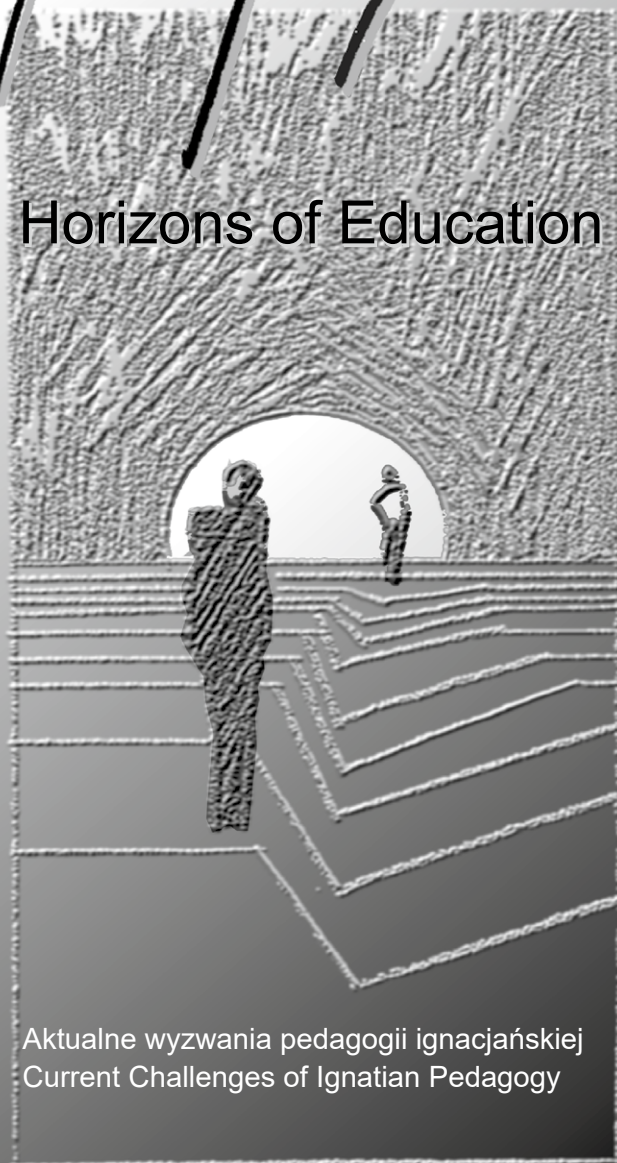


Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Aktualne wyzwania pedagogii ignacjańskiej
Current Challenges of Ignatian Pedagogy

WYDAWCA / PUBLISHER

Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief

dr hab. Anna Błasiak, prof. AIK, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

dr Irmina Rostek, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

Sekretarz Redakcji / Secretary

mgr Monika Grodecka, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

dr Agnieszka Kaczor, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Jarosław Charchuła SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr hab. prof. nadzw. Ewa Kucharska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Maria Szymańska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEME EDITOR

Jarosław Charchuła

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL

Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska), Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina), Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja), Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta Urlńska (prof. AIK, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

dr Maria Szymańska

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Dariusz Piskulak

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Jacek Zaryczny

Wersja online jest wersją pierwotną

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEC – EconPapers, ERIH PLUS / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEC – EconPapers, ERIH PLUS

e-ISSN 2391-9485 ISSN 1643-9171

Adres redakcji / Publisher Address

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, tel. 12 39 99 652

dyżur redakcji / office hours: pn., śr., pt. / Mo., Wed. Fr. 11.00-14.00

e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl

<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Nakład 80 egz.



<i>Edytorial: Aktualne wyzwania pedagogii ignacjańskiej</i>	5
<i>Editorial: Current Challenges of Ignatian Pedagogy</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE	9
Zbigniew Marek <i>Pedagogia i pedagogika ignacjańska (jezuicka)</i>	11
Kamilla Frejusz <i>Implikacje ignacjańskiego praesupponendum w dialogu wychowawczym</i>	23
Anna Królikowska <i>Godność dziecka w jezuickiej myśli pedeutologicznej okresu staropolskiego</i>	35
Martin Šarkan <i>Humanities Studies and Jesuit Principles of Education</i>	47
Lukáš Jenik <i>Jesuit Upbringing as Prevention Against Fundamentalism, Bigotry and Pharisaism</i>	57
Rastislav Nemec <i>The Idea of „Depth” in Ignatian Pedagogy in Face of some Tendencies of Digital Education</i>	69
Klaudia Węc <i>Pomiędzy Realnym podmiotu a rzeczywistością neuronauk. Historia pewnego złudzenia w tle pedagogiki ignacjańskiej</i>	77
Jarosław Charchuła <i>Tradycja a nowoczesność. Uniwersytet jezuicki a współczesne wyzwania globalizacji</i>	87
Hiroto Satō, Yuina Itō <i>Ignatian Pedagogy and Its Religious Inspirations</i>	97
ARTYKUŁY VARIA	105
Magdalena Urlińska-Berens <i>Towarzystwo w dobie pandemii COVID-19 a aktywność społeczna i edukacyjna emerytowanych funkcjonariuszy Służby Więziennej</i>	107
Ryszarda Cierzniewska <i>Neuroróżnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno-terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału. Część I</i>	119

Svitlana Sysoieva, Olena Lokshyna, Olena Protsenko, Ilona Tryhub <i>Active Forms of Conducting European Studies: Experience, Analysis, Conclusions</i>	133
Magdalena Kolber <i>Rola środowiska ucznia w rozwijaniu samoregulacji w uczeniu się w czasie edukacji zdalnej</i>	147
Małgorzata Rosalska <i>Wybrane przesłanki projektowania ofert w zakresie szkolnego doradztwa zawodowego</i>	159
RECENZJE	167
Jarosław Charchuła (rec.) Banchoff, T. i Casanova, J. (red.). (2016), <i>The Jesuits and Globalization: Historical Legacies and Contemporary Challenges</i>	169
Agata Borowska (rec.) Szpunar, M. (2018). <i>(Nie)potrzebna wrażliwość</i>	172



Edytorial:

Aktualne wyzwania pedagogii ignacjańskiej

20 maja 2021 r. rozpoczął się Jubileuszowy Rok Ignacjański, który potrwa do 31 lipca 2022 r. W roku jubileuszowym jezuici świętują 500. rocznicę nawrócenia św. Ignacego Loyoli, a także 400-lecia jego kanonizacji. Data rozpoczęcia jubileuszu jest związana z rocznicą wydarzenia, które miało miejsce w Pampelunie 20 maja 1521 r., kiedy to w czasie bitwy kula armatnia zraniła Ignacego. Zmieniło to bieg jego życia, było początkiem nawrócenia i doprowadziło do powstania Towarzystwa Jezusowego. Data zakończenia jubileuszu zbiega się natomiast z liturgicznym wspomnieniem św. Ignacego Loyoli, które przypada na pamiątkę dnia jego śmierci. Nawrócenie Ignacego było związane przede wszystkim ze zmianą jego stylu życia. Z próżnego szlachcica skupionego na światowym sukcesie stał się człowiekiem ascetycznym i skoncentrowanym na wewnętrznych poruszeniach. Pod wpływem tych doświadczeń Ignacy wraz z towarzyszami zakłada zakon, a także inicjuje powstanie „nowej” duchowości.

Osobiste nawrócenie – nie zawsze religijne – ma miejsce, gdy jednostka zmienia nie tylko swoje myślenie, ale cały system wartości. Takie zmiany zwykle następują stopniowo, w miarę jak osoba odrzuca nawyki z przeszłości i przyjmuje nowe ramy myślenia i działania. Nawrócenie Ignacego było w zestawieniu ze społeczno-religijnym przewrotem XVI-wiecznej Europy tylko jednostkowym i niezauważalnym epizodem. Dwa ważne wydarzenia odcisnęły swoje ślady na społeczeństwie europejskim i życiu religijnym tego okresu. Po pierwsze były to kampanie wojskowe Sulejmana Wspaniałego, władcy osmańskiego, który zagroził południowej i środkowej Europie. Po drugie były to wystąpienia Marcina Lutra, który został ogłoszony „heretykiem” przez papieża Leona X i „wyjęty spod prawa” przez cesarza Karola V. W dalszej perspektywie czasowej to jednak zmiany zainicjowane przez Ignacego Loyolę i jego towarzyszy zmieniły znacząco oblicze Kościoła i świata. W miarę rozwoju działalności zakonu jezuici coraz mocniej koncentrowali się na „rozeznawaniu” znaków czasu w swojej posłudze, aby jak najskuteczniej pogodzić doświadczenia żywej wiary z szerzącą się niesprawiedliwością i ubóstwem. Głównymi instrumentami tej transformacji były przede wszystkim *Ćwiczenia duchowe* i jezuickie szkolnictwo.

W kontekście roku jubileuszowego warto podkreślić to, na co zwrócił uwagę Przełożony Generalny Towarzystwa Jezusowego o. Arturo Sosa SJ, inaugurując obchody, a mianowicie że świętowanie nie jest celem samym w sobie i nie chodzi o celebrowanie przeszłości, ale w centrum znajduje się przede wszystkim teraźniejszość i przyszłość. To okazja do ponownego odkrycia i odnowienia potencjału, jaki tkwi w ignacjańskim charyzmie, bazującym na duchowości jezuickiej.

Szybko zachodzące przemiany społeczno-kulturowe, których jesteśmy świadkami w ostatnich dekadach, stawiają przed społeczeństwami na całym świecie nowe szanse, ale i zagrożenia. Wraz z postępującym procesem globalizacji następuje także przewartościowanie wielu istotnych elementów samej struktury społecznej. W obliczu zachodzących zmian również procesy socjalizacji i wychowania są konfigurowane jako elementy reprodukcji kulturowej o podwójnym znaczeniu: po pierwsze jako przestrzeń modyfikowana i podlegająca wpływowi globalizacji; po drugie jako miejsce do refleksji, analizy i oceny samego procesu globalizacji.

W tym kontekście pedagogia ignacjańska stara się również przedstawić adekwatną odpowiedź, odczytując nowe wyzwania i znaki czasu. Podejmowana refleksja uwzględnia obecną dynamikę zmian społecznych, a także bazuje na tradycji edukacyjno-pedagogicznej Towarzystwa Jezusowego, która liczy już prawie pięćset lat, od kiedy święty Ignacy z Loyoli założył pierwsze jezuickie kolegium w Mesynie we Włoszech.

W bieżącym numerze „Horyzontów Wychowania” wraz z Autorami pochodzącymi z różnych środowisk akademickich podejmujemy refleksję nad najważniejszymi wyzwaniami stojącymi przed pedagogią ignacjańską w kontekście obecnie zachodzących zmian społeczno-kulturowych. Zastanawiamy się między innymi nad tym, jakie kryteria muszą być spełnione, aby proponowany przez pedagogię ignacjańską model wychowania był ciągle aktualny i stanowił adekwatną do współczesnych przemian odpowiedź. Liczymy, że prezentowane w tym numerze analizy będą stanowiły cenny głos w toczącej się w różnych środowiskach debacie, a także zainicjują nowe obszary dyskusji. Zapraszam do lektury.

Jarosław Charchuła
redaktor tematyczny numeru



Editorial:

Current Challenges of Ignatian Pedagogy

The Jubilee Ignatian Year began on 20 May 2021 and it will last until 31 July 2022. In the jubilee year of the Society of Jesus (Jesuits) celebrates the 500th anniversary of the conversion of St. Ignatius Loyola and the 400th anniversary of his canonization. The starting date of the jubilee is related to the anniversary of the event that took place in Pamplona on 20 May 1521, when a cannonball injured Ignatius during a battle. It altered the course of his life, marking the beginning of his conversion, and leading to the founding of the Society of Jesus. The date of the end of the jubilee coincides with the liturgical commemoration of St. Ignatius of Loyola, that commemorates the day of his death. The conversion of Ignatius was associated primarily with a change in his lifestyle. Once a vain nobleman focused on world success, he has turned into an ascetic and inner-motivated man. Under the influence of these experiences, Ignatius and his Companions founded an order and initiated the creation of a “new” spirituality.

