wpisują się też założenia pedagogiki katolickiej, które są uszczegółowione i zawężone do treści wiary katolickiej.

Przedstawiciele pedagogiki religii prowadzą badania z wykorzystaniem hermeneutycznej możliwości opisu rzeczywistości wychowawczej w kontekstach religijnych. Korzystają w nim zarówno z dostępnych form poznania naturalnego, jak i religijnego. Jest to możliwe dlatego, że nawiązują do dwóch rzeczywistości: boskiej i ludzkiej (Marek, 2014, s. 60-65). W przypadku religii chrześcijańskiej komplementarność obu sposobów poznawania rzeczywistości umożliwia przyjęcie w życiu norm, których źródłem jest Boże objawienie (Salamucha, 2010, s. 124). To dzięki Bożemu objawieniu człowiek jest w stanie znacznie szerzej postrzegać sens swego życia, gdyż przekracza on granice miejsca i czasu odślaniane przed nim przez jego inteligencję i możliwości poznawcze rozumu.

Poszerzenie ludzkiego poznania umożliwia rozwijanie umiejętności interpretowania empirycznie poznawanych spraw ludzkiego życia, a także badanie ich w świetle zasad i treści przyjmowanych przez wyznawców konkretnej religijnych. To z kolei sprawia, że pedagogika religii swym zasięgiem badawczym obejmuje edukacyjny potencjał religii obecny w obszarze działalności Kościoła, rodziny, szkoły i społeczeństwa. W tym rozumieniu pedagogikę korzystającą z katolickiego potencjału nazywa się pedagogiką katolicką.

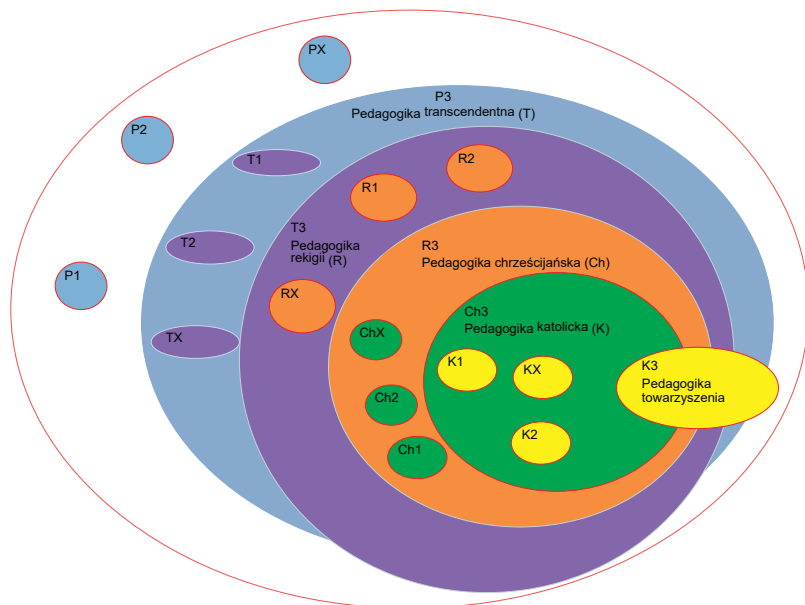
2. Podstawy pedagogiki katolickiej

Pedagogika katolicka wywodzi się z filozoficzno-społeczno-teologicznego systemu, nazwanego personalizmem chrześcijańskim (Goliszek, 2016, s. 39-182; Cichosz, 2001, s. 101-117; Nowak, 2008, s. 159-160). Wyrósł on na gruncie refleksji chrześcijańskich filozofów, m.in. Jacques'a Maritaina, Emmanuela Mouniera, Maxa Schelera, Teilharda de Chardin, Karola Wojtyły, Wincentego Granata czy Czesława Bartnika (Granat, 1985; Czarkowski, 1994; Wojtyła, 1994; Bartnik, 1995). Charakteryzuje go duża różnorodność i otwartość (Nowak, 2008, s. 81), które umożliwiają prowadzenie refleksji nad egzystencją człowieka w świetle wiary katolickiej (Goliszek, 2016, s. 66; Schulz, 2007, s. 103-104). Personalizm chrześcijański uważany jest za doktrynę, która dowartościowuje autonomię osoby. Jego popularność wynika z promowania człowieka jako osoby stworzonej przez Boga i powołanej do życia z Nim przez całą wieczność (Cichosz, 2001, s. 121-151). Jego przedstawiciele przyjmują też, że człowiek jest bytem pochodnym – otrzymał istnienie – życie bez pośrednictwa natury (Krapiec, 2010, s. 903). Podkreślają również, że człowiek całe swe istnienie zawdzięcza Bogu – Bytowi nieskończonemu i ostatecznemu źródłu istnienia każdego bytu. Wynika z tego, że człowiek-osoba ze swej istoty

