



Pedagogia towarzyszenia i miłosierdzia jako wyjście na peryferia i dążenie do inkluzji – o interpretacji dynamiki i napięć pedagogii ignacjańskiej papieża Franciszka w nieprzejrzystym świecie

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Rekonstrukcja i analiza idei i pojęć pedagogii towarzyszenia i miłosierdzia – jako interpretacji pedagogii ignacjańskiej rozwijanej przez papieża Franciszka – mają przyczynić się do lepszego jej rozumienia.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Rekonstrukcja i analiza (jako sposób postępowania badawczego) służą rozpatrzeniu źródeł i interpretacji analizowanych pedagogii.

PROCES WYWODU: Postępując m.in. wedle postulatów ustawicznych poszukiwań intelektualnych, rozeznaje się założenia (także milczące tło) pedagogii.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przybliżenie sensu idei i pojęć pedagogii towarzyszenia i miłosierdzia.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Zachęcenie pedagogów do wnikliwego i krytycznego zapoznania się z interpretacjami pedagogii ignacjańskiej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PEDAGOGIA TOWARZYSZENIA I MIŁOSIERDZIA, PERYFERIA, INKLUZJA, NAPIĘCIA PEDAGOGII IGNACJAŃSKIEJ, JORGE MARIO BERGOGLIO/PAPIEŻ FRANCISZEK**

ABSTRACT

Pedagogy of Accompaniment and Mercy as an Exit to the Periphery and Pursuit to Inclusion – on the Interpretation of the Dynamics and Tensions of Ignatian Pedagogy of Pope Francis in Non-transparent World

RESEARCH OBJECTIVE: The reconstruction and analysis of the ideas and concepts of the pedagogy of accompaniment and mercy (developed by Francis), are to contribute to its better understanding. Also, the consideration of the interpretation of the dynamics and tensions of the Ignatian

Sugerowane cytowanie: Rembierz, M. (2022). Pedagogia towarzyszenia i miłosierdzia jako wyjście na peryferia i dążenie do inkluzji – o interpretacji dynamiki i napięć pedagogii ignacjańskiej papieża Franciszka w nieprzejrzystym świecie. *Horizonty Wychowania*, 21(57), 63-79. DOI: 10.35765/hw.2022.2157.08.

pedagogy of Pope Francis in the non-transparent world is to give a better understanding of this interpretation.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Reconstructions and analyses (as a mode of research procedure) are used to consider how the ideas and concepts of analyzed pedagogies are interpreted and understood, and what are their sources.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Following the postulates of continuous intellectual search and continuous learning, an attempt is made to discern the assumptions (including the tacit background) of the pedagogies of accompaniment and mercy.

RESEARCH RESULTS: To bring closer the sense of the ideas and notions of the pedagogy of accompaniment and mercy.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: To encourage educators to get acquainted carefully and critically with the interpretations of Ignatian pedagogy and to expand the circle of participants in the discussion on this pedagogy.

→ **KEYWORDS:** **PEDAGOGY OF ACCOMPANIMENT AND MERCY, PERIPHERY, INCLUSION, TENSIONS OF THE IGNATIAN PEDAGOGY, JORGE MARIO BERGOGLIO/POPE FRANCIS**

Jeśli jednak nauczyliśmy się uczyć, zostaje nam to na zawsze, pozostajemy ludźmi otwartymi na rzeczywistość!

[...] napięcie wyprowadza nas nieustannie poza nas samych.

Papież Franciszek (2014, 2013b)

Wybór ks. kard. Jorge Mario Bergoglio [...] na Papieża skupił uwagę całego świata [...]. Może więc i pedagogzy zainteresują się pedagogiką ignacjańską, w której duchu był kształcony i edukował.

Bogusław Śliwerski (2013)

Cura personalis jest podstawową metodą wychowawczą [...] pedagogiki ignacjańskiej. [...] oznacza indywidualną troskę o osobę.

Ewa Dybowska (2014, s. 87)

[...] pedagogika towarzyszenia wnosi [...] nową wrażliwość wyrażaną w terminach *cura personalis* oraz *magis*. [...] [wiąże się to] z postrzeganiem godności osoby i [...] jej podmiotowości.

Zbigniew Marek (2017, s. 296)

Wprowadzenie

W refleksji antropologiczno-pedagogicznej papieża Franciszka mocno wybrzmiewa myśl o potrzebie i walorach wypracowania w sobie umiejętności stałego uczenia się. Człowiek w różnych sferach swej aktywności powinien „uczyć się uczenia się”, powinien być otwarty

na uczenie się, aby dzięki temu też kształtować w sobie otwartość na rzetelne rozpoznawanie rzeczywistości i jej wymagań (Kojas, 2017; Rembierz, 2021a)¹. Przekonanie, że „jeśli nauczyliśmy się uczyć, to pozostajemy ludźmi otwartymi na rzeczywistość” to coś więcej niż tylko aforystyczne „skrzydlate słowa”, warte przywoływania. Przekonanie to wpisuje się w rozwijaną przez Jorge Mario Bergoglio/papieża Franciszka pedagogię towarzyszenia i miłosierdzia, akcentującą uczenie się wychodzenia na peryferia i dążenia do inkluzji, będącą interpretacją – cechującą się dynamiką i napięciami – pedagogii ignacjańskiej (Rembierz, 2016). Ta interpretacja – wypracowywana w określonych kontekstach społecznych i religijnych – stanowiła najpierw próbę odpowiedzi na trudne wyzwania argentyńskie i południowoamerykańskie, a następnie – na tym bardziej trudne i nieprzejrzyste wyzwania i megatrendy w skali globalnej (Mariański, 2016). Sprawowanie urzędu papieskiego przez jezuitę, który podkreśla walory – także własnej – formacji w duchu pedagogii ignacjańskiej, powinno – jak postulował to Bogusław Śliwerski w 2013 roku² – wzbudzać wśród pedagogów zainteresowanie pedagogią ignacjańską, źródłową dla pedagogii towarzyszenia i miłosierdzia, a są to przecież obecnie pedagogie oddziaływujące w skali globalnej, tak jak dynamiczny jest pontyfikat Franciszka (m.in.: Dancák, 2019a; Kiejkowski, 2021; Kijas, 2013; Kroczek, 2015; Miąso, 2021; Orzeł, 2018; Pietrzak, 2014; Wielecki, 2016; Wierzbicki, 2018, s. 178-206; Wierzbicki i Kleczka, 2021).

O różnych wymiarach i napięciach uczenia się i nauczania papieża Franciszka

Mające swoiste cechy formacja intelektualna i duchowa Bergoglio (warta pogłębionych pedagogicznych badań jego biografia edukacyjna) oraz niestroniący od napięć i dynamiczny styl nauczania Franciszka ukierunkowują uwagę na kwestie nauczania i uczenia się, które są także – i to w wielu kontekstach edukacyjnych, religijnych i społecznych – podejmowane przez Bergoglio/Franciszka³.

¹ Tezę, że „jeśli nauczyliśmy się uczyć, to pozostajemy ludźmi otwartymi na rzeczywistość”, można wesprzeć – od strony analiz dydaktyki ogólnej – argumentami, które formuluje Wojciech Kojas: „Samodzielne pozyskiwanie wiedzy o edukacji prowadzi do jej personalizacji, przeżywania i ciągłego rozwoju. Istotne [...] jest doskonalenie samych działań poznawczo-badawczych, gdyż to od nich zależy wartość tworzonych wiedzy” (Kojas, 2005, s. 148).