Personal conversion – not always religious – takes place when a person changes not only their thinking, but the entire system of values. These changes usually occur gradually as the person discards the habits of the past and adopts a new framework for thought and action. The conversion of Ignatius was, in comparison with the socio-religious upheaval of 16th-century Europe, only a single and unnoticeable episode. Two important events left their mark on European society and the religious life of this period. First of these were the military campaigns of Suleiman the Magnificent, an Ottoman ruler who threatened southern and central Europe. Secondly, these were the speeches of Martin Luther, who was proclaimed a “heretic” by Pope Leo X and “outlawed” by Emperor Charles V. In the longer term, however, it was the changes initiated by Ignatius Loyola and his Companions that significantly changed the face of the church and the world. As the activities of the new Order grew, the Jesuits focused more and more on “discerning” the signs of the times in their ministry to most effectively reconcile the experience of living faith with widespread injustice and poverty. The main instruments of this transformation were, above all, the *Spiritual Exercises* and Jesuit education.

However, what we should emphasize in the context of the Jubilee Year, is what the Rector Major of the Society of Jesus, Fr. Arturo Sosa, pointed out when inaugurating the celebration, that the celebration is not a goal in itself, and it is not about celebrating the past, but the present and the future are at the core of it. It is an opportunity to rediscover and renew the potential of the Ignatian charism, based on Jesuit spirituality.

The fast-paced socio-cultural changes that we witness in recent decades present both new opportunities and threats to societies all over the world. With the progressing globalization, there is also a re-evaluation of many important elements of the social structure itself. In the face of the occurring changes, also the processes of socialization and education are configured as elements of cultural reproduction with a double meaning: firstly, as a modified space, and subjected to the influence of globalization; secondly, as a place to reflect, analyze and evaluate the process of globalization itself.

In this context the Ignatian Pedagogy also attempts to present an adequate answer by reading the new challenges and signs of the times. The reflection undertaken takes into account the current dynamics of social changes, and at the same time it also is based on the educational and pedagogical tradition of the Society of Jesus, which is almost five hundred years old since Saint Ignatius of Loyola founded the first Jesuit college in Messina, Italy.

In the current issue of *Horyzonty Wychowania*, together with Authors from various academic backgrounds, we reflect on the most important challenges facing Ignatian Pedagogy in the context of the ongoing socio-cultural changes. We consider, among other things, what criteria must be met in order for the model of education proposed by Ignatian Pedagogy to retain currency and remain an adequate response to the contemporary changes. We hope that the analyses presented in this issue will constitute a valuable voice in the debate taking place in various environments and initiate new areas of discussion, as well. Thus, I invite you to get acquainted with the contents of this issue.

Jarosław Charchuła
Thematic editor

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

Ignatiuso
w Chrystusie
ujrzeć wszystko na nowo



Pedagogia i pedagogika ignacjańska (jezuicka)

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: W artykule zamierzono wyjaśnić zasadność posługiwania się terminem „pedagogika ignacjańska” oraz jej miejscem pośród nauk o wychowaniu.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W kontekście nakreślonych celów badawczym problemem jest pytanie o to, czy można mówić o pedagogice ignacjańskiej (jezuickiej), a jeśli tak, to pod jakimi warunkami. Przy jego rozwiązaniu posłużono się metodą analizy źródeł, które dają podstawy tworzenia nowej teorii pedagogicznej.

PROCES WYWODU: Pedagogika ignacjańska wyrasta z określonej tradycji rozwijanej i pielęgnowanej przez jezuitów. Ukazanie jej charakterystycznych rysów pedagogii, która wpisuje się w działalność edukacyjną zakonu, uczyniono podstawą opisu teorii pedagogiki ignacjańskiej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Pedagogika ignacjańska jest jednym z nurtów wpisujących się w pedagogikę religii uważaną za subdyscyplinę nauk o wychowaniu. Zasadność takiego ujęcia wynika ze wspólnych założeń pedagogiki religii i pedagogiki ignacjańskiej. Jej specyfiki należy się doszukiwać w założeniach duchowości i pedagogii promowanej przez jezuitów.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Przeprowadzony wywód potwierdza zasadność stosowania terminu „pedagogika ignacjańska”. Należy ją wpisać w zakres nurtów pedagogicznych, które odwołują się do rzeczywistości religijnej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PEDAGOGIA IGNACJAŃSKA (JEZUICKA), PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA (JEZUICKA, TOWARZYSZENIA), PEDAGOGIKA RELIGII, EDUKACJA, NAUKI O WYCHOWANIU**

ABSTRACT

Ignatian Education and Pedagogy (Jesuit)

RESEARCH OBJECTIVE: The article was intended to explain the justification for using the term Ignatian pedagogy and its place among educational sciences.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In the context of the research goals outlined, the problem is hidden in the question if it is possible to talk about Ignatian (Jesuit) pedagogy, and if so, under what conditions it happens. While solving it, the method of analysis of sources was used, which provide the basis for creating a new pedagogical theory.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Ignatian pedagogy arises from a specific tradition developed and nurtured by the Jesuits. Showing its characteristic features fits with the educational activity of the order that was taken as a foundation for description of the theory of Ignatian pedagogy.

RESEARCH RESULTS: Ignatian pedagogy belongs to one of the trends set in the pedagogy of religion regarded as a sub-discipline of the educational sciences. The justification for such an approach results from the common assumptions of the pedagogy of religion and Ignatian pedagogy. Its specificity can be found in the assumptions of the spirituality and pedagogy promoted by the Jesuits.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The conducted argument confirms the justification for the use of the term "Ignatian pedagogy." It should be comprised in the scope of pedagogical trends that refer to religious reality.

→ **KEYWORDS:** **IGNATIAN EDUCATION (JESUIT), IGNATIAN PEDAGOGY (JESUIT, ACCOMPANIMENT), PEDAGOGY OF RELIGION, EDUCATION, EDUCATIONAL SCIENCES**

Wprowadzenie

W literaturze można napotkać sformułowania „pedagogia”, a nawet „pedagogika ignacjańska” albo „jezuicka” (Inglot, 2007; Królikowska, 2010; Dybowska, 2013; Dybowska i Królikowski, 2017). Nawiązują one do rozwijanej przez jezuitów od XVI wieku działalności edukacyjnej. Dla jednych są to terminy nieznane, dla innych dyskusyjne. Rodzi się pytanie o poprawne określenie rzeczywistości, do której terminy te nawiązują. Pytanie dotyczy tego, czy można mówić o pedagogice ignacjańskiej (jezuickiej), a jeśli tak, to pod jakimi warunkami. W artykule zostaną przedstawione charakterystyczne rysy pedagogii ignacjańskiej, a także źródła, z jakich ona wyrasta, by odpowiedzieć na pytanie o zasadność terminu „pedagogika ignacjańska” czy też „jezuicka”.

Edukacja w tradycji jezuickiej

Zarówno założyciel zakonu jezuitów – Ignacy Loyola – jak i pierwsi jezuici nie planowali działalności edukacyjnej. Jednak w stosunkowo krótkim czasie dostrzegli rolę szkoły w kształtowaniu myślenia i funkcjonowania człowieka. Z tym przekonaniem zaczęli zakładać szkoły. Pierwszą utworzyli w roku 1540 w Koimbrze w Portugalii. Za wydarzenie przełomowe dla rozwoju szkolnictwa jezuici uważają założenie kolegium w Messynie.

Szkołę tę uważa się za prototyp prowadzonych przez zakon instytucji edukacyjnych. Natomiast klasycznym modelem szkół jezuickich stało się założone w 1551 r. Rzymie Collegium Romanum (Ingłot, 2007, s. 86-88).

Charakterystycznym rysem zakładanych szkół była troska o osiągnięcie możliwie wysokiego poziomu kształcenia. Ignacy Loyola, będąc człowiekiem Średniowiecza, w doborze sposobu kształcenia opowiadał się za najnowszymi wzorcami kształcenia humanistycznego, jakie promował hiszpański pedagog Ludwik Vives i jakich sam doświadczył podczas studiów w uniwersytecie paryskim. Wzory te cenił przede wszystkim z racji metody dydaktyczno-wychowawczej. Charakteryzował ją podział studentów według wieku i posiadanej wiedzy. Jej potwierdzenie upoważniało studenta do rozpoczęcia kolejnego etapu kształcenia. Prowadzone według tego systemu zajęcia dydaktyczne w sposób zasadniczy różniły się od tych, jakie prowadzono w uniwersytetach włoskich, gdzie panowała pod tym względem duża dowolność (Piechnik, 1990, s. 70).

Inspirowani tymi przesłankami jezuici poza przedmiotami humanistycznymi włączali do systemu nauczania zagadnienia z zakresu logiki, matematyki ogólnej stosowanej w sztuce wojennej i architekturze, filozofii prawa i przyrody, metafizyki, Pisma Świętego i teologii, polityki, historii i języków nowożytnych, tańca czy rysunków. Uczono także sztuki wojskowej (Piechnik, 1990, s. 75). Zadaniem tak zdobywanej wiedzy miało być integrowanie humanistycznego wymiaru ludzkiego życia z chrześcijańskim. Miała temu służyć formacja intelektualna oraz duchowa.

W parze z dążeniami do nadawania edukacji wymiaru humanistycznego jezuici poszukiwali możliwości wypracowania jednolitych zasad organizacyjno-programowych. Prace takie podjęli już w połowie XVI wieku. Ich ukończenie łączone jest z rokiem 1599, kiedy to w Rzymie wydano ostateczną wersję dokumentu: „Ratio atque institutio studiorum S.J.” (Piechnik, 2003; Ingłot, 2007, s. 89). Dokument ten został zatwierdzony w roku 1616 przez najwyższy organ ustawodawczy zakonu, jakim jest Kongregacja Generalna. Ponieważ jest to dokument służący osiągnięciu celów konkretnych i praktycznych, zrehabilitowano go formie reguł, którymi mieli się kierować jezuici zaangażowani w edukację. Był to swoisty podręcznik, który miał pomagać wykładowcom i innym pracownikom w codziennym prowadzeniu szkół (Ingłot, 2007, s. 90). System ten obowiązywał do chwili zniesienia zakonu przez papieża Klemensa XIV w roku 1773.

Wraz ze wznowieniem działalności zakonu przez papieża Piusa VII w 1814 roku jezuici podjęli rekonstrukcję wcześniej rozwijanego systemu edukacyjnego zgodnie z potrzebami i wymogami współczesności. Inspiracją tych poszukiwań stały się ćwiczenia duchowe Ignacego Loyoli. W tym zakresie duże zasługi ma Pedro Arrupe – przełożony generalny zakonu (1965-1983). W roku 1980 zorganizował w Rzymie spotkanie grupy jezuitów i osób świeckich, którego tematem była działalność edukacyjna zakonu. W trakcie tego spotkania powołano międzynarodowy zespół, którego zadaniem było opisanie współczesnych możliwości wypełniania przez jezuitów apostolskiej misji zakonu na polu edukacyjnym. Owocem tych prac było zatwierdzenie przez kolejnego generała zakonu Petera-Hansa Kolvenbacha dwu dokumentów: *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania oraz Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne* („Charakterystyczne

cechy”, 2006; „Pedagogia ignacjańska”, 2006). Doceniono w nich społeczno-kulturowo-religijne uwarunkowania współczesnej edukacji i wychowania. Wskazano na niezbędność promowania nie tylko horyzontalnego, ale też wertykalnego postrzegania rozwoju osoby poprzez nawiązywane z Bogiem relacje, by zapewnić wychowankom nie tylko wewnętrzny wzrost, ale też uczyć ich ofiarnej służby społeczności i poszczególnym osobom (Inglot, 2007, s. 95).