jest bytem całkowicie podporządkowanym Bogu i do Niego skierowanym. W tym ukierunkowaniu otrzymuje on od Boga niezbędną pomoc w samo-realizacji oraz osiąganiu pełni swego człowieczeństwa poprzez poszerzanie posiadanej wiedzy, umiejętność właściwego rozsądzania, rozwój cnót moralnych i otwarcie na wartości kultury (Michałowski, 2001, s. 643). Co więcej, otrzymuje zdolność wychodzenia poza własną ograniczoność i zwracania się w kierunku tego, co „nieskończone”, „absolutne” – ku Bogu (Zierbertz i Heil, 2002, s. 113-115; Jasionek, 1999, s. 41-42).

Skrótkowo przedłożone założenia personalizmu chrześcijańskiego zostały przejęte przez przedstawicieli pedagogiki katolickiej. W możliwych relacjach z Bogiem widzą możliwość wspierania osoby w jej życiowych dążeniach, w tym także w wybieraniu dobra, a odrzucaniu zła (Kończak, red., 2006, s. 26). Z wyborem tym powiązane są procesy osiągania osobistej, wewnętrznej wolności. W nim doszukują się też możliwości osiągania wyższego poziomu człowieczeństwa (Nowak, 2007, s. 845) i ostatecznego spełnienia pragnień i dążeń do szczęścia (Duminuco, 2008, s. 187). Z dążeniami tymi wiąże się wyzwany w osobie twórczy niepokój, który skłania ją do poszukiwania sensu swego życia i wartości absolutnych (Makselon, 1995, s. 260; Cichosz, 2010, s. 191-203).

Działania edukacyjno-wychowawcze oparte na personalizmie chrześcijańskim wymagają poszanowania niepowtarzalności osoby oraz przyznania jej prawa do wyboru własnej drogi rozwoju. W przypadku pedagogiki katolickiej działania te zmiierają do nabywania umiejętności objaśniania ludzkiej egzystencji w świetle wiary katolickiej. Oczekiwanie to domaga się wypracowania opartej na założeniach humanistyki i teologii pedagogicznej koncepcji wychowania, w którym będą respektowane wymogi wiary katolickiej. Jedną z takich koncepcji przybliży pedagogika towarzyszenia. Ten nurt pedagogiczny wyrasta z ćwiczeń duchownych Świętego Ignacego Loyoli (Marek, 2017). Opierając się na promowanej w nich duchowości, możliwe staje się wypracowanie koncepcji wychowania odnoszącego się do wymogów wiary katolickiej. Chodzi o wypracowanie teorii wychowania w nurcie humanistyki i teologii katolickiej, tak byśmy mogli nazwać ją pedagogiką katolicką. W nurt tak rozumianej teorii pedagogicznej wpisuje się pedagogika towarzyszenia. Związki te ilustruje schemat:



Rysunek 2. Pedagogika towarzyszenia w kręgu pedagogiki.
Źródło: opracowanie własne.

3. Pedagogika towarzyszenia przykładem pedagogiki katolickiej

Bezpośrednich inspiracji do wypracowania założeń pedagogiki towarzyszenia należy doszukiwać się w pedagogii ignacjańskiej, która wyrosła na fundamencie *Ćwiczeń duchownych* Świętego Ignacego Loyoli. Nadzrędnym celem ćwiczeń jest prowadzenie człowieka do Boga (Pisma wybrane. Komentarze, t. II, 1968, s. 8-9, 79).

Idąc za natchnieniem Bożym i czerpiąc z tradycji Kościoła, połączył w sposób metodyczny wiele ćwiczeń duchownych i zastosował je w procesie wewnętrznej przemiany rekolektanta, dokonującej się w doświadczeniu poznania Chrystusa, miłowania Go i oddania się Mu na służbę (Zarzycki, 2002, s. 180).

