



Towarzystwo wychowawcze w formacji człowieka

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Zamierzamy pokazać, jak specyficzna forma wychowania – wyrastające z tradycji ignacjańskiej towarzyszenie – sprzyja formacji wychowanka rozumianej jako trud wychowawczy przywiązujący wagę do rozwoju wszystkich jego umiejętności i talentów, całej osoby: ciała i ducha, intelektu, woli, uczuć. Przebieg procesów formacji zostanie zawężony do formacji moralnej wychowanka przede wszystkim dlatego, że moralność najlepiej ukazuje wartość podjętych procesów wychowania.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł winien udzielić odpowiedzi na pytanie o możliwości korzystania w formacji osoby z rozwijanej w tradycji ignacjańskiej pedagogiki towarzyszenia. Wydobyte z literatury przedmiotu charakterystyczne rysy tradycji ignacjańskiej zostaną odniesione do potrzeb prowadzonych procesów formacji moralnej.

PROCES WYWODU: Interpretacja założeń tradycji ignacjańskiej i wiążącej się z nią duchowości umożliwiła wypracowanie wyrastającego z niej modelu formacji moralnej człowieka.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Procesy formacji moralnej domagają się angażowania dostępnych form poznania (naturalnego i nadprzyrodzonego). Poznanie daje osobie zdolność „przetwarzania” i rozszerzania posiadanej wiedzy o rzeczywistości tworzonej przez człowieka. Chodzi o umiejętność rozeznawania nie tylko tego, co obiektywnie dobre, a co złe, ale też o będący konsekwencją takiego rozeznania wybór dobra.

WNIOSKI, INNOWACJE I REKOMENDACJE: Formacja moralna jest konkretną rzeczywistością w życiu każdego człowieka. Jej zewnętrznym efektem jest jego funkcjonowanie w codziennym życiu. To z kolei domaga się od pedagogiki określonych form współistnienia społecznego. Jedną z nich jest pedagogika towarzyszenia, która szanując wolność wychowanka, stawia obok niego drugą osobę – wychowawcę/mentora pełniącego funkcję swego rodzaju świadka toczącej się historii życia.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** FORMACJA, TOWARZYSZENIE, WYCHOWANIE, DOJRZAŁOŚĆ, TRADYCJA IGNACJAŃSKA

ABSTRACT

Accompanying pedagogy in human formation

Research objective: The aim of the paper is to demonstrate how a specific form of education – accompanying education that has its source in the Ignatian tradition – fosters the formation of the pupil. Formation is understood here as the educational endeavor directed at the development of all human skills and talents, and the whole person: body and spirit, intellect, will, feelings. The description of the formation processes will focus on the moral formation, because morality is the fullest expression of the value of educational processes.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The paper looks for the answer to the question regarding the possibility of employing accompanying pedagogy in human formation developed from the perspective of the Ignatian tradition. The characteristic features of the Ignatian tradition described in the subject literature are applied to the requirements of the processes of moral formation.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The interpretation of the Ignatian tradition and the spirituality developed on its bases allow for developing a model of moral formation.

RESEARCH RESULTS: The processes of moral formation require the involvement of the forms of cognition available to man (natural and supernatural). Cognition gives a person the ability to “process” and expand his knowledge of the man-made reality. This ability consists what is objectively good and what is bad and in choosing good as a consequence of this recognition.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Moral formation is the actual reality that takes place in the life of every person. People’s functioning in everyday life is the visible outcome of this formation, which requires from pedagogy particular forms of social coexistence. One of these is accompanying pedagogy, which, while respecting the pupil’s freedom, places another person next to him – that of an educator/mentor acting as a kind of a witness to the history of his life.

→ **KEYWORDS:** **FORMATION, ACCOMPANYING, EDUCATION, MATURITY, IGNATIAN TRADITION**

Człowiek, będąc istotą społeczną, podlega procesom rozwoju, potrzebuje ciągle nowych impulsów wspomagających go w osiągnięciu pełni swego człowieczeństwa – dojrzałości i dorosłości. Proces ten może przybierać postać formacji (Szymańska, 2017). Sytuacja ta wskazuje na stojące przed pedagogiką i andragogiką wyzwania do refleksji nad najskuteczniejszymi formami wspomagania w doskonaleniu człowieczeństwa. Wydaje się, że jedną z takich form może stanowić towarzyszenie promowane w pedagogii ignacjańskiej (jezuickiej). Charakteryzuje się ona dynamizmem i dlatego uważana jest za drogę, na której nauczyciele towarzyszą uczniom w ich wzroście i rozwoju. Pedagogii, sztuki i nauki o nauczaniu nie można sprowadzić tylko do metodyki skutecznego działania. Powinny one wyrażać światopogląd i wizję ideału osoby ludzkiej, który ma osiągać