Założenia pedagogii jezuickiej (ignacjańskiej)

Pedagogia ignacjańska wyrosła z ducha teocentryzmu ćwiczeń duchowych, który promuje przekonanie Ignacego Loyoli, że Bóg nigdy nie występuje przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru. Zakłada ona nabywanie przez wychowanka umiejętności zajmowania w życiu określonych postaw, rozumienia tradycji, w jakich przychodzi mu się rozwijać oraz kierowania się konkretnymi wartościami. Wyrastająca z tych założeń duchowość zmierza do rozwijania motywów wybierania i rozwijania w sobie i wokół siebie dobra (Dyrek i Marek, 2016, s. 79). W interpretacji Ignacego Loyoli kluczowym celem tak rozumianej formacji jest służba Bogu i oddawanie Mu czci („Charakterystyczne cechy”, 2006, nr 37). Dobro, o którym mowa, Ignacy Loyola łączył z określeniem „pomagać duszom”. Jest to jedno z podstawowych zadań apostołskich zakonu i każdego jezuitę z osobna (*Konstytucje Towarzystwa Jezusowego*, 2001, nr 1, 13, 156, 258, 307, 308, 466, 603, 622, 814; Lowney, 2013, s. 61). Cel ten wpisany został w każdą działalność jezuitów, w tym także tę, jaką prowadzą na polu naukowym. Do osiągnięcia tych celów jezuitę mają używać takich środków, które jednoczą człowieka z Bogiem i przysposabiają go do tego, aby Bogu pozwalał sobą kierować. Chociaż określenie „dobro dusz” jest terminem religijnym, to jednak nie należy odnosić go tylko do rozwoju religijnego. W rozumieniu pedagogicznym należy mieć na uwadze dobro całego człowieka, ponieważ „dobro dusz” to dobro, które jest celem każdego wychowania (Tillich, 1987, s. 10 i n.). W osiągnięciu nakreślonych przed pedagogią ignacjańską celów znaczące jest współdziałanie nauczyciela/wychowawcy z uczniem/wychowankiem. Prawozorem takiej współpracy jest rola, jaką ma do odegrania wobec korzystającego z ćwiczeń duchowych (rekolektanta) kierownik ćwiczeń duchowych. Jego zadaniem jest wsłuchiwanie się w wewnętrzne doświadczenia rekolektanta, wyjaśnianie zaistniałego stanu ducha, a także czuwanie, by nie popadł w pułapkę kierowania się własnym rozumieniem dobra, a nie tym ukazywanym przez Boga.

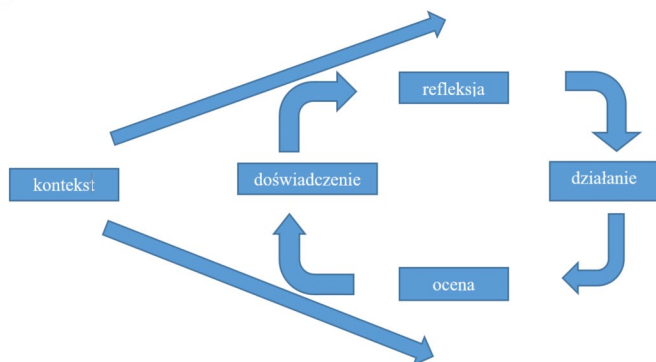
W tradycji jezuickiej powyżej nakreślone postawy są łączone z dwoma terminami: „*cura personalis*” (troska o osobę) (Casalini, 2019, s. 124) oraz „*magis*” (więcej, lepiej, bardziej). Pierwsze z tych określeń ma zwrócić uwagę na wartość chrześcijańskiej służby oraz bezinteresowne zaangażowanie w przemianę niesprawiedliwych struktur. Założenie to zmierza ku wychowaniu chrześcijanina, który jako osoba kompetentna, odważna i twórcza będzie zdolny do podejmowania działań służących dobru innych (Żmudziński, 2008, s. 265-266). Z kolei termin „*magis*” dla Ignacego Loyoli oznacza to wszystko, co

prędzej, szybciej prowadzi człowieka do Boga. W tych kontekstach pisał on o „większej chwale Boże”, o „większej pomocy душom” itd. Chodziło mu o rozbudzanie wrażliwości na potrzebę okazywania Bogu miłości i wierności będących odpowiedzią na Jego miłość oraz o przeciwstawianie się bylejakości w życiu religijnym i budzenie w nim potrzeby i gotowości przekraczania granic przeciętności (Dybowska, 2013, s. 173-174; Marek, 2017, s. 52). Przenosząc te zadania na teren pedagogii ignacjańskiej, można mówić o towarzyszeniu wychowawczym (pedagogicznym). Należy dodać, że jest to termin występujący w innych pedagogiach, na przykład u św. Jana Bosko czy Janusza Korczaka.

W pedagogii ignacjańskiej termin „towarzyszenie wychowawcze” jest głównie odnoszony do relacji nauczyciela/wychowawcy z uczniem/wychowankiem, ale też planów edukacyjnych i całego życia instytucji wychowawczych. Nie należy go łączyć z samym przekazywaniem wiadomości czy też przygotowaniem do zawodu, ale z wprowadzaniem w harmonijne życie społeczne. Przy tak rozumianym towarzyszeniu nie chodzi o indoktrynację czy też tłumienie ducha, ale o pomoc udzielaną osobie w poszukiwaniu prawdy, zmaganiu się z własnymi słabościami czy też uczeniu się pracy nad sobą (samowychowania). Wypełnianie tego zadania domaga się od wychowawcy bycia świadkiem dobra, które sam odkrył i którym dzieli się z wychowankiem. Zazwyczaj świadectwo składane jest w sposób niejako intuicyjny. Przyjmuje ono postać stylu życia i dotyczy pytań o dobro i zło. O ile bowiem w nauczaniu ważną rolę odgrywa argumentacja, kolejno podejmowane kroki prowadzące do wyznaczenia jego skuteczności poprzez operacje myślowe czy wyprowadzanie z podejmowanych działań odpowiednich wniosków, to dla świadectwa znaczące są zainteresowania, przeżycia, zaangażowanie i ekspresja zewnętrzna. Świadek nie tyle nadaje sens codzienności, co ją odkrywa i przenosi istniejące wartości na tego, przed kim świadczy (Harężga, 2013, s. 308). Można więc powiedzieć, że towarzyszenie pedagogiczne polega na udzielaniu osobie wsparcia do tego, by myślała tak, jak „czuje i robi; żeby czuła to, co myśli i robi, a także żeby robiła to, co myśli i czuje; żeby używała w jednym czasie języka głowy, serca i rąk” (Ambrogetti i Rubin, 2013, s. 69). Klasycznym przykładem takiej formy wsparcia były teatry jezuickie (Puchowski, 2017), które na różne sposoby uczyły, co znaczy „być człowiekiem dla innych” („Pedagogia ignacjańska”, 2006, s. 128-129; Duminuco, 2008, s. 195-196).

Wpisana w powyższe założenia pedagogia ignacjańska została oparta na modelu zbudowanym na ściśle z sobą powiązanych i dopełniających się elementach: kontekst, doświadczenia, refleksja, działanie i ocena. Obrazuje je schemat 1.

Schemat 1.



Źródło: „Pedagogia ignacjańska”, 2006, s. 130.

Całość tego modelu otwiera sugestia (konieczność) zwrócenia uwagi na szeroko rozumiany kontekst życia ucznia, bo on w znacznej mierze warunkuje przebieg procesów edukacyjnych. Chodzi o poznanie uwarunkowań rozwojowych wychowanka zarówno tych socjalno-ekonomicznych, politycznych czy społecznych, jak też jego osiągnięć, oczekiwań, przekonań, predyspozycji czy też występujących braków. Ich poznanie uświadamia, że procesy edukacyjno-wychowawcze nie są zawieszane w pustce aksjologicznej.

Odkrywanie kontekstów procesów edukacyjnych tworzy w pedagogii ignacjańskiej przestrzeń do pełniejszego rozumienia kolejnego członu modelu, jakim są doświadczenia wychowanka. Ich znaczenie dla wychowania wynika z tego, że każde jest niepowtarzalne, osobiste i pozostawia w człowieku jakiś ślad oraz że swym zasięgiem obejmuje zarówno rzeczywistość zmysłową, jak i duchową, zewnętrzną oraz wewnętrzną. Ponadto żadnego nie można wymusić, można je tylko odczuwać i gromadzić. Nie wyklucza to posiadania podobnych doświadczeń przez różne osoby. Każde rozbudza zainteresowanie, skłania do stawiania pytań, wypowiedzania ocen, wyzwala nadzieję możliwości przekształcania własnego życia, ale też ożywia różnego rodzaju niepokojem, prowokuje pytania skłaniające do twórczego myślenia (Marek, 2017, s. 44-47).

Kolejny element pedagogii ignacjańskiej wiąże się z refleksją nad posiadanymi doświadczeniami. Wychowanek wraz z wychowawcą (osobą towarzyszącą) winien zdobywać się na wysiłek starannego rozważenia życiowego znaczenia przywołanych doświadczeń. W proces ten winien zaangażować zarówno swój intelekt, jak też uczucia i wolę. Na tej drodze jest w stanie zrozumieć ich sens. Odkrycie to jest możliwe dzięki syntezie zdobytej wiedzy oraz integracji analizowanych doświadczeń z dotychczasowym swym myśleniem i postępowaniem. Czynnościom tym towarzyszą uczuciowe reakcje: to mi się podoba, tego się boję, nigdy sobie nie dam z tym rady, do tej pory wybierałem takie postępowanie, to jest interesujące lub to mnie nudzi. Wynika z tego, że prowadzona nad doświadczeniami refleksja umożliwia nabycie umiejętności patrzenia na pojawiający się problem z różnych perspektyw. W czynnościach tych ważną rolę

odgrywa umiejętność korzystania z poznania zarówno naturalnego (intelektualnego), jak i religijnego (nadprzyrodzonego). Korzystając z obu jego form osoba odkrywa pełniejszą prawdę o sobie i o świecie w świetle nie tylko rozumu i zmysłów, ale autorytetu Boga (Marek, 2014, s. 49-54).

W pedagogii ignacjańskiej wiedza zdobyta w toku refleksji nad doświadczeniami ma inspirować do podejmowania konkretnych działań odnoszących do relacji do siebie oraz otoczenia. Dla Ignacego Loyoli niewystarczająca była sama refleksja nad gromadzonymi przez rekolektanta doświadczeniami. Oczekiwał on, że refleksja zainspiruje go do podejmowania dojrzałych i odpowiedzialnych decyzji dotyczących zmian we własnym życiu. Pomocą w ich podejmowaniu stawało się tak zwane rozeznanie. Ma ono chronić wewnętrzną wolność człowieka w kontekście uświadomionych sobie ograniczeń i zniewoleń, w jakie może być uwikłany (Gallagher, 2008, s. 314). Ma zatem pomagać w różnieniu i poznaniu rzeczywistej natury albo intencji czegoś lub kogoś, a także w ocenie wartości rzeczy przed podjęciem decyzji (Jurado, 2002, s. 21-22). Przeniesienie tych założeń na płaszczyznę pedagogii uświadamia znaczenie, jakie dla rozwoju wychowanka ma przejęcie za własne odkrytych treści, postaw, wartości i ideałów. Chodzi przy tym o podkreślenie, że w działaniach tych winien on kierować się ignacjańską zasadą *magis*. Chodzi o gotowość przekraczania granic przeciętności w przekonaniu o tym, że człowiek nie powinien ograniczać swej hojności wobec okazywanej mu miłości (Kotlewski, 2005, s. 155). Tym samym działanie staje się w pedagogii ignacjańskiej punktem odniesienia, postawą lub predyspozycją wychowanka. Uczy ono stopniowego uściślenia własnych priorytetów wyrastających z odkrytej prawdy, którą uznaje się za swą własność, pozostając przy tym otwartym na cel, do którego poprowadzi.