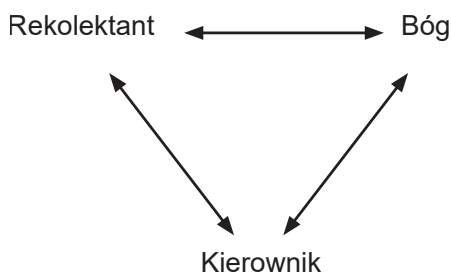
Cel ten zakłada ze strony odprawiającego ćwiczenia duchowne

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 (Kolvenbach, 2003, s. 131).

Na podstawie własnych doświadczeń Ignacy Loyola zrozumiał, że w duszy osoby odprawiającej ćwiczenia dochodzi do nasilenia się różnego rodzaju uczuć i związanych z nimi wewnętrznych stanów pocieszenia, strapienia albo niepokoju. Dlatego domagał się, by odprawiającemu je (rekolektantowi) towarzyszył kierownik ćwiczeń (dający ćwiczenia), który towarzyszy procesom poszukiwania drogi prowadzącej do odkrywania tajemnicy Boga. Musi on być mistrzem, który wie, kiedy „dołączyć do osoby ćwiczącej tam, gdzie ona stoi, w pełnym uszanowaniu jej drogi” (Jalics, 2017, s. 22; por. Augustyn, 2006). Jego rola polega na słuchaniu rekolektanta i tego, czym ten się dzieli, a nie na nauczaniu. Kierownik ma śledzić przeżycia rekolektanta, bez narzucania się i krępowania wewnętrznej jego wolności, tak by rekolektant był zdolny interpretować własne doświadczenia. Ma wspomagać w rozeznawaniu poprzez obiektywizowanie przekazanych treści i tego wszystkiego, co dzieje się we wnętrzu rekolektanta. Nie oznacza to, że odprawiający rekolekcje zwolniony jest z obowiązku samokontroli opartej na refleksji nad tym wszystkim, czego doświadcza.

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



Rysunek 3. Towarzystwo w ćwiczeniach duchownych.
Źródło: Kołacz (red.), 2006, s. 114.

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

przemian i nawiązywanych relacji (Jalics, 2017, s. 47-88). Dlatego kierownika ćwiczeń nazywa się też „towarzyszem ćwiczeń”. Jego obecność daje rekolektantowi gwarancję, że nic nie dzieje się przypadkowo i nie jest wynikiem jedynie kaprysu. Obecność kierownika ćwiczeń przy rekolektancie ma też znaczenie dla tego pierwszego. Uczy przede wszystkim wrażliwości na słuchanie drugiego człowieka oraz rozumienie go w tym wszystkim, co staje się jego życiowym problemem, a także rodzi refleksję nad własnymi doświadczeniami.

Wyniesione z ćwiczeń duchownych doświadczenia jezuici przenieśli na teren prowadzonych przez siebie szkół. Zaowocowały one wypracowaniem jezuickiej wizji wychowania nazwanej „pedagogią ignacjańską”. Vincent J. Duminuco, jeden z najlepszych znawców tego przedmiotu, określa ją jako drogę, na której nauczyciele towarzyszą uczniom w ich wzroście i rozwoju (Duminuco, 2008, s. 175). Promuje ona zespół oddziaływań zmierzających do udzielenia odpowiedzi na pytanie: jak w praktyce edukacyjnej zintegrować działania wychowawcy, by proces nauczania i wychowania miał rzeczywisty wpływ na rozwój ucznia zgodny z ideą ćwiczeń duchownych (Żmudziński, 2008, s. 59).