w procesach wychowania/samowychowania. Jak zauważa Duminuco, „wyznacza to cel, któremu podporządkowane są wszystkie aspekty tradycji wychowania, i dostarcza kryteriów do wyboru środków, które mają być zastosowane w procesie wychowania” (Duminuco, 2008, s. 175). Na założeniach tak rozumianej pedagogii wypracowano teorię towarzyszenia wychowawczego (Marek, 2017). Jej celem jest formacja „liderów pełniących służbę na wzór Jezusa Chrystusa, kompetentnych, świadomych i zaangażowanych całym sercem mężczyzn i kobiet” (Duminuco, 2008, s. 176), co zakłada to, że obejmuje ona całego człowieka: jego serce, umysł oraz wolę (Gallagher, 2008).

W artykule poszukujemy odpowiedzi na pytanie, jak założenia towarzyszenia wychowawczego w tradycji ignacjańskiej odnoszą się do formacji moralnej osoby.

1. Właściwości pedagogiki towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej

Przedmiotem badań pedagogiki towarzyszenia jest formuła i przebieg procesów wychowania, samowychowania i formacji człowieka opartych na relacjach zachodzących między osobami w nich uczestniczącymi – w tym również Bogiem (Marek, 2017). Pod określeniem formacja rozumiemy

rozwój całej osoby: rozwój intelektu, woli, ducha, uczuć – wszystkich umiejętności i talentów. Ideał osoby ludzkiej jest podobny do Chrystusa, otwarty na rozwój, kochający, skierowany na służbę i sprawiedliwość, u którego sumienie pełni rolę najbardziej istotnego przewodnika (Duminuco, 2008, s. 185-186).

To zaś zakłada potrzebę zwracania uwagi na możliwości, jakich dostarcza człowiekowi religia w zakresie jego integralnego rozwoju.

Nakreślone powyżej pola oddziaływań formacyjnych zostają sprowadzone do dwóch charakterystycznych dla tej pedagogiki określeń: *cura personalis* i *magis*. Oba określają jezuicką filozofię wychowania, w której ważną rolę odgrywa dbałość, troska, uwaga, a nawet miłość nauczyciela do każdego ucznia. Oba są też odnoszone zarówno do relacji nauczyciela/wychowawcy z uczniem/wychowankiem, jak i do planów edukacyjnych oraz całego życia instytucji wychowawczych (Piechnik, 1990; Żmudziński, 1995; Piechnik, 2003; Puchowski, 2007). Pierwsze z nich odnosi się przede wszystkim do wychowawców i ma zwrócić uwagę na niezbędność troski o wychowanków, a także znajomość ich potrzeb. Zasada ta akcentuje pomoc, której cechą jest indywidualna troska o osobę poprzez uwzględnienie jej talentów, uzdolnień, historii życia czy też posiadanych ograniczeń. Wyrazem tej troski jest nabywanie osobistych relacji wychowawcy z wychowankiem oraz wsłuchiwanie się w to, o czym mówi, czy też chciałby mówić, dając inne sygnały o nurtujących go problemach (Dybowska, 2014).

Tak rozumiane pojęcie *cura personalis* ma na celu podkreślenie znaczenia wsłuchiwania się w potrzeby drugiej osoby po to, by umożliwić jej rozwój. Z kolei wprowadzony do pedagogiki towarzyszenia termin *magis* ma budzić i rozwijać zarówno w wychowanku, jak też w wychowawcy wewnętrzne przekonanie o potrzebie dawania z siebie „więcej”

w służbie Bogu i ludziom (Duminuco, 2008; Mólka i Steczek, 2008). Wprowadzenie tego terminu do procesów formacji człowieka pod żadnym pozorem nie może prowadzić osoby do niezdrowej konkurencji. Wynika to z faktu, że chociaż jezuicka szkoła „docenia rolę współzawodnictwa, to jednak zachęca uczniów, by odznaczyli się w swojej zdolności pracy z innymi, by byli wrażliwi wobec siebie, by angażowali się w służbę innym, ukazując to we wzajemnej pomocy” (*Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, 2006, s. 112). Z kolei termin *cura personalis*, chociaż ma swoje korzenie w duchowości ignacjańskiej, to jednak jest określeniem, którym jezuici zaczęli się posługiwać w XX w. Po raz pierwszy użył go w roku 1934 ówczesny przełożony generalny Towarzystwa Jezusowego Włodzimierz Ledóchowski w przemówieniu wygłoszonym do przedstawicieli szkół średnich i uniwersytetów prowadzonych przez jezuitów w Stanach Zjednoczonych (Casalini, 2019).