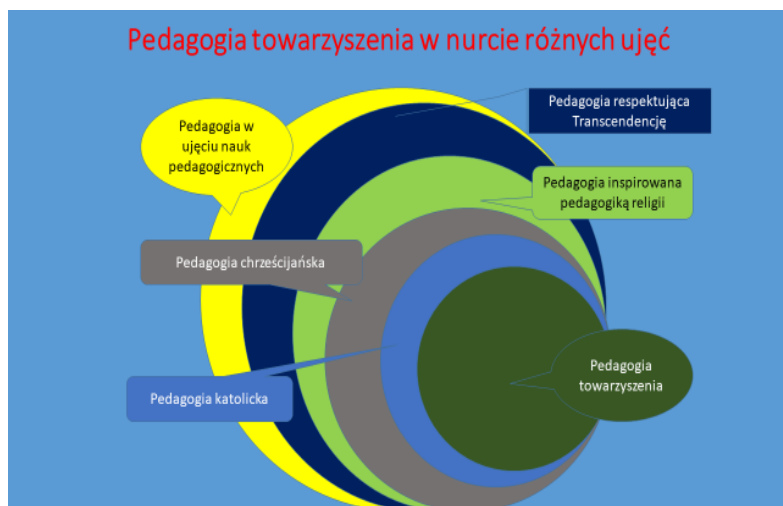
Ostatnim ogniwem przywoływanego modelu pedagogii ignacjańskiej jest ocena własnych osiągnięć. W procesie tym udział bierze też wychowawca, którego można uznać za przedstawiciela całego środowiska wychowawczego. Przeszedł on tę samą formację i posiadał doświadczenie trudu wybierania tego, co lepsze. Dzięki temu potrafi zainspirować wychowanka do odkrywania i wyboru jego osobistej, oryginalnej drogi życia w duchu ignacjańskiego *magis*. W końcu należy dopowiedzieć, że dla tych procesów znaczące jest też liczenie się z obecnością Boga, który swoimi darami wspomaga osobę w osiągnięciu doskonałości ludzkiej i religijnej. Natomiast samą czynność „oceniańską” należy postrzegać w ignacjańskich kategoriach „życia dla innych” – osiągnięcia określonego ideału. Chodzi nie tyle o osiągnięcie doskonałości samej w sobie czy osiągnięcie sukcesów na drodze niezdrowej konkurencji albo nadmiernego zaangażowania we własne sprawy, lecz odkrywanie wzorców, relacji pozwalających rozumieć, co znaczy być istotą ludzką – człowiekiem. W praktyce chodzi o promocję umiejętności dokonywania oceny dotychczasowych osiągnięć w zakresie efektów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych. W procesie tym przywiązuje się wagę do odkrywania znaczenia rzeczywistości zarówno naturalnej, jak i religijnej, która sprzyja formacji człowieka (Marek, 2017, s. 84-86), którą należy łączyć z nabywaniem umiejętności przewyższania samego siebie i porządkowania własnego życia, a więc zdobywania cnoty „zarządzania sobą” (Gurba i in., 2017, s. 131-137). W jej osiągnięciu pomocne jest rozbudzenie w świadomości zarówno

nauczyciela/wychowawcy, jak i ucznia/wychowanka przekonania o wspólnym pokonywaniu pewnego odcinka drogi życia po to, by osiągać coraz wyższy poziom dojrzałości i samodzielności. W tych kontekstach należy dopowiedzieć, że wyrastająca z duchowości ignacjańskiej pedagogia dostarcza impulsów do wypracowania teorii pedagogicznej, którą nazwałem pedagogiką towarzyszenia (Marek, 2017). Można też mówić o pedagogice ignacjańskiej czy jezuickiej, albo towarzyszenia.

Charakterystyka pedagogiki ignacjańskiej (jezuickiej)

Identyfikowanie pedagogiki ignacjańskiej czy jezuickiej z pedagogiką towarzyszenia domaga się kilku wyjaśnień. Pedagogika towarzyszenia wpisuje się w jeden ze współczesnych nurtów czy kierunków pedagogiki religii (Marek, 2016, s. 19-33). Jej miejsce w obrębie nurtów pedagogicznych przedstawia poniższy schemat.

Schemat 2.



Źródło: opracowanie własne

Analizując go, należy brać pod uwagę szerokie rozumienie pedagogiki religii umiejscawianej na pograniczu nauk o wychowaniu i nauk teologicznych. Jest ona uważana za dyscyplinę współczesnej humanistyki i nowoczesnie rozumianej teologii, która wykorzystuje hermeneutyczną perspektywę w opisie rzeczywistości wychowawczej (Milerki, 2011, s. 207). Dookreślenie „pedagogika religii” zmierza w kierunku interpretowania treściami religijnymi empirycznie poznawanych spraw ludzkiego życia. W chrześcijaństwie interpretacja ta oparta zostaje na Bożym objawieniu. Jedną z takich interpretacji proponuje pedagogika ignacjańska (jezuicka – towarzyszenia). Otwiera ona drogę dla

tworzenia teorii pedagogicznej (Nowak, 2008, s. 23), która za swój przedmiot czyni towarzyszenie wychowawcze.

Pedagogika ignacjańska (towarzyszenia) opiera się na założeniach antropologii personalistycznej, z nich wyrasta. W tym ujęciu człowiek istnieje dzięki swojej duszy, która bytując w nim jako w podmiocie, udziela istnienia ciału oraz działa poprzez swoje władze: wegetatywne, zmysłowe i duchowe. Dusza do istnienia zostaje powołana bezpośrednio aktem stwórczym Boga. Dzięki jej duchowym władzom – rozumowi i woli – człowiek nosi w sobie podobieństwo do Stwórcy oraz posiada zdolność rozumowego poznania, dokonywania wyborów, miłowania, a także spełniania aktów religijnych. Zdolność ta umożliwia osobie korzystanie zarówno z form poznania płynącego z empirii i intelektu, jak też poznania nadnaturalnego (nadprzyrodzonego). Odwołująca się do założeń personalizmu chrześcijańskiego pedagogika towarzyszenia (ignacjańska) skupia swe zainteresowania badawcze na działaniach edukacyjno-wychowawczych. Przyjmuje one znamiona procesów formacyjnych, które zakładają wspomaganie wychowanka w nadawaniu jego życiu określonego stylu zainspirowanego zasadami *cura personalis* i *magis*. Obie odślaniają przed nim nową jakość życia, którą może nabyć na drodze wyzwalania w sobie bezinteresowności i poszanowania autonomii innych osób. Kierunki tych działań określają też ich przedmiot, którym jest – podobnie jak w innych nurtach pedagogicznych – wychowanie. Przyjmuje ono postać towarzyszenia. W naukowej refleksji nad procesami wychowania zmierza się do zdobycia nowej wiedzy o ich przebiegu. Przyjmuje się, że pedagogika ignacjańska (towarzyszenia) zmierza do opisywania zachodzących we wnętrzu człowieka procesów, których źródłem są nawiązane relacje zarówno z osobowym Bogiem, jak też drugim człowiekiem. To zaś otwiera możliwość zdobycia nowej wiedzy o tych zakresach ludzkiego życia (Marek, 2014, s. 49-54).

Innym zadaniem pedagogiki ignacjańskiej (towarzyszenia) jest tworzenie na podstawie zdobytej wiedzy teorii towarzyszenia wychowawczego oraz poszukiwanie rozwiązań dostępnych dla praktyki wychowawczej. Nabywanie takich kompetencji umożliwia objaśnianie codzienności w kategoriach transcendentnych i wyciąganie z nich konsekwencji pedagogicznych. Pedagogikę towarzyszenia charakteryzuje również i to, że korzystając z dorobku nauk pedagogicznych i teologicznych, staje się dyscypliną normatywną, empiryczną, nastawioną na działanie. Chodzi w o rozwijanie w osobie zdolności religijnego myślenia w relacjach do siebie i świata oraz rozumienie kontekstu społeczno-kulturowego w kategoriach tradycji religijnej (Aleksiejuk i in., 2020, s. 35). Rozwijana teoria nie rości sobie jednak prawa do określania ujednoczonego systemu twierdzeń o wychowaniu. Nie przypisuje sobie też prawa wyłączności do opisywania rzeczywistości wychowawczej.

W prowadzonych przez przedstawicieli pedagogiki towarzyszenia (ignacjańskiej) badaniach zmierza się do weryfikowania i korygowania rozwoju osoby w kategoriach rozwoju naturalnego i nadnaturalnego (religijnego) umożliwiającego osiągnięcie celu ostatecznego, jakim w chrześcijańskim rozumieniu jest życie z Bogiem przez całą wieczność – zbawienie. Wykorzystuje do tego zarówno metody właściwe naukom społecznym i humanistycznym, jak też teologicznym (Milerski, 2020, s. 93-114). Zdobywana na tej

drodze nowa wiedza pokazuje osobie możliwości przekraczania granic własnej ograniczoności. Odsłania przy tym nowe wymiary oddziaływań pedagogicznych.

Zakończenie

Na pytanie o to, czy można mówić o pedagogice towarzyszenia (ignacjańskiej, jezuickiej), a jeśli tak to pod jakimi warunkami, należy odpowiedzieć pozytywnie. Nurt ten wyrasta z duchowości ignacjańskiej. Uważa się go za jedną z subdyscyplin nauk o wychowaniu, zwaną pedagogiką religii. Pedagogię ignacjańską (jezuicką) należy wyraźnie odróżniać od pedagogiki ogólnej, która jest teorią naukową opisującą specyfikę działalności naukowej (cele, treści, metody itd. prowadzonych badań). Warunkiem umożliwiającym nazywanie pedagogiki towarzyszenia (ignacjańskiej) dyscypliną nauki jest uznanie jej za jeden z wielu nurtów czy też kierunków pedagogicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksiejuk, A., Marek, Z. i Milerski B. (2020). Pedagogika religii w Polsce. W: Z. Marek i A. Walulik (red.), *Słowniki społeczne. Pedagogika religii* (s. 33-49). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Ambrogetti, F. i Rubin S. (2013). *Jezuita papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio* (A. Fijałkowska-Żydok, tłum.). Dom Wydawniczy Rafael.
- Casalini, C. (2019). Włodzimierz Ledóchowski's call for cura personalis: Humanist roots and Jesuit distinctiveness in education. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 4(22), 123-134.
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania (B. Steczek, tłum.). (2006). W: *Podstawy edukacji ignacjańskiej* (s. 9-98). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Duminuco, V.J. (2008). Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej? W: W. Pasierbek (red.), *Ignatian pedagogy for the challenges of humanism today/Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 173-192). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Dybowska, E. i Królikowski, W. (2017). Rozwój człowieka w pedagogii ignacjańskiej (s. 209-224). W: A. Walulik i J. Mólka (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*. Akademia Ignatianum.
- Dyrek, K. i Marek, Z. (2016). Edukacja do przebaczenia w pedagogii ignacjańskiej. *Paedagogia Christiana*, 2(38), 61-84.
- Gallagher, M.P. (2008). Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej (W. Mond-Kozłowska, tłum.). W: W. Pasierbek (red.), *Ignatian pedagogy for the challenges of humanism today/Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 307-316). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum.
- Garba, E., Krysztofik, J. i Walulik, A. (2017). „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 131-137.
- Hareźga, S. (2013). Świadeństwo. W: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka* (t. 19, s. 308). TN KUL.