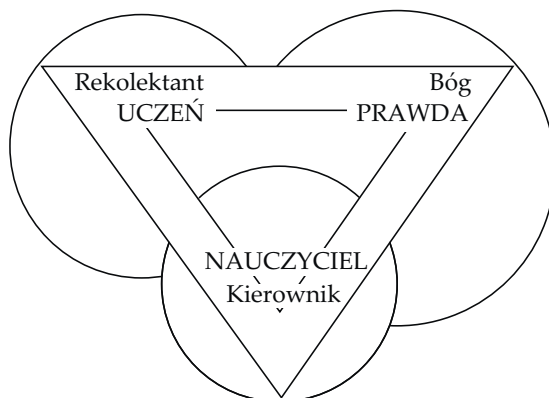
Pedagogia ignacjańska zakłada wspieranie wychowanka w poszukiwaniu prawdy poprzez stwarzanie warunków do wzajemnego oddziaływania nauczyciela i ucznia na bazie zgromadzonych doświadczeń, prowadzonej nad nimi refleksji i podjęcia decyzji o konkretnych działaniach oraz ich oceny (Żmudziński, 2008, s. 114). Oparty na tych elementach model wychowania wymaga uwzględnienia kontekstu uczenia się i oceny. W nim jezuici adaptowali funkcję kierownika ćwiczeń duchownych na potrzeby wychowawcy (Kołaczkiewicz, red., 2006, s. 61). Ma ona polegać na przejmowaniu przez wychowawcę funkcji kierownika ćwiczeń duchownych. Jego zadaniem jest wspieranie zmian zachodzących zarówno w osobowości ucznia, jak i wychowawcy w toku szeroko rozumianego procesu uczenia się. Z założenia tego wynika, że w procesie towarzyszenia nie chodzi tylko o dostarczanie wychowankowi niezbędnych informacji, ale przede wszystkim o kształtowanie jego osobowości zarówno w wymiarze intelektualnym, jak i moralnym. Podobnie wychowawca, analogicznie jak kierownik ćwiczeń duchownych, towarzyszy wychowankowi w poszukiwaniu prawdy. Pomaga mu zrozumieć, co znaczy „być dla innych”, oraz nabywać praktyczną umiejętność kierowania się tą zasadą w codziennym życiu. Założenie to podkreśla również rolę nauczyciela-wychowawcy, który dla wychowanka staje się nie tylko przewodnikiem w sprawach wiedzy, ale też osobiście angażuje się w jego intelektualny, emocjonalny, moralny i duchowy rozwój (Kołaczkiewicz, red., 2006, s. 26). Jego osiągnięciu służy łańcuch działań, których celem jest wprowadzanie

wychowanka w konkretne doświadczenia poznawcze obejmujące swym zasięgiem władze duchowe człowieka: rozum, uczucia i wolę (Kołacz, red., 2006, s. 202).

Przedłożone spostrzeżenia dotyczące założeń pedagogii ignacjańskiej otwierają drogę do wypracowania teorii, której przedmiotem jest towarzyszenie wychowawcze (Tchorzewski, 2016, s. 43). Nazwaliśmy ją pedagogiką towarzyszenia. Pod terminem teoria rozumiemy zbiór wewnętrznie spójnych i uogólnionych sądów, wyjaśniających określoną grupę zjawisk lub dziedzinę rzeczywistości (Nowak, 2008, s. 39). Jako teoria pedagogiczna zbiór ten służy poznaniu, badaniu, opisywaniu, wyjaśnianiu, interpretowaniu „tej części rzeczywistości społecznej, która zawsze odnosi się do człowieka zanurzonego w rzeczywistości nazywanej wychowaniem” (Tchorzewski, 2016, s. 43).

Przedmiotem badań pedagogiki opartej na ćwiczeniach duchownych Świętego Ignacego Loyoli jest proces towarzyszenia, który został uznany za sytuację wychowawczą (Ablewicz, 2003). Teoria ta poddaje analizie i interpretacji gromadzone wcześniej doświadczenia i podejmowane działania. Wykorzystuje się w niej terminologię i metody zarówno szeroko rozumianej humanistyki, jak i teologii. Charakterystyczne dla pedagogiki towarzyszenia jest badanie działań wychowawczych, które zmierzają do wyzwolenia w wychowanku poczucia własnej podmiotowości odkrywanej z perspektywy naturalnej i nadnaturalnej – Boga. Przy czym należy podkreślić, że pedagogika towarzyszenia nie zamierza alienować człowieka z rzeczywistości, w jakiej żyje. Chce natomiast inspirować go do jej poznawania w świetle religii katolickiej.