² Ten postulat B. Śliwerskiego z 2013 roku ma także szerszy kontekst: „W moim przekonaniu należy dostrzec [...] niedostrzeżenie czy marginalizowanie w europejskiej myśli pedagogicznej [...] nurtu pedagogiki chrześcijańskiej, w tym ekumenicznej” (Śliwerski, 2017, s. 42). O tożsamości pedagogiki chrześcijańskiej pisze Nowak (2013).

³ Do refleksji pedagogicznej Franciszka można odnieść konstatacje W. Kojasa o modalnych aspektach edukacji i pedagogiki, gdyż te aspekty cechują pedagogię Franciszka: „Określenie przedmiotu [...] badań pedagogicznych z uwzględnieniem modalności zdarzeń edukacyjnych wydatnie wzbogaca jego zakres i poszerza możliwości samej pedagogiki. Dzieje myśli pedagogicznej i dzieje oświaty ukazują bogactwo koncepcji i praktycznych rozwiązań edukacyjnych. Niektóre z nich dotyczyły wspierania rozwoju wychowanka i uwzględniania jego cech indywidualnych, tkwiły

Gdy mowa o uczeniu się i nauczaniu papieża Franciszka, to uwydatniają się co najmniej dwa spletające się z sobą wymiary uczenia się. Ta dwoistość nawiązuje także do rozpatrywanej i afirmowanej przez Bergoglio/Franciszka dwoistości, oscylacji i biegunowości (Rembierz, 2014).

Po pierwsze, chodzi o potrzebę uczenia się przez tych, którzy chcą być odbiorcami nauczania Franciszka. Muszą oni uczyć się umiejętności rozumienia tego, co on im przekazuje; muszą stale kształtować i korygować taką umiejętność, nie zadawalając się pozorem rozumienia, a opór, z jakim się styka przesłanie Franciszka, sygnalizuje, że to uczenie się nie jest łatwym zadaniem, wymaga intelektualnego i duchowego zaangażowania.

Po drugie, chodzi o uczenie się przez Franciszka, o jego ustawiczną formację, aby – zgodnie z rozwijaną przez niego źródłowo ignacjańską pedagogią towarzyszenia i miłosierdzia – prowadzić, mającą teraz globalne oddziaływanie, swą aktywność nauczycielską w relacjach ze spotykanymi ludźmi (spotykanymi bezpośrednio i za sprawą medialnego przekazu).

Dążenie do zrozumienia cechującego się dynamizmem i napięciami nauczania papieża Franciszka, jako części praktykowanej przez niego pedagogii towarzyszenia i miłosierdzia, wymaga ustawicznego uczenia się razem z nim oraz przekraczania (transcendowania) dzięki temu nabytych i spetryfikowanych nawyków (zwłaszcza tych „religijnie uświęconych”), które przyjmują postać zamkniętego od wewnątrz „getta” lub zmilitaryzowanej (obronnej) „fortecy”.

W polemikę z opiniami deprecjonującymi walory intelektualne (teologiczne) refleksji Franciszka wchodzi Andrzej Pietrzak SVD (teolog specjalizujący się w misjologii i misjonarz z dużym doświadczeniem kulturowym w zakresie Ameryki Południowej):

Papież Franciszek jest wielkim teologiem, tylko jego krytycy tego nie potrafią dostrzec [...] wydaje się [im], że teologia to jedynie wielki dyskurs, tymczasem jest ona wszędzie ukryta, cała rzeczywistość ma sens teologiczny, a my powinniśmy umieć go odkryć. [...] chrześcijanin jest [...] [teologiem], bo patrząc na życie, dokonujemy analizy rozumowej i w perspektywie wiary. [...] Franciszek staje się wzorem dla duchownych, którzy powinni jako teologowie ułatwiać wiarę, zamiast ją utrudniać (Pietrzak, 2016; zob. Pietrzak, 2017, 2019, 2020).

Takie dynamiczne i uniwersalizujące podejście Franciszka do refleksji teologicznej, wymaga od podejmujących – wespół z nim – tego rodzaju refleksję niejako uczenia się na nowo jej uprawiania i zarazem – bywa, że bolesnego – oduczenia się takiego

więc w rzeczywistości pełnej, edukacyjnej modalności. Ich analiza może dostarczyć m.in. wielu pomysłów na przełamanie [...] szkodliwych założeń [...] i uprzedzeń w edukacji i w myśleniu o edukacji. Modalności zdają się stanowić warunek konieczny horyzontalnego i wertykalnego rozwoju człowieka [...]. Umożliwiają nie tylko poznawanie rzeczywistości, ale także łączenie się ze światem poprzez jego przeżywanie i zmienianie – ciągle modyfikowanie. Wyrastające z życia, odniesione do edukacji i nauk o edukacji zdają się zachęcać do kolejnych jego modyfikacji, do wzbogacania duchowego, osobowego i społecznego życia, do przechodzenia od czynu do wytworu i znowu od wytworu do czynu” (Kojas, 2009, s. 37).

postępowania, do którego się mocno przyzwyczajono (jako do obowiązującej czy „jedynie słusznej” wersji).

Co do irytującego niektórych (teologów) porównywania Kościoła do szpitala polowego, to interesującą intuicję podsuwa kardiochirurg, profesor nauk medycznych, Janusz Skalski: „Lepiej zrozumiemy metaforę o Kościele jako *szpitalu polowym*, jeśli zajrzemy do źródeł tego słowa, kiedyś oznaczającego przytułek i przytulisko. Szpital powinien być otoczeniem dla człowieka pokrzywdzonego” (Skalski i in., 2016). Wyjaśniając znaczenie „przytuliska”, słowniki podają: „zakład opieki dla opuszczonych dzieci, starców i kalek, bezdomnych; przytułek; schronisko; schronienie”⁴. Aby wejść głębiej w przesłanie Franciszka, m.in. o szpitalu polowym, trzeba się uczyć wspólnie z innymi – w interdyscyplinarnym dialogu – współmyślenia z Franciszkiem, trzeba wykraczać poza utrwalone podziały i schematy, do których się przywykło.

Rozpatrując różne – niekiedy zaskakujące i wymagające samodzielności – aspekty uczenia się i nauczania papieża Franciszka, należy uwzględnić rozumienie roli wychowawcy w pedagogice ignacjańskiej, które analizuje Ewa Dybowska:

Nauczyciel inspirujący się ignacjańską metodologią wybiera sposoby, które proponuje Ignacy Loyola do osiągnięcia celów nauczania i wychowania. Ignacjańska „metodyka” spotykania Boga na modlitwie jest bardzo indywidualna, [...] [i odbija się] w procesie nauczania ignacjańskie *cura personalis*. Zarówno w procesie nauczania, jak i w metodzie medytacji ignacjańskiej prawda nie jest wprost transmitowana z umysłu nauczyciela do umysłu ucznia. Musi ona być odkryta przez wychowanka. [...] [Wychowawca dąży do] minimalizowania swojej własnej aktywności, respektując wzrost ucznia w jego własnym tempie i podejmowanie aktywności na sobie właściwym poziomie (Dybowska, 2013, s. 353; zob. Nowak, 2004).