- Inglot, M. (2007). Założenia „Ratio studiorum” (1599) i charakterystycznych cech jezuickiego wychowania (1986). W: A. Hajduk i J. Mółka (red.), *Pedagogika wiary* (s. 85-95). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Jurado, M.R. (2002). *Rozeznawanie duchowe. Teologia, historia, praktyka* (K. Homa, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację.* (2001). Wydawnictwo WAM, Polskie Prowincje Towarzystwa Jezusowego.
- Kotlewski, T. (2005). *Z sercem hojnym i rozpalonym miłością – o mistyce ignacjańskiej*. Wydawnictwo Rhetos.
- Królikowska, A. (red). (2010). *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Lowney, Ch. (2013). *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat* (Ł. Malczak, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2014). *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2016). Autonomia pedagogiki religii. *Studia Katechetyczne*, 12, 19-33.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski, B. (2020). Metodologia pedagogiki religii. W: Z. Marek i A. Walulik (red.), *Słowniki społeczne. Pedagogika religii* (s. 93-114). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne (B. Steczek, tłum.). (2006). W: *Podstawy edukacji ignacjańskiej* (s. 99-165). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- 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)*. Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej* (B. Steczek, tłum.). (2006). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Puchowski, K. (2017). Teatr jezuicki w Rzeczypospolitej Obojga Narodów – Clio w edukacji obywatela. W: J. Okoń (red.), *Świat teatru – świat wartości. Wychowanie obywatelskie w teatrze szkolnym jezuitów w Rzeczypospolitej XVI-XVIII w.* (s. 105-131). Collegium Columbinum.
- Tillich, P. (1987). *Dynamika wiary* (A. Szostkiewicz, tłum.). W drodze.
- Żmudziński, W. (2008). Sukces po ignacjańsku. Cztery filary jezuickiego sukcesu według Chrisa Lowneya. W: W. Pasierbek (red.), *Ignatian pedagogy for the challenges of humanism today/ Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 265-271). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, 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/>



Implikacje ignacjańskiego praesupponendum w dialogu wychowawczym

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie implikacji ignacjańskiej zasady *praesupponendum* we współczesnym dialogu wychowawczym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Przedstawiony problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytania: Dlaczego warto dziś korzystać w dialogu wychowawczym ze wskazań zawartych w ignacjańskiej idei *praesupponendum*? Na ile wskazania zawarte w *praesupponendum* odpowiadają współczesnym problemom, na jakie napotyka dialog wychowawczy? Jakie praktyczne wskazówki zawarte w *praesupponendum* znajdują dziś swoje odniesienie w dialogu wychowawczym? W artykule zastosowano metodę egzegetyczną oraz analityczno-syntetyczną literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Na podstawie opracowań naukowych literatury przedmiotu dokonano analizy ignacjańskiej zasady *praesupponendum*. Przedstawiono czterostopniową gradację jej treści w odniesieniu do sytuacji, które mogą zaistnieć w dialogu wychowawczym.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych analiz wynika, że treść *praesupponendum* wpisuje się w problematykę współczesnego dialogu wychowawczego. Poszczególne człony, na które podzielona została ta zasada, odpowiadają konkretnym sytuacjom, z jakimi może mierzyć się dialog wychowawczy.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Wytyczne, jakie wynikają się z analizy ignacjańskiej zasady *praesupponendum*, są w pełni adekwatne do współczesnych sytuacji wychowawczych. Wskazania ignacjańskiej zasady mogą ubogacać i wносить wiele nowych treści w rozumienie dialogu wychowawczego. Kluczowe są tu przede wszystkim: postawa otwarcia i zrozumienia, umiejętność korygowania z miłością oraz poszukiwania wszelkich możliwych środków w celu pomocy wychowankowi w jego integralnym rozwoju.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DIALOG WYCHOWAWCZY, PRAESUPPONENDUM, WYCHOWANIE, PEDAGOGIA IGNACJAŃSKA, MIŁOŚĆ WYCHOWAWCZA**

ABSTRACT

The Implications of Ignatian Praesupponendum in Educational Dialogue

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to demonstrate the implications of the Ignatian principle of *praesupponendum* in the contemporary educational dialogue.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem raises the following questions: Why are the precepts of the Ignatian concept of *praesupponendum* relevant in the educational dialogue today? To what extent do the precepts of *praesupponendum* respond to the contemporary problems encountered in educational dialogue? What practical indications of *praesupponendum* are relevant in the contemporary educational dialogue? This paper employed an exegetic and an analytical-synthetic method with regard to the literature in the field.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The Ignatian principle of *praesupponendum* was analyzed on the basis of scientific literature available in this field. A four-step gradation of its content was presented with regard to the situations that can occur in educational dialogue.

RESEARCH RESULTS: The performed analyses demonstrate that the content of *praesupponendum* corresponds to the problems of the contemporary educational dialogue. The component parts into which the principle was divided are consistent with specific situations that educational dialogue may be confronted with.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The indications that derive from the analysis of the Ignatian principle of *praesupponendum* are fully relevant to the contemporary educational situations. Its precepts may advance and enrich our understanding of educational dialogue through its pivotal concepts that include: the attitude of openness and understanding, the ability of loving correction and seeking all appropriate means of supporting the mentee in their holistic growth.

→ **KEYWORDS:** EDUCATIONAL DIALOGUE, *PRAESUPPONENDUM*, EDUCATION, IGNATIAN PEDAGOGY, EDUCATIVE LOVE

Wprowadzenie

Dialog od zawsze stanowił fundamentalną zasadę wychowania. Nie ma wychowania bez dialogu. W jaki sposób dialog wychowawczy się formował, jakie zasady przyjmował, jakim podlegał uwarunkowaniom i zmiennym, uświadamia nam historia wychowania. Ważne miejsce w tej historii zajmuje wychowanie jezuickie oparte na duchowości ignacjańskiej, a w niej tzw. zasada *praesupponendum*. Celem artykułu jest ukazanie implikacji tej ignacjańskiej zasady we współczesnym dialogu wychowawczym. Udzielona zostanie odpowiedź na pytanie: Dlaczego warto dziś w dialogu wychowawczym korzystać ze wskazań zawartych w *praesupponendum*? Jeśli z jednej strony zasada ta

wydaje się szczególnym wyzwaniem, to z drugiej stanowić może ważną pomoc w niełatwym – zwłaszcza w kontekście dokonujących się zmian – współczesnym procesie wychowania. Jako klucz do zrozumienia idei *praesupponendum* oraz przełożenia jej na potrzeby dialogu wychowawczego przyjęta zostanie przeanalizowana przez Aleksandra Jacyniaka struktura poczwórnej gradacji tej ignacjańskiej zasady. Każdy z czterech stopni (poziomów) tej struktury nawiązuje do różnych sytuacji, jakie mogą zaistnieć w relacjach międzyludzkich (Jacyniak, 2009), a więc także w procesie wychowania. W niniejszym artykule, jak już zaznaczono, treści te odniesione zostaną do sytuacji dialogu wychowawczego. Dlatego struktura artykułu podporządkowana zostanie przedstawionej czterostopniowej gradacji treści *praesupponendum*.

Zasadę *praesupponendum*, nazywaną złotą regułą porozumienia i dialogu (Jacyniak, 2010), odnajdujemy w *Ćwiczeniach duchowych* św. Ignacego Loyoli. Choć dzieło to nie jest pedagogicznym traktatem, to, jak zauważa Józef Augustyn, w ostatnich dziesięcioleciach ośrodki wychowawcze i edukacyjne prowadzone przez jezuitów na całym świecie odkrywają w *Ćwiczeniach duchowych* niezwykłą intuicję pedagogiczną św. Ignacego (Augustyn, 2005). Dowodem tego są także różne dokumenty dotyczące pedagogii ignacjańskiej, jak chociażby opublikowany w 2006 r. tekst pt. *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*. Zasada *praesupponendum* umieszczona została w uprzywielejonym miejscu książki *Ćwiczeń duchowych*. Znajduje się po Uwagach wstępnych, czyli Adnotacjach, oraz tytule, a przed tzw. „Fundamentem” *Ćwiczeń*. Odnosi się do relacji międzyludzkich oraz proponuje postawę poszukiwania zrozumienia i życzliwości w dialogu z drugim człowiekiem. Dotyczyć to może różnych środowisk: kościelnych, społecznych, wychowawczych.

Dziś, z perspektywy niemal pięciu stuleci od zaistnienia *praesupponendum*, dostrzega się jego wielką głębię oraz uniwersalne znaczenie. Może być ono zastosowane bez żadnej korekty czy uwspółcześnienia do całej rzeczywistości ludzkiego dialogu, obecnego w dzisiejszym świecie oraz porozumienia poszukiwanego w różnych zakresach ludzkiego życia (Jacyniak, 2010, s. 12-13).

Co jednak w owej zasadzie *praesupponendum* może znaleźć zastosowanie we współczesnym dialogu wychowawczym? Czy jej aplikacja może ów dialog ubogacić i uczynić bardziej owocnym?

Zasada *praesupponendum* sformułowana jest w następujących słowach:

Aby zarówno dający *Ćwiczenia duchowe*, jak i przyjmujący je bardziej pomagali sobie wzajemnie i postępowali [w dobrem], trzeba z góry założyć, że każdy dobry chrześcijanin winien być bardziej skory do ocalenia wypowiedzi bliźniego niż do jej potępienia. A jeśli nie może jej ocalić, niech spyta go, jak on ją rozumie; a jeśli on rozumie ją źle, niech go poprawi z miłością; a jeśli to nie wystarczy, niech szuka wszelkich środków stosownych do tego, aby on, dobrze ją rozumiejąc, mógł się ocalić (Loyola, 2002, nr 22).

Zauważalna w niej gradacja ukazuje sposób postępowania w czterech różnych sytuacjach mogących zaistnieć w dialogu – także dialogu wychowawczym.

Zanim przeanalizowane zostaną te cztery sytuacje, warto przyjrzeć się kilku aspektom, na które św. Ignacy zwraca uwagę. Przede wszystkim podkreśla on wzajemne oddziaływanie osób będących stronami dialogu. Ignacy Loyola pisze w kontekście ćwiczeń duchowych, czyli rekolekcji. Zauważa, że pomoc i korzyść nie dotyczy tylko przyjmującego ćwiczenia, ale także dającego je. Sytuacja ta ma również miejsce w procesie wychowania, a swoje odzwierciedlenie znajduje w idei współwychowania. W świetle pedagogiki personalno-egzystencjalnej nie tylko uczeń jest wychowywany, ale także wychowawca uczy się od swoich wychowanków (Tarnowski, 2005). Twórca tej pedagogiki, Janusz Tarnowski, pisze, że „wychowawca musi otworzyć się na wartości wychowanka, by dzięki niemu bogacić się duchowo, rozwijać swoje człowieczeństwo przez dialog” (Tarnowski, 1993, s. 72). Zasada ta wyływa także z samej definicji wychowania, ujmowanej chociażby przez Jana Pawła II. Zdaniem papieża „wychowanie jest przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym” (Jan Paweł II, 1994, nr 16). Dlatego też jedną z fundamentalnych zasad, na których bazuje w swojej myśli pedagogicznej Jan Paweł II, jest prawda, że „każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego. Odnosi się to zarówno do tych, którzy wychowują, jak i do tych, którzy są wychowywani” (Jan Paweł II, 1994, nr 16). Wychowanie stanowi dla papieża proces, „w którym wzajemna komunია osób dochodzi do głosu w sposób szczególny” (Jan Paweł II, 1994, nr 16). Takie ujęcie wychowania jako obustronnego obdarzania człowieczeństwem czy też jako współwychowania pokrywa się ze współczesnym ujęciem zaproponowanym przez Bogusława Śliwerskiego, który wymienia „inter- i intraakcyjność, czyli obustronne oddziaływanie na siebie podmiotów – wychowawcy na wychowanka i wychowanka na wychowawcę” (Śliwerski, 2015, s. 77). Podobnie jak zasada *praesupponendum* podkreśla współoddziaływanie na siebie (dającego ćwiczenia i przyjmującego je), tak idea współwychowania (obecna w wielu systemach pedagogicznych) głosi, że wychowanie jest zawsze obustronne. W procesie tym wychowankowie są „jednocześnie nauczycielami prowadzącymi swego wychowawcę w teren dla niego nieznanym” (Tarnowski, 2007b, s. 162).