Walorem pedagogiki towarzyszenia jest wniesienie do teorii wychowania nowej wrażliwości wyrażanej w zaczerpniętych z ćwiczeń duchownych terminach *cura personalis* oraz *magis*. Terminy te nadają wychowaniu nową jakość związaną przede wszystkim z samym postrzeganiem osoby i dowartościowaniem jej podmiotowości. Wyłaniająca się nowa jakość wychowania zakłada nawiązywanie i rozwijanie relacji z Bogiem oraz rozumienie i poszanowanie godności osoby. Na tej drodze zostaje poszerzony zakres refleksji zarówno nad samym wychowaniem, jak też nad rozumieniem natury i godności człowieka. Zasada ta odnosi się i do wychowanka, i do wychowawcy, umożliwiając wychodzenie poza własną ograniczoność oraz kierowanie się ku celowi ostatecznemu, jakim jest życie bez końca w dobru i miłości (Marek, 2017). Proces tak rozumianego towarzyszenia przedstawia poniższy schemat:



Rysunek 4. Model ignacjański i relacja nauczyciel – uczeń.
Źródło: Kołacz (red.), 2006, s. 114.

Zaznaczone w schemacie relacje zachodzące pomiędzy wychowawcą i wychowankiem pedagogika towarzyszenia ujmuje zarówno w aspekcie hierarchicznym, jak i partnerskim. Oba wymiary wynikają z uznania godności każdej osoby. Przyjęta w pedagogii ignacjańskiej rola wychowawcy jako towarzysza drogi może stanowić podstawę do weryfikacji trendów występujących we współczesnym wychowaniu, które bądź całkowicie pomijają, bądź rzadko podejmują kwestie hierarchicznych relacji między wychowawcą i wychowankiem, promując w zamian eksponowanie bliżej nieokreślonego partnerstwa (Nalaskowski, 2008, s. 217-218; Marek, 2010, s. 115).

Pytając o związki pedagogiki towarzyszenia z pedagogiką transcendentną, pedagogiką religii i katolicką, należy zauważyć, że za jej pośrednictwem jesteśmy w stanie poznawać konkretny wkład religii katolickiej do refleksji pedagogicznej. Motywuje ona również do poszukiwania odpowiedzi na pytania o wzajemne relacje zachodzące między pedagogiką katolicką i pedagogiką religii. W szczególności pozwala zastanowić się nad tym, czy obie należy stawiać obok siebie, czy raczej pedagogikę katolicką rozumieć jako konkretyzowanie założeń pedagogiki religii. Jest rzeczą oczywistą, że pedagogika towarzyszenia nie jest jedyną postacią takiej refleksji.

4. Badania naukowe z perspektywy pedagogiki katolickiej

Opisane powyżej rozumienie fenomenu wychowania wymaga podejmowania takich badań pedagogicznych, które pozwolą dostrzec go z możliwie wielu różnych perspektyw. Tylko wówczas wyniki prowadzonych badań będą uprawniać do formułowania teorii opatrzonych określonym przymiotnikiem.

Chociaż każda ze wskazanych powyżej „pedagogik” (zob. rys. 2) odnosi się do teorii o innym stopniu zaawansowania badawczego, to niezależnie od niego wymaga rzetelnego zaplanowania i przeprowadzenia badań, poczynając od konceptualizacji aż do interpretacji zgromadzonych danych. Konceptualizacja nakłada na badacza obowiązek zdefiniowania podstawowych obszarów, które chce poddać analizie i interpretacji, określić cel i uszczegółowić go poprzez sformułowanie problemu, a następnie zdecydować o procedurze metodycznej (Rubacha, 2008, s. 53-61). Te działania wymagają najpierw opowiedzenia się po stronie określonego paradygmatu badawczego i w konsekwencji określenia strategii oraz metod gromadzenia, analizowania i interpretowania danych.

Pojęciu paradygmat często przypisuje się pejoratywne znaczenie ze względu na jego związki z pozytywistycznym rozumieniem nauki. W dużej mierze zasadność stosowania tego pojęcia w badaniach społecznych i humanistycznych rozwiewa jednak sam Tomasz Samuel Kuhn (Kuhn, 1985), który – jak przypomina Ciechowska – wprowadzając ten termin do badań naukowych, wymienia dwadzieścia jeden jego znaczeń, a sam uznaje dwa sensy jako wiodące. Pierwszy odnosi się do „wspólnoty naukowej”, czyli wspólnie uznawanych przekonań uczonych i ich sposobów patrzenia na badany świat, a drugi do paradygmatu jako „wzorca”, „modelu” czy „przykładu”, czyli do powszechnie uznanych osiągnięć naukowych, które dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań (Ciechowska i Szymańska, 2017, s. 28).