Towarzyszenie zakłada także umiejętne wycofywanie się, aby wzbudzać i wzmacniać aktywność (podmiotowość) ucznia, aby (mimo trudności) rozwijać samodzielność poznawczą, duchową i praktyczną⁵. Ma to też uzasadnienie antropologiczne, gdyż metoda wychowawcza *cura personalis* zakłada indywidualną troskę o osobę ze względu na jej godność osobową (Dancák, 2017, 2019b; Dybowska, 2014; Dziaczkowska, 2012; Frejusz, 2021; Marek, 2017, 2021; Rynio, 2019; o godności: Lekka-Kowalik 2016; Mariański, 2021; Rembierz, 2021b).

Pedagogia towarzyszenia i miłosierdzia jako dążenie do inkluzji

Wśród kategorii pedagogicznych przywołanych w tytule może zaskakiwać kategoria inkluzji. Czy nie jest to – być może nieuprawnione – wprowadzanie z zewnątrz teoretycznego

⁴ Zob. m.in. <https://sjp.pl/przytulisko>

⁵ Warto osobnych (komparatystycznych) analiz są relacje między ignacjańskim kształtowaniem samodzielności a teorią samowychowania badaną i rozwijaną przez B. Śliwerskiego (m.in.: Śliwerski, 2010).

i praktycznego tropu, skądinąd pedagogicznie doniosłego⁶, ale takiego, który nie jest wprost obecny wśród idei pedagogicznych i społecznych promowanych przez papieża Franciszka?

Otóż w katechezie *Misericordia e Inclusione* na zakończenie Roku Miłosierdzia (12.11.2016), papież rozwija i systematyzuje refleksję nad inkluzją. W polskim przekładzie kategorii inkluzji nie uwyraźniono (zamiast inkluzji pojawia się „włączenie” i „integracja”), a tytuł brzmi „Z otwartymi ramionami” (choć zachowano ją m.in. w przekładzie angielskim: *Mercy and Inclusion*), jakby założono, że kategorii inkluzji nie będzie należycie rozumiał polski odbiorca. Przytoczyć warto włoski tekst, aby dostrzec intensywność, z jaką kategoria inkluzji – w oryginale eksponowana kursywą – występuje w ścisłym powiązaniu z kategorią miłosierdzia:

In questa ultima udienza giubilare del sabato, vorrei presentare un aspetto importante della misericordia: l'*inclusione*. Dio infatti, nel suo disegno d'amore, non vuole *escludere* nessuno, ma vuole *includere* tutti. Ad esempio, mediante il Battesimo, ci fa suoi figli in Cristo, membra del suo corpo che è la Chiesa. E noi cristiani siamo invitati a usare lo stesso criterio: la misericordia è quel modo di agire, quello stile, con cui cerchiamo di *includere* nella nostra vita gli altri, evitando di chiuderci in noi stessi e nelle nostre sicurezze egoistiche. [...] Questo aspetto della misericordia, l'*inclusione*, si manifesta nello spalancare le braccia per accogliere senza escludere; senza classificare gli altri in base alla condizione sociale, alla lingua, alla razza, alla cultura, alla religione: davanti a noi c'è soltanto una *persona da amare come la ama Dio*. Colui che trovo nel mio lavoro, nel mio quartiere, è una persona da amare, come ama Dio. "Ma questo è di quel Paese, dell'altro Paese, di questa religione, di un'altra... È una persona che ama Dio e io devo amarla". Questo è *includere*, e questa è l'*inclusione* (Franciszek, 2016).

Inkluzję uznaje się za immanentną część ewangelicznego nauczania, z którego wynikają powinności uczenia się i urzeczywistniania inkluzji. Może się jednak nasuwać wątpliwość, czy nie jest to urzędowe wystąpienie, do którego redaktor – wspierający papieża – dobrał „dobrze brzmiące” słowa i zespolił pojęcia z różnych systemów ideowych: *miłosierdzie* i *inkluzję*. Trzeba stwierdzić, że podobnie jak kwestia miłosierdzia, tak kwestia inkluzji i przeciwdziałania wykluczeniu jest integralną częścią społecznej i pedagogicznej refleksji papieża Franciszka, a nie dodatkowym ornamentem (doczepionym) z zewnętrznego dyskursu. Jeszcze w Argentynie – nawiązując do interpretacji poematu *Martin Fierro*, argentyńskiej epopei narodowej przedstawiającej życie gaucho, napisanej w 1872 r. przez José Hernández (1834-1886) – rozpatrywał abp Bergoglio rolę edukacji w działaniach na rzecz inkluzji społecznej osób zagrożonych wykluczeniem, znajdujących się na (pomijanych) peryferiach⁷.

⁶ Kwestię inkluzji analizuje m.in. Zenon Gajdzica (2019, 2020, s. 27-34); do analiz wprowadza on też kategorię peryferii (2016). O społecznych kontekstach wychowania m.in.: Charchuła, 2018.

⁷ Mariola Kozubek stwierdza, że w myśli Franciszka „zawarta jest [...] propozycja pedagogiczna, która może stanowić inspirację dla polskiej pedagogiki inkluzyjnej [...] opartej na personalizmie” (Kozubek, 2020, s. 31).

W programowej dla pontyfikatu adhortacji *Evangelii gaudium* akcentuje się potrzebę przeciwdziałania destrukcyjnym skutkom – jak się diagnozuje – rozpowszechniającej się marginalizacji i utrwalającego, coraz radykalniejszego wykluczenia:

[...] jak przykazanie „nie zabijaj” stawia jasną granicę, by chronić wartość życia ludzkiego, tak [...] musimy powiedzieć „nie dla ekonomii wykluczenia i nierówności społecznej”. Ta ekonomia zabija. [...] wielkie masy ludności są wykluczone i marginalizowane: bez pracy, bez perspektyw [...]. Samego człowieka [...] można użyć, a potem wyrzucić. [...] Wykluczeni [...] są „niepotrzebnymi resztkami” (Franciszek, 2013a, nr 53)⁸.

Zdecydowanie krytycznie ocenia Franciszek procesy finansjalizacji⁹, dające zyski wąskiemu gronu, a powodujące marginalizację (m.in. bezrobocie) szerokich rzesz ludzi:

Postawienie obecnie w centrum działalności finansowej, a nie gospodarki realnej nie jest przypadkowe: stoi za tym decyzja kogoś, kto mylnie sądzi, że pieniądze zyskuje się za pomocą pieniędzy. Pieniądze, te prawdziwe pieniądze, zdobywa się poprzez pracę. To praca nadaje człowiekowi godność, a nie pieniądze (Franciszek, 2018).