Przeniesienie obu tych pojęć na płaszczyznę wychowania umożliwia nadawanie ludzkiemu życiu nowej jakości, która staje się dostępna za pośrednictwem odkrywania własnej godności i podmiotowości. Tym samym pedagogika towarzyszenia poszerza refleksję nad procesami wychowania o nowe obszary (Marek, 2017). Wynika z tego również i to, że oba wyjaśniane pojęcia nadają pedagogice towarzyszenia konkretne formy działania (Walulik, 2011). Ich walorem jest wyzwianie gotowości do bycia bezinteresownym (zarówno wychowawcy, jak i wychowanek), gdyż tylko to jest warunkiem realnego towarzyszenia osobie. Innym walorem towarzyszenia wychowawczego staje się rozwijanie u obu partnerów aktualnego etapu życiowej drogi większej systematyczności i dyspozycyjności. Z tą cechą łączy się zdolność docenienia działań partnera wspólnie przebywanej drogi (Marek, 2017). Nie bez znaczenia jest i to, że za pośrednictwem towarzyszenia do wychowanek będą docierać objaśnienia spraw, z którymi się zmagają, jak również wskazówki dotyczące możliwości rozwiązywania problemów. Wszystko to pokazuje, że rolą osoby towarzyszącej – wychowawcy jest jedynie dostarczanie narzędzi ułatwiających wychowanek podjęcie osobistej i odpowiedzialnej decyzji. Odbywa się to za pośrednictwem wskazywania wartości tego, co służy albo przynajmniej nie szkodzi jego rozwojowi (Dybowska, 2014).

Podane wyjaśnienia odnoszące się do rozumienia pedagogiki towarzyszenia pokazują, że jej założeniem jest nie alienacja osoby z rzeczywistości, w jakiej żyje, ale inspirowanie jej do odkrywania świata przez promocję wartości i sensu ludzkiego życia na ziemi oraz uświadamianie, że nie jest ono jeszcze jego najpełniejszą formą. Ta stoi przed człowiekiem otworem i może zostać osiągnięta wraz z przejściem do nowej jakości życia, którą ukazuje człowiekowi Boże Objawienie. Z tych powodów pedagogika towarzyszenia wpisuje się w szeroko rozumianą pedagogikę religii uważaną za subdyscyplinę pedagogiki, gdyż wytwarza wiedzę humanistyczno-społeczną oraz stosowaną, w której uwzględnia się wiedzę wynikającą także z poznania religijnego (Marek, 2005). Kształtuje umiejętność podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych w refleksji nad własną egzystencją, a także uczy interpretować empirycznie poznawane aspekty ludzkiego życia w świetle objaśnień podawanych przez religie (źródła religijne) (Marek i Walulik, 2020).

2. Cele towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej

Jak ukazują powyższe wyjaśnienia, towarzyszenie przyrównuje się do wspólnej drogi, która prowadzi wychowanka i wychowawcę do wspólnie wyznaczonego celu. Jest nim poznawanie i ukochanie prawdy. Chodzi o to, by tak towarzyszyć drugiej osobie, aby kreślone przez nią życiowe cele umożliwiały rozwój i osiągnięcie dojrzałości. Termin ten z racji wieloznaczności tego, co nazywamy dojrzałością, jest trudny do opisanie. Najczęściej wiąże się ją z umiejętnością odpowiedzialnego życia w większej społeczności. Jej oznaką jest umiejętność podejmowania decyzji zgodnych z obowiązującymi zasadami moralnymi (Divarkar, 2002). Osiągnięcie dojrzałości jest efektem procesów wychowania i samowychowania. Dzięki nim – jak zauważa Mieczysław Malewski – osoba w swym postępowaniu staje się coraz bardziej świadoma dynamicznej obecności w poszczególnych wymiarach dojrzałości (Malewski, 1990).