Na określenie tego, co kryje się pod pojęciem paradygmat, są stosowane w naukach społecznych, humanistycznych także inne terminy, takie jak: światopogląd filozoficzny, epistemologia i ontologia (Ciechowska i Szymańska, 2017, s. 25-28). Akcentują one bardziej podmiotowy charakter prowadzenia badań, przez co posiadają mniej technicyzowane konotacje. Ten humanistyczny wymiar można dostrzec w rozumieniu pojęcia paradygmat zaproponowanym przez Ludwika Flecka. Łączy on pojęcie paradygmatu z grupowym sposobem myślenia, czyli takim, które jest wspólne dla wszystkich badaczy przynależnych do tego samego kolektywu myślowego. Może on być do tego stopnia wspólny, że staje się z czasem niedostrzegany, nieświadomiany wewnątrz grupy

i dostrzegany dopiero z zewnątrz, z perspektywy odmiennego stylu myślowego (Fleck, 1986). Przy czym owa wspólnota naukowa nie oznacza absolutnej identyczności stylów myślowych poszczególnych badaczy. Co więcej – w koncepcji Flecka – pojęcia, analogicznie jak fakty, są zmienne, a możliwość obserwowania procesu ich zmiany wymaga badania przesunięć ich znaczeń. Przy czym nie chodzi o zmianę treści, lecz o ich znaczeniową „aurę”, „zabarwienie” i metaforyczne sensy (Jarnicki, 2008, s. 174-179). Ten sposób myślenia o nauce uprawnia do tworzenia innych paradygmatów, o ile nie są one powielaniem już istniejących.

Lokując pedagogikę katolicką w przestrzeni wyznaczonej przez pedagogikę transcendentną i uszczegółowioną przez pedagogikę religii, można przyjąć, że podstawą prowadzonych badań, analogicznie jak procesów wychowania, jest personalizm. Oznacza to, że system filozoficzno-społeczno-teologiczny, jakim jest personalizm chrześcijański, stanowi podstawę wyboru właściwego paradygmatu i w konsekwencji planowania oraz realizacji badań wpisujących się w obszar zainteresowań pedagogiki katolickiej. Zasada ta pozwala wskazać kilka paradygmatów respektujących założenia tego systemu. Jedne z nich (np. interpretatywny) coraz bardziej znajdują odbicie w badaniach pedagogicznych (Malewski, 1998, s. 27-35). Inne (np. synergiczno-partycypacyjny) dopiero próbują znaleźć swoje miejsce w badaniach pedagogicznych (Kubinowski, 2010, s. 143-144). Jeszcze inne (np. paradygmat podmiotowo-partycypacyjny) są dopiero opisywane jako efekt refleksji teoretycznej i praktyki badawczej (Ciechowska i Szymańska, 2017, s. 42-51). Wspólną cechą badań prowadzonych według paradygmatów związanych z personalizmem jest stosowanie jakościowych strategii badawczych. Sprzyjają one rozwojowi humanistycznego podejścia badacza do podmiotu badania, jakim jest badany – zawsze osoba, która wymaga indywidualnego, niezwykle dokładnego poznania.

Istotnym elementem łączącym personalizm jako postawę badań prowadzonych w nurcie pedagogiki katolickiej z szeroko rozumianymi badaniami jakościowymi jest specyficzna rola badacza i badanego. Mimo że poszczególne paradygmaty badawcze różnie określają rolę badacza (Ciechowska i Szymańska, 2017, s. 32-37)¹, to tym, co je łączy, jest wymóg stawiany badaczom jakościowym, aby przystępując do planowania procesu badawczego, uświadomili sobie własną perspektywę badawczą

¹ Na przykład w teorii krytycznej badacz odgrywa 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 głosy uczestników w różnych formach.

i posiadane kompetencje do zagłębienia się w świat badanych. Oznacza to, że zarówno badacz, jak i badany w sposób mniej lub bardziej świadomy przekładają własny światopogląd na badaną rzeczywistość. To nadaje sens podmiotowemu podejściu badacza do badanych i badanych do badaczy, co wyraża się w zasadzie partycypacji rozumianej zarówno jako właściwość samej osoby, jak i zdolność odniesienia do innych. Ilustruje ją wyraźnie rozumienie roli mistrza i ucznia w przedstawionej powyżej pedagogice towarzyszenia, którą z racji jej źródła pochodzenia należy zaliczyć do pedagogiki katolickiej. Przyjmując, że badania jakościowe sprzyjają rozwojowi humanistycznego podejścia badacza do podmiotu badania, jakim jest badany, nietrudno dostrzec analogię pomiędzy rozumieniem relacji: mistrz – uczeń w procesie towarzyszenia i badacz – badany w badaniach jakościowych. Związki te ujawniają się w różnych wymiarach, ale szczególnie wyraźnie można je dostrzec w odniesieniu do osobistego świadectwa uczestników procesu towarzyszenia.