Te diagnozy i radykalne oceny patologii społecznych nie spotykają się z powszechnym zrozumieniem – zwłaszcza na gruncie europejskim – także w Kościele. Sytuację wyjaśnia się tym, że „Franciszek wyrasta z innej tradycji, z tego samego Kościoła katolickiego – ale oddalonego od [...] Europy. My jesteśmy zakotwiczeni w błędnym kole własnych pojęć” (Pietrzak, 2016). Trudności w recepcji powoduje w dużej mierze „zakotwiczenie w błędnym – europocentrycznym – kole pojęć”, które nie pozwala na dostrzeganie innych horyzontów niż te widoczne z własnego – zawężającego pole obserwacji – punktu widzenia. Trafne odczytywanie Franciszkowej pedagogii wymaga uczenia się uczestnictwa w dialogu międzykulturowym i prowadzi w stronę teorii i praktyk edukacji międzykulturowej otwierającej nowe horyzonty (Rembierz, 2018, 2021c)¹⁰.

Na pytanie, sformułowane w kontekście intensywnie pobudzanych przez papieża Franciszka relacji międzykulturowych: „Czego według Franciszka mogą nas nauczyć katolicy latynoamerykańscy?”, Austen Ivereigh odpowiada, że przede wszystkim trzech spraw:

⁸ Franciszek eksponuje – także jako zadanie pedagogiczne – tworzenie relacji międzyosobowych, podejmowanie „współpracy opartej na relacjach, a nie na zysku [...]”. Społeczeństwo stające się murem, tworzone przez masę jednostek, które nie myślą i nie działają jak osoby, nie jest w stanie docenić podstawowej wartości relacji” (Franciszek, 2019). O relacjach: Donati i Archer, 2015.

⁹ Procesy finansjalizacji analizuje Wiesław Gumuła (2015a, 2015b).

¹⁰ Problemy wyrażane w pytaniu: „Czy religijność może być przestrzenią sprzyjającą edukacji międzykulturowej?” rozpatruje Katarzyna Olbrycht (2019, s. 243-251), a w kontekście międzykulturowej dynamiki nauczania Franciszka można dostrzec problemy, które da się wyrazić w pytaniu: „Czy edukacja międzykulturowa może być przestrzenią sprzyjającą religijności i pedagogii religii w tych postaciach, które promuje Franciszek?”. Ważne dla lepszego zrozumienia idei i dążeń pedagogiczno-religijnych Franciszka międzykulturowe konteksty edukacji i otwartej tożsamości religijnej analizuje Aniela Różańska (2017).

- (1) „nie ma prawdy bez miłosierdzia. I nie ma miłosierdzia bez prawdy”;
- (2) „szacunek dla ludowych form pobożności”;
- (3) „zwrócenie się ku ubogim, [...] preferowanie obecności Kościoła na egzystencjalnych peryferiach. Kościół winien być [...] tam, gdzie cierpimy, potrzebujemy, tęsknimy” (Ive-reigh, 2016; por. Pietrzak, 2006, 2010).

Rozwijana w Argentynie – jako próba odpowiedzi na pałące wyzwania społeczne, edukacyjne i religijne – i kontynuowana w nauczaniu papieskim *teologia del pueblo*¹¹ stanowi jedną z inspiracji Franciszkowej pedagogii towarzyszenia i miłosierdzia. Co więcej, *teologia del pueblo* i duchowość ludowa mogą być ważnym punktem odniesienia w polskim kontekście, gdyż – jak sądzi m.in. Jerzy Nikitorowicz – przewycięzania wymaga także obecnie uprawiana mityzująca apologetyka Kościoła rzymskokatolickiego jako ludowego i więziotwórczego we współczesnym społeczeństwie polskim:

Mitem stał się Kościół ludowy, masowy, oparty na [wspólnym] dziedzictwie [...]. Wytworzyliśmy mit Kościoła więziotwórczego w systemie totalitarnym, kształtującego wspólnotę parafialną, otwartego na pomoc i wsparcie, broniącego człowieka, otwartego na jego problemy, pokornego i uczącego pokory [...], co obecnie nie jest zgodne z faktami, stylem życia hierarchów, [...], walką o władzę. Instytucja Kościoła wypaczyła idee i wartości, którym miała służyć. Oczekuje podporządkowania, [...], a politycy wydają się temu sprzyjać [...]. Jedni i drudzy przestają być wrażliwi na biedę [...] i krzywdę człowieka, dzieląc na My i Oni. Wcześniej Kościół jednoczył [wobec] [...] rządów totalitarnych, dzisiaj dzieli społeczeństwo i oczekuje bezrefleksyjnej pobożności [...]. Mit trwa, gdyż dla [...] „świętego spokoju” nie reagujemy, nie dajemy [...] odporu (Nikitorowicz, 2015, s. 151; zob. Mariański, 2017, 2018).

Na ile papież Franciszek, ucząc wrażliwości na biedę i krzywdę, promując Kościół ludowy w południowoamerykańskim wydaniu, może przyczyniać się do rewitalizacji żywego onegdaj w polskich dziejach doświadczenia Kościoła ludowego i więziotwórczego? Na ile Franciszek przewycięza retorykę polskiej mitotwórczej apologetyki, ucząc nowego języka, którego źródłem jest również *teologia del pueblo* i odślaniana przez nią duchowość ludowa?

Budzące kontrowersje społeczne zaangażowanie obecnego papieża onegdaj wyjaśniał kard. Bergoglio: nie chodzi tu o „politykę partykularnych interesów”, lecz o „wielką politykę, która wynika z przykazań i ewangelii. Piętnować gwałcenie praw człowieka, przejawy [...] wykluczania społecznego, braki w edukacji, głód i ubóstwo” (Ambrogetti i Rubin, 2013, s. 95)¹². Tego rodzaju zaangażowanie w „wielką politykę” ma zwłaszcza rozpoznawać i przewycięzać niedobory edukacji oraz rozwijać pedagogię przeciwdziałającą różnym formom wykluczania.

¹¹ Zob. Luciani, 2016. (Na książkę Rafaela Lucianiego zwrócił mi uwagę – w korespondencji – wykładający w Boliwii Kasper Mariusz Kaproń OFM).

¹² We wstępie do tej książki, zaprzyżniony z kard. Bergoglio rabin, profesor Abraham Skórka z Buenos Aires, wskazuje biblijne aspekty społecznego zaangażowania Bergoglio: „[Jego] nawiązywanie do powrotu do wartości [...] doprowadziło do licznych napięć [...] z przedstawicielami władzy [...], którzy nie dostrzegli związku jego słów z krytyką społeczno-polityczną [...] proroków”.

W kontekście doświadczeń europejskich pedagogia towarzyszenia i miłosierdzia jako wyjście na peryferia i dążenie do inkluzji zasługuje na zainteresowanie również z tej racji, że stanowi propozycję pedagogicznych poszukiwań, idei i działań, które są wolne od uwikłania w dłużną hipotekę pedagogii zespalających się z dążeniami systemów zniewalających człowieka.

Wiek dwudziesty – jak retrospektywnie rozeznaje Jan Szczepański – przyniósł nadzieję, że wychowanie, [...] wsparte ideologiami rewolucyjnymi albo potęgą [...] państwa, zrealizuje wizje pedagogiczne [...]. [To był wiek] erozji pedagogicznych wizji świata. [...] zdawało się, że rewolucje zwycięskie na gruncie politycznym [...] zapewnią też wizjom pedagogicznym szansę realizacji. Także państwa faszystowskie i narodowo-socjalistyczne nadawały wychowaniu dużą rangę, wspartą potęgą swoich administracji (Szczepański, 1995, s. 184).