„Być bardziej skorym do ocalenia niż potępienia”

Pierwszy z czterech podjętych w artykule stopni *praesupponendum* brzmi następująco: „każdy dobry chrześcijanin winien być bardziej skory do ocalenia wypowiedzi bliźniego niż do jej potępienia” (Loyola, 2002, nr 22). Kluczowym pojęciem tej frazy jest „ocalenie”. Słowo to (*salvar*) występuje w *praesupponendum* trzy razy. Choć pojawia się ono w całości *Ćwiczeń* piętnaście razy, to jednak w każdym innym miejscu odnosi się do zbawienia (dotyczącego poszczególnego człowieka czy też rodzaju ludzkiego). Tylko w tekście *praesupponendum* termin ten przybiera znaczenie ocalenia czegoś w wymiarze ogólnym, doczesnym, ziemskim. Jak pisze Jacyniak:

Potępienie lub ocalenie kogoś lub czegoś jest najczęściej konsekwencją dokonanej oceny czy wręcz osądu. Ocalenie zawiera w sobie trud wnikania w intencje, motywacje danej

osoby, poznawania uwarunkowań, w których ona żyje lub które ukształtowały okoliczności wypowiedzenia określonej myśli, opinii, przekonania czy osądu (Jacyniak, 2009, s. 52).

Pragnienie ocalenia wypowiedzi drugiego człowieka zdaje się nieobecne we współczesnym świecie, a tym samym trudno o takie „ocalenie” także w procesie wychowania i nauczania. Nierzadko, jak podkreśla Ewa Dybowska, słychać: „a nie mówiłem”, „a widzisz, miałem rację”, „w końcu wyszło na moje”. Takie podejście zawsze zamyka na dialog i wzajemne zrozumienie, tak nieodzowne w pracy wychowawcy (Dybowska, 2013).

Chęć „ocalenia drugiego” związana jest bezpośrednio z czymś, co w pedagogice dialogu nazywane jest „postawą dialogu”. Predyspozycja, jaką prezentuje wychowawca, musi zakładać nie tylko otwartość na poznanie drugiego, ale także jego dobrą wolę, czyli „chęć ocalenia” drugiego i pomocy mu. Wychowawca musi być „skory” do ocalenia. Zakładamy zatem nie tylko jego dobrą wolę i chęć, ale także gotowość do pomocy. W pedagogice personalno-egzystencjalnej ta gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do otoczenia nazywana jest „postawą dialogu” (Tarnowski, 2009). Co więcej, zdaniem Tarnowskiego postawa ta nie odnosi się do poszczególnego partnera dialogu, lecz

(...) jest czymś powszechnym, tzn. obejmuje w zasadzie każdego (...). Mówiąc językiem Bubera, człowiek o postawie dialogu to ktoś posiadający w dużym stopniu możliwość wytworzenia sfery „pomiędzy” w stosunku do innych (Tarnowski, 1983, s. 343).

To Buberowskie wytworzenie sfery „pomiędzy” wyraża się w ignacjańskim „byciu bardziej skorym do ocalenia”. Dyspozycja wychowawcy w stosunku do wychowanka, zakładająca otwartość na jego „wypowiedź”, stanowi podstawę i fundament dialogu wychowawczego (Frejusz, 2020).

„A jeśli nie może jej ocalić, niech spyta go, jak on ją rozumie”

Kolejny stopień *praesupponendum* wskazuje na konkretne formy dialogu, jakimi są dialog rzeczowy i dialog personalny. W dialogu rzeczowym chodzi przede wszystkim o poznanie rzeczywistości. W *praesupponendum* chodzi o poznanie rozumienia danej rzeczywistości przez drugą osobę. Jest to zgodne także z rozumieniem dialogu rzeczowego w wychowaniu, jaki przedstawia Stanisław Michałowski. Jego zdaniem dialog rzeczowy najczęściej traktowany jest jako

(...) intelektualne poszukiwanie prawdy, w czasie którego „wyostrza” się bystrość i krytycyzm myślenia dążącego do mądrości przez ciągłe stawianie pytań. [Dlatego] stanowi [on] jedną z głównych metod edukacji, sposób bycia paratechnicznego działania pedagoga, odnosi się do wartości treściowej wiedzy oraz celów w postaci uzyskania brakujących informacji (Michałowski, 2017, s. 208).

W wychowaniu ten rodzaj dialogu posiada szczególne znaczenie. Przy czym nie chodzi tu tylko o uzyskanie informacji, ale (w myśl *praesupponendum*) o usiłowanie wyjaśnienia, jak wychowanek rozumie to, co przedstawia, jak rozumie problem, który nazywa. W tym członie omawianej zasady użyte są dwa istotne słowa. Pojęcie *inquirir* oznaczające „dochodzić”, „badać”, „wypytywać się”, „dowiadzać się” oraz pojęcie *entender* oznaczające „rozumieć” i „pojmować” (Jacyniak, 2009). Dialog w tym wymiarze ma przede wszystkim znaczenie poznawcze. Przekładając to na poziom wychowania, wychowawca bez „dopytania” wychowanka o jego rozumienie sytuacji nie jest w stanie

(...) wszechstronnie zaobserwować rzeczywistości i obiektywnie jej ocenić. Zawsze grozi mu jakieś zacieśnienie pola widzenia. Dopiero otwarcie się na to, co widzą i mówią inni, poszerza jego horyzont (Tarnowski, 1983, s. 344).

Zasada zawarta w tym stopniu *praesupponendum* dotyczy nie tylko dialogu rzeczowego, ale również dialogu personalnego. Trudno bowiem mówić o możliwości otwarcia się wychowanka, wyłumaczenia swojego rozumienia rzeczywistości bez przedstawienia szerszego kontekstu swojego postrzegania. W dialogu personalnym „partnerzy zaczynają mówić nie o czymś, co znajduje się poza nimi, lecz o własnych upodobaniach, uczuciach, doznaniach, radościach i klęskach” (Tarnowski, 1983, s. 344). Dialog taki zakłada otwarcie przed wychowankiem i wychowawcą swojego „wnętrza”, ujawnienia swoich najgłębszych przeświadczeń, uczuć, wprowadzenia w „tajniki naszego ja”. Nie jest on bowiem tylko formą konwersacji, wymiany myśli czy też komunikacji. Jak podkreśla Bogusław Milerski, konieczną przesłanką dialogu „jest podmiotowa obecność osób. Dialog opiera się bowiem na relacyjnej strukturze bytu ludzkiego (...). W dialogu nie odbieram drugiego jedynie przez pryzmat fizjonomii, estetyki ciała i ubioru czy profesjonalnych kompetencji, lecz z perspektywy jego obecności jako osoby” (Milerski, 2009, s. 37).

W kontekście omawianego członu *praesupponendum* warto jeszcze raz przyjrzeć się samemu pojęciu „rozumienia”, które w pedagogice dialogu zajmuje szczególne miejsce. Słowo to (powtarzające się w omawianej zasadzie aż trzy razy) w *praesupponendum* ma równie istotne znaczenie. Chodzi o to, aby wychowanek najpierw wyłumaczył, jak rozumie swoją wypowiedź, a następnie, jeśli rozumie ją źle, aby zrozumiał ją właściwie. Trzykrotne użycie terminu „rozumienia” sygnalizuje, zdaniem Jacyniaka, wielkie przeświadczenie Ignacego o potrzebie poznawania sposobu myślenia i wartościowania drugiego człowieka (Jacyniak, 2009). Zdolność do rozumienia siebie, innych, świata dana jest każdej osobie w różnym stopniu i zakresie. Jednakże, jak słusznie stwierdza Urszula Ostrowska,

(...) środowisko, w którym człowiek żyje, procesy edukacyjne, w których uczestniczy indywidualnie, aktywność własna podmiotu, a także spotkania i dialogi, w których on bierze udział, znacząco decydują o tym, czy owa zdolność w ciągu życia poszczególnych osób rozwinięta, udoskonaliła, czy pozostanie niedostrzeżona, zatracana, a nawet unicestwiona (2016, s. 39).

Zasada *praesupponendum* wyraźnie podkreśla konieczność doprowadzenia wychowanka do coraz lepszego rozumienia swojej wypowiedzi, a ostatecznie do coraz pełniejszego rozumienia siebie. Jest to ważny aspekt ignacjańskiej zasady i całej pedagogii ignacjańskiej. Kwestia rozumienia, również w procesie wychowania, wydaje się współcześnie pomijana i niedoceniana, a przecież dialog i rozumienie są nierozłączne. Interesującą analogię ich związku przedstawiła w jednym ze swoich artykułów Dorota Jankowska. Jej analizy doprowadziły ją do wniosku, że „rozumienie i dialog mogą być traktowane jako *differentia specifica* ludzkiej egzystencji” (Jankowska, 2016, s. 64). Porównuje ona rozumienie i dialog do awersu i rewersu monety ludzkiej egzystencji. Jej zdaniem nie jest

(...) szczególnie istotne, który z tych procesów (rozumienie czy dialog) stanowi opisujący „awers”, wyrażający to, co zasadnicze, a który „rewers” – dopowiadający i uzupełniający. Ważniejsze wydaje się, że są nierozzerwalnie zespoloną całością (Jankowska, 2016, s. 64).

W perspektywie postawionego pytania o rozumienie swojej wypowiedzi przez wychowanka szczególnie znaczący jest także aspekt zaufania. Trudno mówić w ogóle o możliwości otwarcia się wychowanka na dialog, o jego chęci wyłumaczenia swojego rozumienia rzeczywistości w sytuacji braku zaufania do wychowawcy. O ile bowiem w dialogu rzeczowym mogłoby wystarczyć uznanie większych bądź mniejszych kompetencji partnera, o tyle dialog personalny zakłada wzajemne zaufanie jako podstawowy warunek (Tarnowski, 1983). Zdaniem Bubera zaufanie oznacza dla wychowanka

(...) oswabdzające przeświadczenie o istnieniu ludzkiej prawdy, prawdy ludzkiej egzystencji. Gdy zaufanie ucznia zostało już zdobyte, jego opór przeciwko wychowaniu ustępuje miejsca niezwykłemu zdarzeniu: akceptuje nauczyciela jako osobę. Czuje, że może mu zawierzyć, że wychowawca nie traktuje go jako przedmiotu, lecz bierze udział w jego życiu, że zaafirmował go, zanim zapragnął wywierać na niego wpływ (Buber, 1968, s. 917).

Wydaje się to szczególnie istotne w sytuacji przedstawianej w omawianym tu członie *praesupponendum*. Zanim bowiem wychowawca wykona kolejny krok, jakim jest upomnienie z miłością, musi najpierw zdobyć zaufanie wychowanka. Tylko wówczas takie upomnienie (choć dokonane z miłością) może zostać przyjęte w postawie otwartości, nawet jeśli w pełni nie zostanie zrozumiane.

„A jeśli on rozumie ją źle, niech go poprawi z miłością”

Kolejny człon *praesupponendum* dotyczy umiejętności korygowania z miłością. Ten etap dialogu wydaje się szczególnie trudny w procesie wychowania. Fundamentalną kwestią tej części ignacjańskiej zasady jest miłość. Ignacy, mówiąc o „poprawianiu”, łączy to słowo z miłością. Dokonując egzegezy tego członu *praesupponendum* poprzez odwołanie się do współczesnych egzegetów, Jacyniak stwierdza, że Ignacy chciał w ten

sposób podkreślić, iż to właśnie miłość powinna inspirować do poprawienia bliźniego popełniającego błąd i do poszukiwania odpowiednich argumentów. Natomiast, jeśli

(...) czyjaś wypowiedź, konkluzja czy deklaracja jest niemożliwa do zaakceptowania z punktu widzenia obiektywnego i subiektywnego, należy poprawić ją z miłością dlatego, że zdobywa ona serce i przysposabia umysł do przyjęcia racji pozwalających zrozumieć za i przeciw danej wypowiedzi (Jacyniak, 2009, s. 58).