Kolejną cechą, która łączy badania jakościowe z procesem towarzyszenia, jest dyskursywność. Daje ona możliwość łączenia perspektyw interpretacyjnych badacza i badanych, a także przyszłych odbiorców. Badacz, prezentując różne głosy badanych, nie tylko nie rezygnuje z własnego, ale przede wszystkim odkrywa przestrzeń, w której dostrzega zachodzące zmiany w jego własnej postawie jako badacza. Jeszcze innym elementem łączącym personalizm i badania jakościowe w perspektywie pedagogiki towarzyszenia jest cecha określająca w badaniach jakościowych związek badacza i badanego jako „podążanie za”. Wyraża się ono w tym, że badacz dostosowuje się do badanego, a priorytetem jest dobre samopoczucie badanego. Oznacza to, że celem badania jest poznanie, któremu może towarzyszyć wsparcie i akceptacja poszczególnych osób do życia w zgodzie z własnymi wyborami (Ciechowska i Szymańska, 2017, s. 63-65; Walulik, 2017).

Prowadzenie badań jakościowych wymaga szczególnych kompetencji i być może dlatego Michael Quinn Patton umieścił je pomiędzy nauką i sztuką (Patton, 1990, s. 433). Wynika z tego, że konceptualna część projektu badawczego musi być systematyczna, analityczna, rygorystyczna, zdyscyplinowana i krytyczna, a z kolei część poświęcona opracowywaniu danych i konstruowaniu nowych teorii ma charakter artystyczny, poszukujący, metaforyczny, uduchowiony, a nawet zabawowy.

Zasygnalizowane powyżej ogólne zasady metodologiczne mają prowadzić do decyzji dotyczących wyboru odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. Ich prowadzenie wymaga uwzględnienia zarówno metodologii nauk teologicznych, jak i społecznych oraz humanistycznych. Za ideę badawczą, która łączy w sobie te dyscypliny, uznać

można hermeneutykę, gdyż w swym podstawowym założeniu opiera się ona na rozumieniu i interpretacji (Walulik, 2011, s. 106-109; Walulik, 2012, s. 83-86).

Na podstawie przedstawionych refleksji można przyjąć, że pedagogika katolicka w swoich badaniach nie może się obejść bez hermeneutyki. Jej założenia są szczególnie znaczące dla interpretacji rzeczywistości w perspektywie wiary i codziennego życia człowieka, gdyż, jak zauważa Bogusław Milerski, związek pedagogiki religii z hermeneutyką skutkuje „ujmowaniem kształcenia w kategoriach kształtowania rozumienia, zgodnie z biblijnym postulatem zmiany jakości życia człowieka przez «odnowienie umysłu» (Rz 12, 21)” (Milerski, 2011, s. 11).

Hermeneutyka, badając relacje pomiędzy sferą tekstu i ludźmi, którzy pragną go zrozumieć, umożliwia odkrywanie ciągle nowych znaczeń w zależności od osobistej perspektywy patrzenia na tekst. To indywidualne spojrzenie na tekst nie jest jednak pozbawione kryteriów. Należą do nich indywidualne możliwości i ograniczenia interpretacyjne warunkowane przez indywidualne biografie i wszystkie czynniki, które na nie się składają, oraz aktualna sytuacja, w której znajduje się interpretator tekstu. Dzięki temu możliwe staje się rozumienie osobistego, wewnętrznego, duchowego życia, co z kolei prowadzi do lepszego rozumienia siebie. Czynniki te warunkują właściwą interpretację tekstów i sposób rozumienia rzeczywistości. U podstaw tak rozumianej interpretacji leży również uprzednie rozumienie przez badacza sensów i znaczeń własnego życia. Dzięki tym zdolnościom możliwe staje się też rozumienie osobistego, wewnętrznego, duchowego życia, co z kolei prowadzi do lepszego rozumienia siebie.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Adamski, F. (2002). (red.). *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Augustyn, J. (2006). *Praktyka kierownictwa duchowego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bartnik, Cz. (1995). *Personalizm*. Lublin: KUL.
- Cichosz, W. (2001). *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*. Gdańsk: Zakłady Graficzne im. KEN SA.
- Cichosz, W. (2010). *Pedagogika wiary we współczesnej szkole katolickiej*. Warszawa: TYPO 2.
- Ciechowska, M. i Szymańska, M. (2017). *Wybrane metody jakościowe*. Cz. 1. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, WAM.