Proces osiągnięcia dojrzałości według Zenomeny Płużek obejmuje trzy wymiary ludzkiego życia, które nazywa warstwami. Pośród nich pierwszą jest warstwa instynktowo-popędowa. W jej zakres wchodzi potrzeby biologiczne, samozachowawcze i seksualne człowieka. Drugą jest warstwa psychiczna. Składają na nią potrzeby: bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania, myślenia. Za najważniejszą uznaje warstwę duchową. Charakteryzuje się ona zdolnością odkrywania sensu życia, a także zdolnością zwracania się ku transcendencji (Płużek, 1994; Jacyniak i Płużek, 1997). Ten ostatni wymiar dążeń do osiągnięcia dojrzałości wyraża dojrzałość religijną. Jej podstawą jest akceptacja cielesno-duchowej natury człowieka oraz jego godności poznawanej za pośrednictwem poznania religijnego. Dojrzałość tę wyraża przekonanie człowieka, iż wszystko, co posiada, w tym także samo życie, jest darem Boga. Na drodze osiągnięcia takiej dojrzałości człowiek weryfikuje swoje relacje z Bogiem.

Procesy wspomaganie osoby w osiągnięciu dojrzałości w literaturze pedagogicznej określane „formacją” wpływają na wewnętrzny rozwój osoby oraz na jej zewnętrzne funkcjonowanie (Nowak, 2008). Zostają one oparte na określonym modelu struktur poznawczo-oceniających, a także internalizacji przyjętego systemu przekonań i wartości, który umożliwi nabywanie określonych postaw (Chlewiński, 1989). Oznacza to, że formacja jest procesem, a nie jednorazowym aktem człowieka będącego jej podmiotem. Natomiast właściwością takiego procesu jest to, że nie przebiega on linearnie i nie wyraża się jakimś ciągłym, jednolitym i progresywnym rozwojem. Należy raczej doszukiwać się w nim wydarzeń powiązanych z zastojami i nagłym przyspieszeniem, progresją i regresją zachodzącą w codziennym życiu osoby. Już z tych powodów można mówić o wielowymiarowości procesów formacji, gdyż może ona obejmować sferę życia fizycznego, umysłowego, społecznego, religijnego czy duchowego. Ten ostatni wymiar jest wręcz wymogiem formacji (Nowak, 2012). To z kolei uświadamia, że nie jest ona żadną „tresurą”, ale wspomaganie osoby (Marek, 2017).

W procesach formacji aktywny udział może mieć towarzyszenie wychowawcze na drodze odkrywania świata wartości. Określenie to odnosi się do wszystkiego, co jest uznawane przez osobę za dobre, co jest dla niej cenne. Bogactwo rzeczywistości

nazywanej wartościami powoduje, że są one na różne sposoby klasyfikowane. Najprostszą wprowadza podział na wartości materialne, do których zalicza się majątek, oraz niematerialne, do których zalicza się m.in. życie, zdrowie, wiedzę, moralność czy dobra kultury. Wśród tych ostatnich mówi się o wartościach wieczystych, nieprzemijających, takich jak prawda, dobro i piękno, oraz o wartościach religijnych (transcendentnych), takich jak Bóg, wieczność, nieśmiertelność, życie wieczne (Marek, 2005). Stąd też w podsumowaniu dotychczasowego myślenia powiemy, że towarzyszenie wychowawcze zakłada wspomaganie procesów formacji człowieka, którego nadrzędnym celem jest ułatwianie mu znalezienia własnej orientacji o tym, co jest dobre, a co złe (Nowak, 2008). Świadomi tego, że formacja obejmuje różne wymiary ludzkiego życia, w dalszej części artykułu zajmiemy się jedynie omówieniem ważniejszych aspektów formacji moralnej.

3. Formacja moralna

Za wykładnię procesów formacji moralnej człowieka uważa się respektowanie głosu sumienia. Jest ono definiowane jako osąd „rozumu, przez który człowiek rozpoznaje moralną jakość konkretnego czynu, jaki zamierza wykonać, jakiego właśnie dokonuje lub już dokonał” (Wanat, 2019, s. 50). Natomiast jego właściwością jest to, że nakazuje ono człowiekowi spełnić czyn oceniony jako dobry oraz zaniechać czynu ocenionego jako zły. W tym osądzie ważne do spełnienia zadanie stoi przed intelektem, który umożliwia teoretyczne określenie tego, co jest dobre, co nie uderza w ludzką godność. Wynika z tego, że dzięki sumieniu człowiek jest w stanie określić nie tylko samo dobro, ale też swą powinność wobec niego – ma je czynić (Wanat, 2019).