Na wartości miłości opiera się także jeden z rodzajów dialogu wychowawczego, jakim jest dialog egzystencjalny. „Poprawienie” z miłością czy też stawiane w tak rozumianym dialogu pytanie egzystencjalne dotyka twórczego myślenia będącego próbą spojrzenia na całość, jaką stanowi wizja i cel własnego życia oraz innych. Miłość w dialogu egzystencjalnym oznacza całkowite poszanowanie wychowanka. Jak pisze Stanisław Chrobak, miłość w wychowaniu musi być „mądra, odrzucająca chorobliwą przesadę prowadzącą człowieka do roli instrumentu. Miłość wychowawcza ma prowadzić wychowanka ku pełnej dojrzałości, odpowiedzialności i samodzielności” (Chrobak, 2016, s. 92). Tak rozumiana miłość daje możliwość „korygowania” wychowanka. Bez miłości działanie to najczęściej nie przyniesie najmniejszych skutków, a wręcz może przyczynić się do wyrządzenia krzywdy wychowankowi. Tylko dzięki miłości wychowawca nie stawia siebie „ponad” wychowankiem, nie występuje w roli pouczającego, wiedzącego lepiej, posiadającego odpowiedzi na wszystkie pytania. „Korygowanie” wychowanka w dialogu egzystencjalnym nie może nigdy dokonywać się z punktu widzenia kogoś, kto jest ponad innym.

Jeżeli bowiem pedagog zapragnie „uczłowieczyć” wychowanka z przekonaniem, jakoby sam już osiągnął właściwe człowieczeństwo, sytuacja staje się niebezpieczna. Wychowanie polega bowiem na odkrywaniu i rozwoju człowieczeństwa po obu stronach procesu pedagogicznego. Oczywiście, odpowiedzialność niewspółmiernie większa i wymagania ciężą na osobie wychowawcy. Świadomość jednak, że nie jest on jeszcze doskonałym człowiekiem, powinna mu stale towarzyszyć. Wtedy właśnie i tylko wówczas, jeśli (...) świadom jest swej niedoskonałości, może pomagać również niedoskonałym uczniom (Tarnowski, 2007a, s. 78).

„A jeśli to nie wystarcza, niech szuka wszelkich środków stosownych do tego, aby on dobrze ją rozumiejąc, mógł się ocalić”

Nawet wówczas, kiedy wykorzystane zostały już wszystkie środki, jakie daje dialog wychowawczy, *praesupponendum* nie dopuszcza możliwości „rezygnacji” z podjęcia kolejnych kroków, aby „ocalić” wychowanka. Czym jednak jest owo „szukanie wszelkich środków stosownych” do tego, aby wychowanek, rozumiejąc swoją wypowiedź (siebie), mógł siebie ocalić? Jak zauważa Jacyniak, w tym punkcie *praesupponendum* Ignacemu chodzi o zachętę „do wytrwałego poszukiwania prawdy i dobra, motywowanego duchem autentycznej chrześcijańskiej miłości” (Jacyniak, 2009, s. 59). Odniesienie do „wszelkich możliwych środków” przywołuje na myśl wspomniany już rodzaj dialogu egzystencjalnego. Dialog ten bowiem

(...) zachęca do odwagi wytyczania ostatecznych celów działania (...). Dotyka rdzenia osoby, jej najgłębszego „ja” i prowadzi w rezultacie do istotnej, gruntownej przemiany myśli, uczuć i działań człowieka. Prawidłowo przeżywane spotkania dialogowe powodują, że osoba ludzka chce się zmienić, pragnie stać się coraz lepsza i bliższa ideałowi prawdziwego człowieka (Michałowski, 2017, s. 265).

Dialog egzystencjalny wręcz zakłada szukanie wszelkich możliwych środków dla „ocalenia” wychowanka (Frejusz, 2020).

W kontekście omawianej tu części *praesupponendum* podkreślić należy, że to nie wychowawca ocala wychowanka, ale to on sam – dzięki właściwemu rozumieniu – ocala siebie samego. Ta uwaga ma swoje konsekwencje również we współczesnym wychowaniu i w pewnym sensie powiązana jest ze wspomnianą już ideą współwychowania, niemniej jeszcze bardziej kładzie ona nacisk na samodzielność wychowanka, na przyznanie mu całkowitej niezależności w kierowaniu swoim życiem. Wychowanie, jak słusznie zauważa Dybowska, nie polega przecież na tym, „aby uzyskać prawidłową odpowiedź, którą dorosły (wychowawca, nauczyciel, rodzic) ma zakodowaną w głowie, lecz na szacunku wobec samodzielności młodego człowieka w dochodzeniu do prawdy i trosce o wspólne poszukiwanie tego, co chce mu się ukazać jako prawdę i większe dobro” (Dybowska, 2013, s. 169). To ważne, aby wychowawca miał świadomość, że jest tylko narzędziem, pomocą w procesie dochodzenia do jakiejś prawdy w życiu wychowanka. Taka świadomość niesie za sobą jednocześnie uwolnienie z niepotrzebnej (często przesadnie nakładanej na siebie) odpowiedzialności za każde działanie i ostateczne decyzje wychowanka.

Zakończenie

Ignacjańskie *praesupponendum* zawiera wiele wskazań i podpowiedzi dla współczesnego dialogu wychowawczego. Choć zasada ta została spisana prawie 500 lat temu, to jej treść odnajdywała i nadal odnajduje swoje zastosowanie w procesie wychowania. Wytyczne zawarte w tekście *praesupponendum*, przedstawione w artykule w czterostopniowej gradacji, odnajdujemy w wielu współczesnych nurtach wychowania. Co więcej, wskazania te są wciąż adekwatne do istniejących konkretnych sytuacji wychowawczych. Po pierwsze ignacjańska idea przypomina o wzajemnym oddziaływaniu osób będących stronami dialogu wychowawczego. Pomimo wielu analiz podejmowanych w literaturze przedmiotu dotyczących tego tematu wydaje się, że we współczesnym procesie wychowania wciąż zapomina się o idei współoddziaływania. Zasada współwychowania (choć obecna teoretycznie w wielu nurtach pedagogicznych) często pomijana jest we współczesnym procesie wychowania. Idea wzajemnego obdarzania się swoim człowieczeństwem z pewnością zasługuje na bardziej pogłębione analizy i interpretacje w badaniach pedagogicznych. Po drugie proponowana w *praesupponendum* postawa wyrażająca się w „chęci ocalenia” wypowiedzi drugiej osoby stanowi kolejne wyzwanie dla dialogu wychowawczego. Warto zadawać pytanie współczesnym wychowawcom o ich motywacje.

Warto – zwłaszcza w kontekście instrumentalnego traktowania zawodu pedagoga – przypominać o jego powołaniu i szczególnej misji. Bez tej perspektywy trudno wymagać od przyszłych pedagogów otwartości i gotowości w niesieniu pomocy wychowankom. Po trzecie podkreślony w *praesupponendum* wysiłek i usiłowanie zrozumienia wychowanka stanowi kolejne wyzwanie we współczesnym dialogu wychowawczym. Tak często bowiem mamy do czynienia z postawami, kiedy wychowawcy za wszelką cenę chcą „wytłumaczyć” wychowankom, jak oni powinni daną sytuację rozumieć. Tylko nieliczni pedagodzy próbują uczciwie i szczerze wnikać w to, jak sam wychowanek daną sytuację pojmuje. Ta wskazówka wydaje się kluczem do wielu współczesnych nieporozumień pedagogicznych. Umiejętność „wydobycia” z wychowanka jego sposobu postrzegania i rozumienia konkretnego problemu stanowi pewien rodzaj sztuki wychowawczej. Tylko dzięki niej proces wychowawczy pomaga wychowankowi rozwijać zdolność rozumienia, nie tylko siebie, ale także otaczającego go świata. Po czwarte nie ma prawdziwego dialogu wychowawczego bez miłości. Bez niej, zgodnie z założeniami *praesupponendum*, niemożliwe jest osiągnięcie jakichkolwiek owoców „korygowania” wychowanka. Co więcej, samo korygowanie nigdy nie powinno dokonywać się bez miłości. Bez niej niemożliwa staje się także akceptacja wychowanka z jego decyzjami i ostatecznymi wyborami. Po piąte ignacjańska zasada nie pozwala nigdy „zrezygnować” z pomocy wychowankowi. Prowadzący dialog wychowawczy zobowiązany jest do szukania wszelkich możliwych środków mających na celu pomoc wychowankowi w zrozumieniu siebie i swojej sytuacji życiowej. Ostatnia wskazówka płynąca z *praesupponendum* dotyczy uznania, że to sam wychowanek ostatecznie ocala siebie. To zadanie nie należy do wychowawcy. Ta zasada jest szczególnie istotna w kontekście coraz częściej dostrzegalnego problemu wypalenia zawodowego wychowawców, podejmowanego we współczesnych badaniach. Zbyt duże obciążenie, nie tylko wymiarem pracy, ale i odpowiedzialnością, często jest powodem nie tylko rezygnacji z pracy wielu pedagogów, ale i niepodjęcia tego zawodu przez młodych ludzi. Ignacjańska zasada *praesupponendum*, a przede wszystkim proponowana przez nią postawa otwarcia i zrozumienia, umiejętność korygowania z miłością oraz poszukiwania wszelkich możliwych środków w celu pomocy wychowankowi w jego integralnym rozwoju, nie tylko znajduje swoje zastosowanie we współczesnym dialogu wychowawczym, ale także stanowi dla niego konkretne wyzwania i podpowiedzi.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyn, J. (2005). Wstęp. W: W. Królikowski, *Duchowy rozwój. Dynamika Ćwiczeń Duchowych św. Ignacego Loyoli* (s. 7-12). Wydawnictwo WAM.
- Buber, M. (1968). Kształcenie charakteru. *Znak*, 169-170(7-8), 915-926.
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania (B. Steczek, tłum.). (2006). W: *Podstawy edukacji ignacjańskiej* (s. 9-98). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Chrobak, S. (2016). Wychowanie do przebaczenia w pedagogii salezjańskiej. *Paedagogia Christiana*, 2(38), 85-106.

- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Frejusz, K. (2020). *Wychowanie jako „dialog i spotkanie” w myśli pedagogicznej Janusza Tarnowskiego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Wydawnictwo Naukowe Collegium Bobolanum.
- Jacyniak, A. (2009). Egzegeza ignacjańskiej złotej reguły porozumienia i dialogu (Praesupponendum). *Studia Bobolanum*, 3, 43-64.
- Jacyniak, A. (2010). *Zrozumieć bliźniego*. Wydawnictwo WAM.
- Jan Paweł II. (1994). *List do rodzin*. Pracownia Duszpasterska Kurii Metropolitalnej.
- Jankowska, D. (2016). Kategoria rozumienia i dialogu w myśleniu o człowieku i jego egzystencji – w perspektywie pedagogicznej. W: D. Jankowska i M. Grzelak-Klus (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia* (s. 54-66). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Loyola, I. (2002). *Cwiczenia duchowne* (J. Ozóg, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Michałowski, S.C. (2017). *Pedagogia osoby. Personalistyczne spotkania dialogowe w edukacji*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Milerski, B. (2009). Aksjologia kształcenia w perspektywie pedagogiki dialogu. W: E. Dąbrowa, i D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 30-39). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ostrowska, U. (2016). Fenomen rozumienia świata, siebie i innych w dialogu. W: D. Jankowska, M. Grzelak-Klus (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia* (s. 34-42). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski, J. (1983). *Próby dialogu z młodymi. Prekatecheza egzystencjalna*. Księgarnia św. Jacka.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?* Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Tarnowski, J. (2005). *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski, J. (2007a). Paradoxs chrześcijańskiej pedagogiki. W: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością* (s. 70-78). Wydawnictwo KUL.
- Tarnowski, J. (2007b). Współwychowanie: przez postawę dialogu ku przyjaźni. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych* (s. 158-166). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski, J. (2009). Pedagogika dialogu. W: B. Śliwerski (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej* (s. 141-150). Oficyna Wydawnicza Impuls.