- Czarkowski, J. (1994). *Oblicza personalizmów. Konfrontacja antropologii filozoficznej E. Mouniera i P. Teilharda de Chardin*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Fleck, L. (1986). *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Goliszek, P.T. (2016). *Personalistyczny wymiar katechezy*. Lublin: KUL.
- Granat, W. (1985) *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*. Poznań: Wydawnictwo św. Wojciecha.
- Horowski, J. (2007). *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacji.
- Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Jalics, F. (2017). *Kontemplacja. Wprowadzenie do modlitwy uważności*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jalics, F. (2017). *Towarzyszenie duchowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jarnicki, P. (2008). Fleck a metafory. W: B. Płonka-Syroka (red.), *Wzorce porzeczania rzeczywistości w nauce i społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo DIG.
- Jasionek, S. (1999). *Uprawnienia i zobowiązania człowieka*. Częstochowa: Wydawnictwo Regina Poloniae.
- Kolvenbach, P.H. (2003). *Formacja jezuitów. Dokumenty*. Rzym: Kuria Generalna Towarzystwa Jezusowego.
- Kończak, J. (red.). (2006). *Podstawy edukacji ignacjańskiej*. Kraków: WSFP „Ignatianum”, WAM.
- Kowalczyk, S. i Krajewski, R. (2010). Osoba. W: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. IV. Lublin: TN KUL.
- Krąpiec, M.A. (1982). Człowiek – dramat natury i osoby. W: *Człowiek – Kultura – Uniwersytet*. Lublin: TN KUL.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kuhn, T.S. (1985). Jeszcze raz o paradygmatach. W: T.S. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Makselon, J. (1995). Człowiek jako istota religijna. W: J. Makselon (red.), *Psychologia dla teologów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Marek, Z. (2010). Wychowanie szansą kształtowania postaw liturgicznych? W: A. Offmański (red.), *Współczesna katecheza liturgiczna. Liturgia w katechezie i szkolnym nauczaniu religii*. Szczecin: WTUS.
- Marek, Z. (2014). *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia*. Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
- Michałowski, Cz. (2001). Pedagogia personalistyczna wsparciem kształtującego się systemu wychowania u początków XXI wieku. W: B. Śliwierski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe CHAT.

- Nalaskowski, A. (2008). Zateizowana transcendencia, czyli niejasność wychowania. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*. Kraków: WSFP Ignatianum, WAM.
- Nowak, M. (2007). Wychowanie. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*. Warszawa: Verbinum.
- Nowak, M. (2016). *Teorie i koncepcje wychowania* – ebook. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park–London–New Delhi: Sage Publications.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Salamucha, A. (2010). Kiedy pedagogika jest chrześcijańska? Uwagi metodologiczne. W: J. Michalski i A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schulz, R. (2007). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. II. *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Śliwerski, B. (2008). Pedagogika bez transcendencji. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*. Kraków: WSFP Ignatianum, WAM.
- Tchorzewski, A.M. (2016). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: WSFP Ignatianum, WAM.
- Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*. Kraków: Wydawnictwo WSFP Ignatianum, WAM.
- Walulik, A. (2012). *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, WAM.
- Walulik, A. (2017). *Synergiczny charakter pedagogiki towarzyszenia*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Wojtyła, K. (1994). *Osoba i czyn*. Lublin: TN KUL.
- Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych. (1968). W: M. Bednarz, A. Bober i R. Skórka (red.), *Św. Ignacy Loyola, Pisma wybrane. Komentarze*. T. II. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Zarzycki T., Ćwiczenia duchowne. W: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*. Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Ziebertz, H.-G. i Heil, S. (2002). Antropologische Grundlage Religioesen Lernens. *Horyzonty Wychowania* 1(1), 107-127.
- Żmudziński, W. (2008). Fundament ignacjańskiej pedagogiki. W: Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*. Kraków: WSFP Ignatianum, WAM.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>