Przyjmuje się, że człowiek uformowany w swoim postępowaniu zawsze będzie się nim kierował. To zaś pozwala mu odróżniać dobro od zła i oceniać własne postępowanie (Dziewiecki, 2002). Dlatego sumienie jest uważane za swoistą władzę, organ, sanktuarium, w który człowiek przebywa z Bogiem, którego głos rozbrzmiewa w jego wnętrzu (Sobór Watykański II, 2002). Można też przyrównać je do wewnętrznego kompasu, który nakłania osobę do określonego sposobu zachowania. Jego posiadanie odróżnia człowieka w sposób istotny od każdej innej istoty żywej. Dzięki niemu może wpływać na swe postępowanie, jak również właściwie je oceniać: jako dobre lub złe, chwalebne lub naganne, piękne lub brzydkie, pożyteczne lub szkodliwe, cnotliwe lub grzeszne (Okoń, 1981). To dzięki sumieniu osoba staje się zdolna do świadomego i wolnego kształtowania własnego życia oraz podejmowania decyzji dotyczących określonych działań (Blaškovic, 1978; Homplewicz, 1996). Wszystko to powoduje, że sumienie staje się istotnym miejscem doświadczania osobowego wymiaru wychowania i urzeczywistniania człowieczeństwa będącego przedmiotem formacji człowieka (Nowak, 2017).

Specyfiką pedagogiki towarzyszenia jest to, że stanowiące podstawę formacji moralnej procesy odkrywania świata wartości przebiegają w następujących po sobie etapach, które Michael Paul Gallagher nazwał stałymi filarami pedagogii ignacjańskiej (Gallagher, 2008). Chodzi o zainteresowanie kontekstami kulturowymi, w jakich przychodzi osobie

funkcjonować, co generuje specyficzne odwoływanie się do gromadzonych doświadczeń, a te z kolei zezwalają na wybór preferowanego sposobu uczenia się. Prowadzenie refleksji nad zebranymi doświadczeniami umożliwia odkrywanie ich znaczenia i wartościowanie, a w konsekwencji działanie wyzwalające konkretne zachowania oraz poczucie odpowiedzialności za podjęte zobowiązania, które podlegają ocenie.

Trzeba pamiętać, że bez uwzględniania kontekstów kulturowych trudno byłoby podejmować procesy edukacyjno-formacyjne choćby dlatego, że w ich cieniu wyrasta osoba i w nich się rozwija. To one wpływają na formułowanie własnych oczekiwań i kreślenie własnego modelu życia. Sprzyjają też zwracaniu uwagi na predyspozycje, osiągnięcia czy braki osoby objętej edukacją (Żmudziński, 2008). Kolejnym filarem pedagogii ignacjańskiej, który został przejęty do pedagogiki towarzyszenia, są gromadzone przez osobę doświadczenia (Buckley, 2009). Ich specyfiką jest to, że zawsze mają wydźwięk jednostkowych i subiektywnych wydarzeń dotyczących ludzkiego życia, mimo że często „dzieją się” w społeczności. Ponadto odnoszą się zarówno do rzeczywistości zmysłowej, jak i duchowej, zewnętrznej bądź wewnętrznej. Ten indywidualny wymiar gromadzonych doświadczeń nie wyklucza jednak tego, by poszczególne osoby mogły posiadać podobne doświadczenia, chociaż nigdy nie identyczne. Każde z nich pozostawia po sobie trwałe ślady w głębszych sferach ludzkiej osobowości. Przy interpretacji doświadczeń trzeba też podkreślić, że nigdy nie można ich „wymusić” ani na sobie, ani na kimś innym – można je jedynie gromadzić i odkrywać (Marek, 2014).

Przywiązywanie wagi do gromadzonych doświadczeń w pedagogice towarzyszenia wynika ze świadomości, iż wywołują one zainteresowania, skłaniają do stawiania pytań, wypowiedzania różnego rodzaju ocen, wyzwalają nadzieję na możliwość przekształcania własnego życia, a także budzą w człowieku różnego rodzaju niepokoje dotyczące moralnego funkcjonowania osoby w życiu społecznym. W odniesieniu do osób dorosłych stanowią również źródło wiedzy. W ich objaśnianiu, znajdowaniu odpowiedzi na budzące się pytania pomocny jest kolejny krok proponowany przez pedagogikę towarzyszenia. Chodzi w nim o podjęcie refleksji nad rozpoznaną sytuacją, jak też o znalezienie właściwego jej rozwiązania poprzez odkrycie sensu tego wszystkiego, w czym człowiek uczestniczy i co poznaje (Tchorzewski, 2018). Podjęcie refleksji stanowi w pedagogii ignacjańskiej jedno z ważniejszych wyzwań stojących przed formacją człowieka m.in. dlatego, że przyczynia się do okrywania znaczenia i sensu ludzkiego doświadczenia poprzez lepsze poznanie przyczyn zaistniałej sytuacji i zachodzących konfrontacji z poznawaną prawdą. Z tych też powodów należy pamiętać o roli nauczyciela/wychowawcy w tych działaniach. Chodzi o jego świadomość faktycznego towarzyszenia wychowanekowi w jego zmaganiach o znalezienie prawdy (Żmudziński, 2008).