Zamiast dążenia do urzeczywistniania dobra zawierano swoiste pakt pedagogiczne z systemami politycznymi ukierunkowanymi – i to w wielkich wymiarach społecznych – na czynienie zła: „doświadczenia dwudziestego wieku wykazały, że łatwiej było osiągnąć cele wychowania ruchom społecznym i ideologiom służącym przemocy [...], podbojom [...], złu” (Szczepański, 1995, s. 185). Tego do głębi deprawującego ludzi zespolenia idei i dążeń pedagogicznych z systematycznym czynieniem zła w życiu społecznym doświadczał też Bergoglio w Argentynie.

Jeśli za słuszną uznać opinię, że „wiek dwudziesty był wiekiem erozji pedagogicznych wizji świata”, to tym bardziej warto teraz zwracać baczną uwagę na pedagogię towarzyszenia i miłosierdzia, która niesie z sobą – tak ważną w pedagogice – nadzieję¹³. Krytycyzm wymaga wszakże powściągliwości, roztropności i rozeznania, w jakim zakresie może być to rzetelna nadzieja, otwierająca na urzeczywistnianie pożądanych wartości, a w jakim może okazać się ona złudną iluzją, niosąc z sobą efekt syreniego śpiewu.

Franciszkowe interpretacje dynamiki i napięć pedagogii ignacjańskiej

Spotykając wychowanka szkoły jezuickiej, Franciszek ma – jak stwierdza – zwyczaj pytać, „czy pozostał w nim [...] »wirus« specyficzny dla tych placówek?” (Franciszek, 2015). Wyjaśnia, że mówiąc o „wirusie”, ma na uwadze „profil formacyjny Towarzystwa Jezusowego, który jego placówki powinny dawać uczącej się w nich młodzieży. Oparty jest on na *Ćwiczeniach duchownych* św. Ignacego Loyoli” (Franciszek, 2015).

Według rozwijanej przez Franciszka interpretacji pedagogii ignacjańskiej autentyczny jezuita i wychowanek szkoły jezuickiej powinien „pozostawać w nieustannym napięciu między ziemią, niebem i sobą samym”. W napięciu względem ziemi: „Nie może,

¹³ „Świat nauk pedagogicznych jest światem polinarracyjnym czy wielodyskursywnym, w którym każdy ma prawo do tworzenia swoich własnych podejść [...] z otwartością na to, co jest [...] od nich inne” (Śliwerski, 2017, s. 44).

jak struś, chować głowy przed rzeczywistością ziemską”, względem nieba: „Nie może stworzyć sobie świata wyizolowanego, z religijnością »lajtową«, luźną wobec rzeczywistości Boga”, względem siebie: „nie może zaprzedać swego sumienia światowości” (Franciszek, 2015; o kulturze duchowej i kulturze pedagogicznej zob. Błasiak, 2016). To są podstawowe napięcia, których nie należy wygaszać, bo bez nich słabnie i zanika dynamika ludzkiej egzystencji.

Znaczenie eksponującej dynamikę i napięcia koncepcji Gastona Fessarda SJ dialektyki *Ćwiczeń duchownych* dla ignacjańskiej formacji i pedagogii Franciszka rozpatruje Massimo Borghesi. Te istotne dla pedagogii towarzyszenia i miłosierdzia idee, dążenia i napięcia, które wydobywa i artykułuje Borghesi, warto ująć i wyrazić w pięciu punktach:

1. duchowość ignacjańska jawi się „jako napięcie, jako myśl, która oscyluje między przeciwnościami, [...], między tym, co nieskończenie wielkie, a tym, co niepokazne”;
2. „życie chrześcijańskie [...] stanowi ciągłą oscylację między przeciwnościami, jednoczącymi się w syntezie, której [...] [dokonuje] tajemnica, czyli Boże działanie”;
3. „między Bogiem nieskończenie wielkim a człowiekiem [...] istnieje napięcie, polaryzacja”;
4. Kościół ma być „pojednaniem przeciwieństw, syntezą, podobnie jak i jezuita jest syntezą dwóch przeciwnych biegunów”;
5. „Bergolio odbierał to jako klucz duchowości ignacjańskiej, a [...] zastosował ten klucz do całego społeczeństwa, do Kościoła, do świata podzielonego” (Borghesi, 2017; zob. Borghesi, 2018).

Czy kondycją człowieka jest więc ustawiczna oscylacja? Czy (i jak) można osiągać syntezę? Czy da się tak usystematyzować kluczowe kategorie (ciągłe napięcie, polaryzacja, oscylacja przeciwności, jednoczenie w syntezie), aby nie zatracaly one ujawniającej się w doświadczeniu dynamiki? Czy trzeba zadowolić się uchodzącą systematyzacji dynamiką?

Zastanawiając się nad własną jezuicką formacją, Franciszek uwydatnia przekonanie o uznaniu w sobie grzesznika, który doświadcza miłosierdzia: „najlepszą syntezą, która wypływa z mojego wnętrza [...], jest właśnie ta: »Jestem grzesznikiem, na którego spojrzal Pan«”¹⁴. Podobne relacje miłosierdzia i grzechu ujmuje filozof Władysław Stróżewski:

Im głębiej ktoś przeżywa swoją grzeszność, tym bardziej ogląda się na miłosierdzie. [...] Odpowiedzią człowieka na miłosierdzie Boże mogą być dwie rzeczy: po pierwsze, miłosierdzie wobec innych, czyli przelewanie tego, co otrzymuję, dalej. Po drugie: zaufanie w stosunku do Boga (Stróżewski, 2002)¹⁵.

¹⁴ „Kerygmat chrześcijański – zwiastowanie miłości Boga, silniejszej niż ludzki grzech [...], jest KERYGMATEM MIŁOSIERDZIA!” – stwierdza abp Grzegorz Ryś, rozważając „skandal miłosierdzia” (Ryś, 2015, s. 9).

¹⁵ Warto odnotować, jak aktualnie brzmią refleksje W. Stróżewskiego z 2002 roku, po wizycie Jana Pawła II w Łagiewnikach: „Papież wzywa nas do głębokiego przemyślenia idei miłosierdzia. Nie wiem, czy jesteśmy w stanie sprostać temu wyzwaniu, ale powinniśmy tworzyć nową teologię i filozofię miłosierdzia. Zaczął ks. Józef Tischner w książeczce *Drogi i bezdroża miłosierdzia*, ale to

Wyjaśniając własne biskupie wezwanie: *Miserando atque eligendo* (umiłowawszy i wybrawszy), Franciszek rozpatruje kwestie kluczowe dla rozumienia pedagogii towarzyszenia i miłosierdzia i proponuje własną kategorię, aby oddać czynność (czynienie) miłosierdzia: „Łacińskie gerundium *miserando* wydaje mi się niemożliwe do przetłumaczenia [...]. Lubię tłumaczyć go [...]: *miser cordiando* („miłosierdziując”)” (Franciszek, 2013b).

Natomiast postawę grzesznika, który (którego) w osobistym doświadczeniu spotyka miłosierdzie, Franciszek wpisuje w cechującą się napięciami dynamikę i transcendencję życia religijnego właściwego – wedle jego przekonania – duchowości i pedagogii jezuickiej:

Towarzystwo jest instytucją w napięciu, zawsze radykalnie w napięciu. Jezuita nie jest skupiony na sobie. Towarzystwo samo w sobie jest „zdecentralizowane”: jego centrum to Chrystus i Jego Kościół. [...] [to są] podstawowe punkty odniesienia [Towarzystwa], aby zachować równowagę, kiedy samo żyje na peryferiach. Natomiast jeśli [...] stawia się [ono] w centrum jako solidna, dobrze „uzbrojona” struktura, wtedy ściąga na siebie niebezpieczeństwo poczucia [...] samowystarczalności. [...] musi mieć [ono] przed oczyma *Deus semper maior* („Boga zawsze większego”), musi poszukiwać zawsze większej chwały Bożej. [...] To napięcie wyprowadza nas nieustannie poza nas samych (Franciszek, 2013b; o pedagogii i transcendencji: Marek i Walulik, 2017).

Zdając sobie sprawę z ryzyka mówienia o doświadczeniu religijnym właściwym dla Towarzystwa Jezusowego, Franciszek czyni zastrzeżenie: „Kiedy próbuje się wypowiedzieć zbyt wiele, popada się w pustosłowie”. Optymalna acz niełatwa jest otwarta narracja o stałym uczeniu się w pedagogii jezuickiej życia religijnego, które zyskuje także rys mistyczny:

O Towarzystwie można mówić tylko w formie narracji. Jedynie w narracji można rozeznawać, nie za pomocą języka filozofii lub teologii, który podlega dyskusji. Styl Towarzystwa nie polega na dyskusji, ale na rozeznawaniu, co [...] zakłada również dyskusję w trakcie całego procesu. Mistyczny aspekt rozeznawania nigdy nie zakreśla granic, nie kończy myśli. Jezuita musi być osobą myśli niedokończoną, myśli otwartej (Franciszek, 2013b).

Choć ową wzorczą ideę bycia osobą „myśli niedokończoną, myśli otwartej” nie zawsze urzeczywistniano, jeśli „jezuici kierowali się myśleniem zamkniętym, sztywnym, bardziej nakazowo-ascetycznym niż mistycznym” (Franciszek, 2013b)¹⁶. Za wzór działań

trzeba kontynuować i pogłębiać. Miłosierne oblicze Boga [...] trzeba na nowo pokazać w kontekście współczesności, ze wszystkimi jej kłopotami i [...] z grzesznością, którą jesteśmy obarczeni. Przekaz siostry Faustyny o miłosierdziu sięgającym najgorszego grzesznika [...] musi być przeniesiony na konkretną sytuację międzyludzką” (Stróżewski, 2002). W przemyślenie miłosierdzia włącza się pedagogika, a inspiruje ją m.in. pedagogia Franciszka, kierująca uwagę na „konkretną sytuację międzyludzką”.

¹⁶ Andrzej Niesiołowski (1899-1945), pedagog o zapatrywaniach chrześcijańskich i personalistycznych, w wykładzie nurtów myśli pedagogicznej zwraca uwagę na kolektywizm kościelny

duszpasterskich i zarazem pedagogicznych, cechujących się autentycznością i zespolonych z doświadczeniem mistycznym¹⁷, Franciszek stawia bł. Piotra Fabera (1506-1546), współpracownika św. Ignacego: „Dialog ze wszystkimi, także z tymi najbardziej oddalonymi [...]; prosta pobożność, pewnego rodzaju naiwność, natychmiastowa dyspozycyjność, jego staranne wewnętrzne rozeznanie, [...] był człowiekiem, który potrafił podjąć wielkie i stanowcze decyzje, a zarazem przejawiał łagodność i życzliwość” (Franciszek, 2013b).

Wraz z refleksją o dialogu Franciszek przybliżył rozumienie mistyki. Uznanie wartości i nadrzędności doświadczenia mistycznego zespała się z krytyczną oceną eksponowania ascetyzmu, milczenia i pokuty, uchodzących za główne środki formacyjne i pedagogiczne:

Ignacy jest mistykiem, a nie ascetą. Bardzo się denerwuję, kiedy słyszę, [...], że *Ćwiczenia duchowe* są ignacjańskie, ponieważ odbywają się w milczeniu. [...] *Ćwiczenia* mogą być doskonale ignacjańskie także w życiu codziennym [...]. To podkreślanie ascetyzmu, milczenia i pokuty jest nurtem zdeformowanym [...]. Natomiast mnie bliższy jest nurt mistyczny [...]. Także Faber był mistykiem (Franciszek, 2013b).

Co do kształtowania umiejętności podejmowania decyzji, po zdaniu sprawy z własnych błędów (skłonności do autorytarnych decyzji), Franciszek rozważa wypracowaną na podstawie swych doświadczeń nową pedagogię rządzenia: „Z upływem czasu nauczyłem się wielu rzeczy. Pan pozwolił na taką pedagogikę rządzenia, ucząc mnie przez moje ułomności i moje grzechy” (Franciszek, 2013b). Słabości – ustawicznie rozpoznawane i przewyżczone – są wprzęgnięte w proces uczenia się, który postulowany i realizowany jest w pedagogii towarzyszenia i miłosierdzia.

w wychowaniu jezuickim: „Pierwszą ideologią wychowawczą o charakterze kolektywistycznym jest wychowanie jezuickie, [...] [mimo] celów transcendentno-religijnych [...] stało się wychowaniem dla Kościoła jako grupy społecznej” (Niesiołowski, 2017, s. 167). Wyjaśnia, że „cechą wychowania jezuickiego była tendencja niwelacyjna, tak charakterystyczna dla kolektywistycznego podejścia. Choć zbawienie duszy jednostkowej nadal było celem ostatecznym, to [...] domin[owała] idea wychowania [...] na bojowników katolicyzmu. Było to wychowanie subordynacyjne, konserwatywne, tradycjonalistyczno-dogmatyczne” (Niesiołowski, 2017, s. 168). Choć w części nawiązywano do zasad wychowania moralnego: „Jezuici zrozumieli [...], że wartości nie można z zewnątrz narzucić przy pomocy nacisku i represji”, to posługiwano się „demoralizującym systemem donosicielstwa i [...] wygórowanej, indywidualizującej emulacji [konkurencji]” (Niesiołowski, 2017, s. 171). Krytyka kolektywizmu kościelnego inspirowała do analizy kolektywizmu w różnych systemach pedagogicznych, także akcentujących indywidualizm (indywidualne osiągnięcia) jednostki konkurującej o pierwszeństwo z innymi. Zob. Kostkiewicz, 2016.

¹⁷ Postrzeganie związku autentyczności i duchowości w działaniach duszpasterskich analizuje Tomasz Adamczyk (2020). Warto odnotować refleksje nad autentycznością w postawie Franciszka, które Piotr Sztompka zatytułował: *Autentyczność przekazu w komunikacji międzyludzkiej. Sekret papieża Franciszka*, a po analizie sposobu bycia i komunikacji Franciszka stwierdził: „Taki jest papież Franciszek – jasny i piękny wzór pełnego człowieczeństwa w naszych smutnych, nieautentycznych czasach” (Sztompka, 2018, s. 70).