Czynności te domagają się wychodzenia poza sferę własnego poznania i decydowania się na konkretne działania, do których podjęcia potrzebna jest możliwie szeroka wiedza (Żmudziński, 2008). Pamiętając, że pedagogika towarzyszenia wpisana jest w pedagogikę religii, to wiedza ta winna być również uzupełniana treściami religijnymi (*Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, 2006; Exeler 1977), które muszą zostać zinterioryzowane, a także poddane selekcji i absolutyzacji. Wynika z tego, że

zadaniem tak rozumianej refleksji jest wyzwianie w wychowankach zdolności „przetwarzania” i rozszerzanie posiadanej wiedzy na temat analizowanego doświadczenia. Proces ten winno charakteryzować przywoływanie pamięci, rozumu, wyobraźni i uczuć po to,

zeby uchwycić znaczenie i istotną wartość tego, co studiujemy, by odkryć odniesienie tego do innych aspektów wiedzy i ludzkiej działalności i aby docenić jego implikacje i skutki w poszukiwaniu prawdy i wolności. A zatem refleksja jest procesem formującym i wyzwalającym. Kształtuje ona świadomość uczniów, ich przekonania, wartości, postawy oraz ich sposób myślenia, prowadzą do wyjścia poza sferę poznania przez podjęte działania (Duminuco, 2008, s. 183).

Na tym etapie procesów formacji ważną rolę odgrywa wspomaganie osoby w nabywaniu umiejętności rozeznawania między tym, co jest dobre, a co złe, oraz jakie dobro człowiek powinienem czynić (Fausti, 2000). Sam termin „rozeznanie” funkcjonuje przede wszystkim w literaturze ascetycznej (Chmielewski i Urbański, 2002) i oznacza rozdzielający sąd, który pozwala właściwie ocenić to, co mamy przed sobą. Zajmuje się więc zmianami, które wywołuje środowisko i kultura. Winna je charakteryzować duchowa umiejętność „interpretacji, która dostrzega złożoność naszych pragnień i uczuć, a która podkreśla fakt, że długofalowy efekt naszych wyborów jest kryterium rozeznania” (Gallagher, 2008, s. 314). Rozeznanie ma zatem umożliwić „rozdzielanie, dokonywane w celu rozjaśnienia rzeczywistej natury albo intencji czegoś lub kogoś, chodzi o rozdzielanie tego, co jest pomieszane i powoduje zamęt, aby można było ocenić wartość rzeczy, zanim podejmie się decyzję” (Jurado, 2002, s. 21-22). Jego celem jest ochrona wewnętrznej wolności człowieka, co wiąże się ze świadomością posiadania ograniczeń i zniewoleń, w jakie może być uwikłany (Gallagher, 2008). Zakłada przy tym nabycie sztuki wewnętrznego, duchowego odczytywania, w jakim kierunku prowadzą pragnienia ludzkiego serca. Sama sztuka rozeznawania jest trudną umiejętnością przede wszystkim

ze względu na duchowy i wewnętrzny charakter poruszeń, które trzeba opisać. (...) Ponadto nie ma jednej ogólnej reguły lub sposobu przekazywania nabytego doświadczenia w zakresie tej postugi, tak, aby była ona nieomylna. Do rozeznania duchowego nie można też stosować prawd właściwych dla obszaru oczywistości fizycznych, matematycznych, statystycznych czy metafizycznych (Chmielewski i Urbański, 2002, s. 758).

Charakteryzuje ją przede wszystkim to, że jest „dyspozycyjna, kierunkowa oraz decyzyjna i jako taka może być zaadaptowana tak, by dostrzegać wpływ kultury na dobro i zło” (Gallagher, 2008, s. 115). Dopowiedzmy jeszcze i to, że „bez rozeznania nie można działać. Kto nie posiada zdolności rozeznania, kierowany jest i działa pod wpływem bodźców sprzecznych, które prowadzą do całkowitego rozkładu” (Fausti, 2000, s. 24-25).