Na zakończenie: „Prośmy o łaskę ugryzienia się w język”

„Prośmy o łaskę ugryzienia się w język” – wzywa papież Franciszek. „Prośmy o łaskę jedności dla wszystkich chrześcijan, wielką łaskę i małą łaskę dnia powszedniego dla naszych wspólnot, naszych rodzin; oraz łaskę ugryzienia się w język” – tym wezwaniem Franciszek zakończył homilię (12.05.2016). Rozpatrując pedagogię towarzyszenia i miłosierdzia oraz interpretację pedagogii ignacjańskiej w nieprzejrzystym świecie, także trzeba prosić „o łaskę ugryzienia się w język”, aby nadmiernie rozbudowanych wywodów nie zamienić w czczą gadaninę, aby mieć świadomość, że ta pedagogia wymaga również powstrzymania się od zbędnych słów, które przynoszą niepożądane efekty, wzmagają nieprzejrzystość świata czy czynią nieodwracalne spustoszenie. Ważenie słów i powściągliwość w ich użyciu to także to, czego należy się uczyć dzięki pedagogii towarzyszenia i miłosierdzia.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk, T. (2020). *Autentyczność i duchowość. Księża w opinii polskiej młodzieży. Analiza socjologiczna*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ambrogetti, F. i Rubin S. (2013). *Jezuita. Papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio* (A. Fijałkowska-Żydok, tłum.). Dom Wydawniczy „Rafael”.
- Błasiak, A. (2016). Kultura duchowa rodziny – wybrane aspekty. W: A. Królikowska, M. Łątkowski i B. Topij-Stempińska (red.), *Dzieło chwali Mistrza. Księga jubileuszowa dedykowana prof. dr hab. Irenie Popiołek z okazji 50-lecia pracy artystycznej oraz pracy pedagogicznej* (s. 303-315). Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Borghesi, M. (2017, 10 listopada). *Franciszek ujawnia źródła swej intelektualnej inspiracji*. Radio Watykańskie. <https://www.gosc.pl/doc/4304515.Franciszek-ujawnia-zrodla-swej-intelektualnej-inspiracji>
- Borghesi, M. (2018). *Jorge Mario Bergoglio. Biografia intelektualna*. Bratni Zew.
- Charchuła, J. (2018). Społeczny kontekst wychowania w teorii José Ortegi y Gasset. W: K. Duraj-Nowakowa, J. Charchuła i E. Sowa-Behtane (red.), *Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności* (s. 185-198). Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Dancák, P. (2017). The ethos of education and the ethos of Christianity. *Ecumeny and Law*, 5, 45-56.
- Dancák, P. (2019a), Całościowe rozumienie człowieka versus dehumanizacja w komunikacji papieża Franciszka. W: W. Miształ, R. Nęcek i M. Radej (red.), *Papież Franciszek i współczesność: z refleksji nad fenomenem komunikowania się* (s. 101-120). Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie Wydawnictwo Naukowe.
- Dancák, P. (2019b), Człowiek – wolność – dobro – prawda jako horyzont myślenia o wychowaniu w filozofii Józefa Tischnera. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 5, 109-122.
- Donati, P. i Archer, M.S. (2015). *The relational subject*. Cambridge University Press.
- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Dybowska, E. (2014). Towarzystwo wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej, *Teologia i Moralność*, 9(16), 81-93.

- Dziaczkowska, L. (2012). Czyn jako zasada organizująca rozumienie kategorii podmiotu i podmiotowości w pedagogice. *Roczniki Pedagogiczne*, 4(40), 5-19.
- Franciszek. (2013a). *Adhortacja apostołska Evangelii gaudium*. https://www.vatican.va/content/francesco/pl/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Franciszek. (2013b, 25 września). *Wywiad z papieżem Franciszkiem: Antonio Spadaro SJ („La Civiltà Cattolica”)* (J. Siepiak SJ, K. Nowak SJ i A.P. Bieś SJ, tłum.). Jezuici. <http://jezuici.pl/serce-wielkie-i-otwarte-na-boga/>
- Franciszek. (2014, 10 maja). *Edukacja nie może być neutralna*. Wiara. <http://papiez.wiara.pl/doc/1996351.Edukacja-nie-moze-byc-neutralna>
- Franciszek. (2015, 12 listopada). *Papież do absolwentów szkół jezuickich: trwajcie w napięciu!* Radio Vaticana. http://pl.radiovaticana.va/news/2015/11/12/papie%C5%BC_do_absolwent%C3%B3w_szk%C3%B3w%C5%82_jezuickich_trwajcie_w_napi%C4%99ciu!/1186370.
- Franciszek. [Papa Francesco] (2016, 12 listopada). *Udienza Giubilare Misericordia e Inclusione*. https://w2.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2016/documents/papa-francesco_20161112_udienza-giubilare.html
- Franciszek. (2018, 7 września). *Nowy wywiad z papieżem Franciszkiem*. Gość Niedzielny. <https://www.gosc.pl/doc/5008163.Nowy-wywiad-z-papiezem-Franciszkiem>
- Franciszek. (2019, 16 marca). *Bożek pieniądza czyni społeczeństwo nieludzkim i niesprawiedliwym*. Gość Niedzielny. <https://www.gosc.pl/doc/5397256.Papiez-Bozek-pieniadza-czyni-spoeczenstwo-nieludzkim-i>
- Frejusz, K. (2021). Implikacje ignacjańskiego praesupponendum w dialogu wychowawczym. *Horizonty Wychowania*, 20(56), 23-33.
- Gajdzica, Z. (2016). Pogranicza, peryferia i centra włączania ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22, 89-98.
- Gajdzica, Z. (2019). Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 26-39.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji szkolnej w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gumuła, W. (2015a). Moralność w czasach finansjalizacji. W: J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii moralności: podstawy – teorie – badania – perspektywy* (s. 457-464). Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Gumuła, W., (2015b). Zjawisko finansjalizacji. *Znak*, 721, 13-19.
- Ivereigh, A. (2016). *Zmiana środka ciężkości. Jacek Borkowicz. Rozmowa z Austenem Ivereigh'em, autorem książki „Prorok. Biografia Franciszka, papieża radykalnego”*. Przewodnik Katolicki. <https://www.przewodnik-katolicki.pl/Archiwum/2016/Przewodnik-Katolicki-1-2016/Wiara-i-Kosciol/Zmiana-srodka-ciezkosci>
- Kijas, Z.J. OFMConv, (2013). *Papież Franciszek i nasze marzenia o Kościele*. Wydawnictwo WAM.
- Kiejkowski, P. (2021). Człowiek ośmiu błogosławieństw według papieża Franciszka. *Teologia i Moralność*, 16(29), 205-217.
- Kojs, W. (2005). Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela. W: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela* (s. 139-150). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kojs, W. (2009). Modalne aspekty edukacji i pedagogiki. *Chowanna*, 52(65), 23-38.
- Kojs, W. (2017). Nauczanie uczenia się – węzłowy problem edukacji i pedagogiki (z myślą o edukacji jutra...). W: A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Wartości – wychowanie – kształcenie* (s. 125-140). Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