Tak rozumiane rozeznanie ma swe zastosowanie także w pedagogice towarzyszenia. Chodzi o nabywaną przez wychowanka umiejętność rozeznawania nie tylko tego, co obiektywnie dobre, a co złe, ale też o będący konsekwencją takiego rozeznania wybór dobra. W pedagogii tej podkreśla się również i to, że tylko właściwe rozeznanie umożliwia

osobie przeciwstawianie się stojącym na przeszkodzie w dążeniu do dojrzałości i osiągnięciu pełni człowieczeństwa nieodpowiedzialnym życiowym decyzjom (Mateo, 2008). Poza tym podkreśla się, że właściwe rozeznanie wymaga jasnego poznania rzeczywistości, której dotyczy wybór. To zaś niesie kolejne wyzwanie, przed którym stoją wychowawcy/pedagodzy. Chodzi w nim o dokładanie starań, aby wychowanek miał możliwie pełny dostęp do wiedzy. W przypadku formacji moralnej winna ona odnosić się do tego wszystkiego, co nazywamy sądami moralnymi o istniejących normach i zachowaniach moralnych. Będzie też będzie uczyć ich wartościowania i hierarchizowania (Łobocki, 2002). W tym przypadku można mówić o nabyciu przez osobę kompetencji moralnych, które inspirują do podejmowania konkretnych działań wspomagających wewnętrzny wzrost osoby reflektującej nas swymi doświadczeniami. Te z kolei w pedagogice towarzyszenia określają kolejne ogniwo procesu formacji człowieka. Jego właściwością jest podjęcie działań wyrastających z wiedzy zdobytej w toku prowadzonej refleksji i służących zmienianiu rzeczywistości, w jakiej przychodzi mu żyć. Za pośrednictwem tych działań zmierza się do promowania określonych ideałów i pożądaných wartości sprzyjających kształtowaniu postaw moralnych, a więc zdolności do działań wynikających z zaangażowania na rzecz *magis* i służących dobru wspólnemu.

W pedagogice towarzyszenia dowartościowanie działania ma sprzyjać kształtowaniu w wychowankach właściwego podejścia do wartości oraz życiowych postaw wyrastających z ich osobistych wyborów (Duminuco, 2008). Nie bez znaczenia jest przy tym to, że wybory takie stają się początkiem zachodzących w wychowankach procesów absolutyzacji wartości, które należy uważać za scalające ich osobowość, a przez to niezbędne dla dalszego rozwoju. W procesach tych szczególnie ważna jest selekcja i wybór tych wartości, które ukazują im sens życia. Podkreślmy również i to, że brak takich możliwości na etapie dorastania sprzyja, zdaniem Romana Murawskiego, tendencji spychania ich na peryferie osobowości i tym samym utrudnia osiągnięcie dojrzałości (Murawski, 1989).

W refleksji pedagogicznej ważne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie o możliwości realizacji stawianych przed formacją celów, a więc osiągnięcie przez osobę dojrzałości. Z działaniem tym łączymy stan wykorzystanego potencjału, możliwości i zdolności rozwojowych osoby. Stan ten identyfikowany jest z osiąganą przez nią doskonałością. Tak nabywana dojrzałość sprzyja podejmowaniu i kompetentnemu wypełnianiu stawianych przed osobą zadań (Gałkowski, 2016), które przeniesione na teren formacji zostają sprowadzone do podejmowanych przez osobę działań i ich moralnej oceny. W refleksji nad moralnością człowieka nie można też tracić z oczu tego, że podlega ona ciągłemu rozwojowi, a w skrajnych przypadkach zanika. Z tego powodu istnieje konieczność rozwijania w osobie zasobu posiadanych i cenionych cech (Brezinka, 2005). Dlatego też jest ona łączona z formacją, której celem jest wspomaganie w przyjmowaniu i akceptowaniu przez osobę norm określających skierowany ku dobru sposób postępowania.

Z przedłożenia wynika, że formacja człowieka jest konkretną rzeczywistością w życiu każdego człowieka. Jej zewnętrznym efektem jest funkcjonowanie osoby w codziennym

życiu. Dla pedagogiki istotne jest przy tym to, że określone formy współistnienia społecznego nie są wrodzone, lecz nabywane. Z tych powodów poszukuje się możliwie skutecznych form oddziaływań wychowawczych – wspomaganie wychowawczego osoby, by była w stanie odkrywać określony świat wartości i z nim się w swoim postępowaniu identyfikować. Jedną z formy wyrażających to poszukiwanie jest pedagogika towarzyszenia, która szanując wolność wychowanka, stawia obok niego drugą osobę – wychowawcę/mentora pełniącego funkcję swego rodzaju świadka toczącej się historii życia. Na wspólnej drodze towarzyszenia wychowawczego dokonuje się wzajemne wspomaganie ułatwiające poszukiwanie rozwiązań życiowych dylematów. Równoległe do niej przy poszanowaniu wolności i godności trwają procesy formacji człowieka w duchu ignacjańskiej pedagogii.

BIBLIOGRAFIA

- Blaskovic, St. Gewissen. (1978). W: E. J. Korherr i G. Hierzengerger (red.), *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*. Wien-Freiburg-Basel: Herder.
- Brezinka, W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Buckley, M.J. (2009). *Ateizm w sporze z religią*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Casalini, C. (2019). Włodzimierz Ledóchowski's Call for Cura Personalis: Humanist roots and Jesuit distinctiveness in Education. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 22(4), 123-134. Pozyskano z: <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/SPI/article/view/SPI.2019.4.006/24722> (dostęp: 12.11.2020).
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania. (2006). W: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*. Kraków: WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Chlewiński, Z. (1989). Formacja. W: L. Bieńkowski i inni (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. V. Lublin: TN KUL, 389.
- Chmielewski, M. i Urbański, S. (2002). Rozeznanie duchowe. W: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*. Lublin-Kraków: Wydawnictwo M, 757-758.
- Divarkar, P. (2002). *Droga wewnętrznego poznania*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Duminuco, V.J. (2008). Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej? W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 173-192.
- Dybowska, E. (2014). Towarzyszenie wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej, *Teologia i Moralność*, 2(16), 81-93.
- Dziewiecki, M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Exeler, A. (1977). Grundfragen der Religionspädagogik. *Vorlesung*, Teil 1, Sommersemester.
- Fausti, S. (2000). *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji. Okazja czy pokusa?* Kraków: Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Gallagher, M.P. (2008). Ignacjańskie rozeznanie kultury posmodernistycznej. W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 307-316.
- Gałkowski, S. (2016). *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Homplewicz, J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Jacyniak, A. Płużek, Z. (1997). *Świat ludzkich krzysów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Jurado, M.R. (2002). *Rozeznawanie duchowe. Teologia. Historia. Praktyka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Łobocki, M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Małowski, M. (1990). *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Marek, Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*. Kraków: WSF-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2014). *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo AIK w Krakowie.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). *Pedagogika religii: relacje między katechetyką i katechezą a pedagogiką religii i edukacją religijną* (artykuł przyjęty do druku).
- Mateo, R.G. (2008). Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”. W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/ Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 139-156.
- Mółka, J. i Steczek, B. (2008). „Magis” jezuickiej edukacji. W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/ Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 227-245.
- Murawski, R. (1989). Rozwój religijny. W: R. Murawski (red.), *Teoretyczne zagadnienia katechezy młodzieżowej*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 70-94.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nowak, M. (2017). Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”. *Formatio Permanens* 17, 31-62.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Piechnik, L. (1990). Szkoły jezuickie w Polsce w latach 1564-1773. *Horyzonty Wiary*, 3, 69-79.
- Piechnik, L. (2003). *Powstanie i rozwój jezuickiej Ratio studiorum (1548-1599)*. Kraków: Wydawnictwo WAM, WSF-P „Ignatianum”.
- Plużek, Z. (1994). Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju. W: W. Szewczyk (red.), *Jak sobie z tym poradzić?* Tarnów: Wydawnictwo Biblos.
- Puchowski, K. (2007). *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sobór Watykański II (2002). Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym. W: *Konstytucje, dekryty, deklaracje*. Poznań: Pallottinum.
- Szymańska, M. (2017). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Tchorzewski, A.M. de. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Wanat, Z. (2019). *Hipokrates i sumienie. Teologiczny aspekt formacji moralnej pracowników służby zdrowia*. Pelplin. Bernardinum.
- Zuberber, A. (red.). (1989). *Słownik teologiczny*, t. 2. Warszawa: Księgarnia św. Jacka.
- Żmudziński, W. (1995). Cel pracy wychowawczej w szkołach jezuickich. *Horyzonty Wiary*, 6 (4), 63-73.

Żmudziński, W. (2008). Fundament ignacjańskiej pedagogiki. W: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*. Kraków: WSF-P Ignatianum, Wyd. WAM, 51-63.

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/>