- Kostkiewicz, J. (2016). Pedagogika ogólna jako nauka w rękopisach z oflagu Andrzeja Niesiołowskiego. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(14), 91-111.
- Kozubek, M.T. (2020). Inkluzja w ujęciu Papieża Franciszka inspiracją dla edukacji włączającej. *Rozprawy Społeczne*, 14(4), 18-33.
- Kroczek, P. (2015). Encyklika Franciszka Laudato si' w perspektywie prawnej. *Studia Oecumenica* 15, 55-68.
- Lekka-Kowalik, A., Godność podmiotów edukacji. W: K. Chałas i A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 383-387). Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Luciani, R. (2016). *El papa Francisco y la teología del pueblo* [Papież Franciszek i teologia ludu]. PPC; <https://es.ppc-editorial.com/libro/el-papa-francisco-y-la-teologia-del-pueblo>
- Marek, Z. (2017). *Pedagogia towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. (2021). Pedagogia i pedagogika ignacjańska (jezuicka). *Horyzonty Wychowania*, 20(56), 11-21.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2017). Pedagogia katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 125-141.
- Mariański, J. (2016). *Megatrendy religijne w społeczeństwach ponowoczesnych*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. (2017). *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. (2018). *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988-1998-2005-2017*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. (2021). *Godność ludzka w narracji społecznej. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo KUL.
- Miąso, J. (2021). *Fenomen relacji międzyludzkich Papieża Franciszka*. Bonus Liber.
- Niesiołowski, A. (2017). *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, (J. Kostkiewicz, red.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nikitorowicz, J. (2015). Edukacja międzykulturowa wobec mitotwórczej apologetyki w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. W: A. Komorowska-Zielony i T. Szkudlarek (red.), *Różnice, edukacja, inkluzja* (s. 147-160). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Nowak, M. (2004). Autonomia osoby a wychowanie religijne. *Paedagogia Christiana*, 1(13), 9-31.
- Nowak, M. (2013). Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej, *Paedagogia Christiana*, 1(31), 25-44.
- Olbrycht, K. (2019). *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Orzeł, T. (2018). Główne cechy języka papieża Franciszka na podstawie analizy jego wystąpień podczas Światowych Dni Młodzieży w Krakowie. *Kultura – Media – Teologia*, 33, 78-98.
- Pietrzak, A. (2006). Opcja na rzecz ubogich w Kościele katolickim w Ameryce Łacińskiej. W: M.F. Gawrycki (red.), *Ameryka Łacińska wobec wyzwań globalizacji* (s. 325-338). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pietrzak, A. (2010). Ameryka Łacińska u progu XXI w. według Alberta Methola Ferrégo. W: K. Krzywicka i J. Kaczyńska (red.), *Oblicza Ameryki Łacińskiej* (s. 13-23). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pietrzak, A. (2014). Kościół ubogich i dla ubogich papieża Franciszka odpowiedzią na współczesne wyzwania duchowe i społeczne. W: J. Blicharz, L. Klata-Wertelecka i E. Rutkowska-Tomaszewska (red.), *Uboństwo w Polsce* (s. 31-38). E-Wydawnictwo: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pietrzak, A. (2016, 17 grudnia). *Franciszek to wielki teolog i wyjątkowy papież*. Gość Niedzielny. <http://lublin.gosc.pl/doc/3604770.Franciszek-to-wielki-teolog-i-wyjatkowy-papiez>

- Pietrzak, A. (2017). Katolicyzm: pożegnanie z europocentryzmem? W: S. Pawłowski, i S.J. Żurek (red.), *Lublin. Miasto zgody religijnej. Ekumenizm w historii, teologii, kulturze* (s. 149-159). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pietrzak, A. (2019). *Modele ewangelizacji kultur i inkulturacji wiary w teologii latynoamerykańskiej*. Wydawnictwo KUL.
- Pietrzak, A. (2020). O apologię papieża Franciszka: ucznia i misjonarza Jezusa Chrystusa. *Rocznik Seminaryjny*, 18-33.
- Rembierz, M. (2014). Pedagogiczny potencjał i edukacyjne wyzwania krytycznej ekologii. O dwoistości pedagogiczno-ekologicznych tropów papieża Franciszka w kontekście pedagogicznego przesłania Heleny Radlińskiej. *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, 9, 29-62.
- Rembierz, M. (2016). Pedagogia miłosierdzie jako wyjście na aksjologiczne pogranicza i egzystencjalne peryferia – wyzwania dla myśli religijnej i refleksji pedagogicznej. O uczeniu się i nauczaniu papieża Franciszka. W: L. Pawelski (red.), *Paideia – drogą do uniwersalizmu w wychowaniu. Księga dedykowana pamięci Profesora Kazimierza Denka Honorowego Prezesa Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych* (s. 233-274). Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych.
- Rembierz, M. (2018). Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe. Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego. *Edukacja Międzykulturowa*, 9, 90-130.
- Rembierz, M. (2021a). Bezgraniczność głupoty i granice mądrości. Na rozdrożach sokratejskiej pedagogii niewiedzy. *Ethos*, 1, 243-273.
- Rembierz, M. (2021b). Osoba i jednostka. W: P. Świercz (red.), *Etyka polityczna* (s. 125-145). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Rembierz, M. (2021c). Transformations of the intercultural education – pedagogical explorations on the borderlands. *Transformacje. Pismo Interdyscyplinarne*, 4(111), 154-187.
- Różańska, A. (2017). Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(3), 49-59.
- Rynio, A. (2019). Pilna potrzeba refleksji nad samoświadomością, podmiotowością i wychowaniem godnym osoby. *Roczniki Pedagogiczne*, 11, 33-49.
- Ryś, G. (2015). *Skandal miłosierdzia*. Wydawnictwo WAM.
- Skalski, J., Wilczyński, P. i Żyła M. (2016, 1 sierpnia). *Papież bez wad serca*. Tygodnik Powszechny. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/papiez-bez-wad-serca-34894>
- Stróżewski, W. (2002). Dojrzewamy do powtórki – z ks. Adamem Bonieckim, ks. biskupem Kazimierzem Nyczem, prof. Pawłem Śpiewakiem i prof. Władysławem Stróżewskim rozmawiają Michał Okoński i Marek Zajac. *Tygodnik Powszechny*, 35(2773).
- Szczepański, J. (1995). *Wizje naszego życia*. Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji.
- Sztompka, P. (2018). Autentyczność przekazu w komunikacji międzyludzkiej. Sekret papieża Franciszka. W: W. Misztal, R. Nęcek i M. Radej (red.), *Papież Franciszek i współczesność: z refleksji nad fenomenem komunikowania się* (s. 59-70). Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.
- Śliwerski, B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2013, 15 marca). *Pedagogika ignacjańska*. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/03/pedagogika-ignacjanska.html>
- Śliwerski, B. (2017). Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(25), 39-58.

Wielecki, K. (2016). Racjonalność instrumentalna i paradygmat technokratyczny z perspektywy encykliki *Laudato si'*. W: A. Wysocki (red.), *Świat jako wspólny dom. Wokół koncepcji ekologii integralnej w encyklice Laudato si'* (s. 21-44). Wydawnictwo UKSW.

Wierzbicki, A.M. (2018). *Krucze dziedzictwo. Jan Paweł II od nowa*. Więź.

Wierzbicki, A. i Kleczka K. (2021). *Bóg nie wyklucza. Rozmowy o państwie, Kościele i godności człowieka*. Wydawnictwo 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/>