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/>



Godność dziecka w jezuickiej myśli pedeutologicznej okresu staropolskiego

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie, jaką wizję, koncepcję dziecka, jego godności propagowano w jezuickiej myśli pedeutologicznej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Aby odpowiedzieć na to pytanie, poddano analizie dzieła czołowych pedagogów jezuickich, które były używane w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli w seminariach nauczycielskich.

PROCES WYWODU: Jezuicki system szkolnictwa zorganizowany został na podstawie zasad zapisanych w *Ratio studiorum* – ustawie tworzonej i udoskonalanej przez kilka dziesięcioleci. Regulowała ona prawa i obowiązki wszystkich podmiotów procesu kształcenia i wychowania. Aby zrealizować założenia i cele jezuickiej edukacji, potrzebni byli dobrze przygotowani nauczyciele. Zakon, wychodząc naprzeciw tym potrzebom, podczas II Kongregacji Generalnej w 1565 roku powołał do życia instytucję służącą kształceniu nauczycieli – rodzaj seminarium nauczycielskiego – pod nazwą „Seminarium nostrorum”. W seminariach pracowali wybitni pedagodzy jezuicy – autorzy podręczników, które były przedmiotem analizy pod kątem propagowanej w nich wizji dziecka, jego godności i miejsca w procesie edukacyjnym.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza treści zawartych w dziełach pedagogicznych używanych w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli pozwala na odczytanie pozycji dziecka w procesie kształcenia i wychowania w sposób bezpośredni poprzez uznanie jego królewskiej godności wyrażonej w szacunku do dzieciństwa, jego praw, trosk, możliwości rozwojowych, a także w sposób pośredni – wyrażony w opisie roli zawodowej nauczyciela, jego misji wobec najmłodszych uczniów, w konkretnych wskazaniach metodycznych dla przyszłych nauczycieli.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Myśl pedeutologiczna zrekonstruowana na podstawie lektury najważniejszych dzieł staropolskich jezuickich pedagogów kształcących nauczycieli dla szkół jezuickich odzwierciedla ówczesne myślenie o głównych aktorach procesu edukacyjnego: uczniach i nauczycielach. Pozwala na odczytanie roli każdego z nich, a także ich wzajemnej relacji w procesie kształcenia i wychowania. Centralną pozycję zajmuje w nim uczeń, posiada on „królewską godność”, nauczyciel zaś pełni funkcję służebną, wymagającą z jednej strony pokory (zasada dostosowania, indywidualizacji), a z drugiej – wszechstronnego i gruntownego przygotowania

zawodowego, które zakłada posiadanie kompetencji merytorycznych, dydaktycznych, metodologicznych i osobowościowych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DZIECKO, GODNOŚĆ, NAUCZYCIEL, PEDEUTOLOGIA, JEZUICI,**

ABSTRACT

Child's Dignity in the Jesuit Pedeutological Thought of the Old Polish Period

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of this article is to show the vision of a child and his/her dignity promoted in the Jesuit pedeutological thought.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In order to answer this question, works of the greatest Jesuit pedagogues were analysed, as those works were used in the process of educating teachers in teacher seminaries.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The Jesuit system of education was organised according to the principles included in *Ratio Studiorum*, an act that has been created and improved for several centuries. The act regulated the rights and obligations of all the subjects taking part in the process of teaching and upbringing. In order to fulfil the objectives and assumptions of Jesuit education, well-prepared teachers were needed. To meet those needs, during the Second General Congregation of 1565 the Order established an institution for educating teachers. It was a kind of a teacher seminary called „Seminarium Nostrorum.” Outstanding Jesuit pedagogues worked in those seminaries – authors of the textbooks that were analyzed in terms of their vision of the children, his/her dignity and place in the educational process.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the content of the pedagogical works used in the process of professional training of teachers allows uncovering the child's position in the process of education and upbringing in a direct way by recognizing his/her royal dignity, expressed in respect for childhood, his/her rights, concerns, developmental opportunities, and indirectly – expressed in the description of the teacher's professional role, his mission towards the youngest students, in specific methodological guidelines for future teachers.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The pedeutological thought reconstructed on the basis of reading the most important works of Old Polish Jesuit educators training teachers for Jesuit schools reflects of that time thinking about the main actors of the educational process: students and teachers. It allows reading the role of each of them, as well as their mutual relationship in the process of education and upbringing. The student has a central position in it, has “royal dignity,” while the teacher plays a servitude role, which requires from him humility on the one hand (the principle of adaptation, individualization), and on the other – comprehensive and thorough professional preparation, which assumes possessing substantive, didactic, methodological and personal competences.

→ **KEYWORDS:** **CHILD, DIGNITY, TEACHER, PEDEUTOLOGY, JESUITS**

Pojęcie godności

Termin „godność” używany jest w dwóch zasadniczo różnych znaczeniach: jako cecha wrodzona (ontyczna) i nabyta (kulturowa), na oznaczenie dwóch typów godności, tradycyjnie nazywanych osobową (bo przynależną człowiekowi jako osobie) i osobowościową. Pierwsza przysługuje człowiekowi wewnątrznie, druga – zewnętrznie. Kiedy filozofowie (antropolodzy filozoficzni, etycy) mówią o posiadaniu godności przez człowieka, mają zwykle na myśli jego bytowo (istotowo) wyróżnioną pozycję w świecie, którą zawdzięcza swej przynależności do (filozoficznie rozumianego) gatunku ludzkiego, czyli dzięki swej ludzkiej naturze. Godność osobowa przysługuje więc każdemu człowiekowi i jest wartością bezwzględną, przyrodzoną, uniwersalną, niestopniowalną, niezbywalną, nienaruszalną i absolutną. Zmienia się jedynie nasza świadomość istnienia tej godności oraz konkretne wyrazy jej respektowania (Mariański, 2019, s. 5). Ma swoją podstawę w ontycznej strukturze człowieka, dlatego jest niezależna od kontekstu historycznego i społecznego. Posiada ją zatem każdy człowiek, niezależnie od przynależności do danego narodu, klasy, rasy, religii, wykształcenia i zawodu. Mówiąc o ontycznym wymiarze bycia człowiekiem, wskazuje się, że zakresowo posiadanie godności sprowadza się do faktu bycia człowiekiem, a być człowiekiem, to być osobą, to mieć godność i odznaczać się godnością (Bronk, 2010, s. 85; Anzenbacher, 2006, s. 55).

To teoretyczne ujęcie pojęcia godności osobowej ma swoje implikacje praktyczne, na co wskazuje Katarzyna Stępień, kiedy pisze, że godność osobowa to

(...) właściwość człowieka wyływająca z jego specyficznej struktury bytowej, ujawniająca się w aktach rozumnego i wolnego działania; bytu osobowego, wskazująca na jego szczególną wartość ontyczną i związaną z tym nieredukowalność do roli środka (Stępień, 2016, s. 376).

Do tych dwóch aspektów godności, a więc godności osobowej, czyli niezniszczalnej, immanentnej właściwości wrodzonej, oraz godności osobowościowej, czyli nabytych przez człowieka cech i cnót, które świadczą o jego prawości, należy dodać trzeci aspekt, mianowicie godność osobistą, czyli indywidualne poczucie człowieka o byciu kimś, kto zajmuje ważną pozycję w społeczeństwie (de Tchorzewski, 2020, s. 165).

Godność człowieka wymaga, aby działał on w sposób świadomy i wolny. O ile godność osobowa jest wartością wynikającą z racji bycia osobą, to godność osobista (własna) jest właściwością indywidualną i specyficzną, właściwą każdej jednostce, nadbudowuje się ona poniekąd na godności osobowej. W przeciwieństwie do godności osobowej ta godność podlega zmienności historycznej i społecznej. Jej rozwój zależy od aspiracji jednostki i jej wrażliwości na wartości. Czynnikiem wzmacniającym własne poczucie godności jest skala wyznawanych wartości oraz stopień ich akceptacji nie tylko przez siebie, ale i przez innych. W ujęciu Janusza Mariańskiego godność osobista jest pewnym doświadczeniem wewnętrznym, które można by określić jako swoisty element samowiedzy. Takie poczucie godności kształtuje się i ujawnia w relacjach międzyludzkich i wiąże

się z odczuciem granic, jakie człowiek wyznacza sam sobie w interakcji i jakie wyznacza partnerowi interakcji (Mariański, 2020, s. 28). Na ten interpersonalny charakter godności wskazują również Zdzisław Chlewiński i Zbigniew Zaleski. Według tych badaczy

(...) godność (z łac. *dignitas*), szczególna wartość człowieka jako osoby pozostającej w relacjach interpersonalnych (ostatecznie do osoby Boga), uzasadniających i usensowniających życie osobowe, a także pozytywnie wartościująca relacje do własnej osoby i grupy (np. zawodowej, klasowej, narodowej), z którymi się jednostka identyfikuje. Konstituującym komponentem ustosunkowania się jest samoocena polegająca na przeżywaniu swojej wartości i pozytywnego obrazu, która motywuje do moralnie wartościowych zachowań, uodparniania się na wszelakie formy manipulacji i zniewalania oraz wpływa na radzenie sobie w sytuacjach trudnych. Godność zakłada poczucie wewnętrznej wolności, autodeterminacji (podmiotowości) i odpowiedzialności (Chlewiński i Zaleski, 1989, kol. 1231-1232).

W kontekście procesów edukacyjnych istotne jest rozpatrywanie godności ze względu na jej funkcję integrującą przymioty osoby, takie jak: rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, twórczość (por. Chałas, 2021, s. 36). W związku z tym w centrum refleksji pedagogicznej jest godność osobowa, osobowościowa i osobista. Jej rozumienie w tych wszystkich zakresach znaczeniowych implikuje cele i zadania, a także metody stosowane w praktyce kształcenia i wychowania dziecka.

Godność dziecka w pedagogice ignacjańskiej

Szkoła jako instytucja edukacyjna jest zobowiązana do tego, aby dzieciom i młodzieży stworzyć warunki do rozwijania ich indywidualności, do promowania własnego sposobu myślenia i wartościowania, do dojrzałego korzystania z wolności. Jezuicka szkoła okresu staropolskiego, ufundowana na założeniach pedagogiki ignacjańskiej, z racji swego zakorzenienia w chrześcijańskim systemie wychowania daje wyraz poszanowania godności we wszystkich jej wymiarach. Zaangażowanie jezuitów w rozwój powierzonych im chłopców zaowocowało stworzeniem sieci seminariów nauczycielskich, w których przygotowywano przyszłych nauczycieli do ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. O tym, jak dużą wagę przykładano do kształcenia nauczycieli (bo przecież od jakości ich pracy zależały postępy uczniów), świadczą prace wybitnych pedagogów Towarzystwa Jezusowego (Królikowska, 2019).

Analiza treści zawartych w dziełach pedagogicznych używanych w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli pozwala na odczytanie pozycji dziecka w procesie kształcenia i wychowania w sposób bezpośredni poprzez uznanie jego królewskiej godności wyrażonej w szacunku do dzieciństwa, jego praw, trosk, możliwości rozwojowych, a także w sposób pośredni, wyrażony w opisie roli zawodowej nauczyciela, jego misji wobec najmłodszych uczniów, w konkretnych wskazaniach metodycznych dla przyszłych nauczycieli.

Przejawem poszanowania godności dziecka w różnych jej wymiarach w jezuickich szkołach była zasada dostosowania czy adaptacji. Została ona przejęta z *Ćwiczeń*

duchowych założyciela zakonu Ignacego z Loyoli. Proces dostosowania ćwiczeń duchowych do rekolektanta zazwyczaj dotyczy trzech poziomów: dostosowania do osób, dostosowania do warunków zewnętrznych i dostosowania do treści ćwiczeń (Królikowski, 2015b). Ta zasada znalazła swoje zastosowanie praktyczne w działalności edukacyjnej zakonu.

Metoda nauczania przyjęta przez Towarzystwo opiera się głównie na rozpoznaniu możliwości, potencjału każdego ucznia, a także wszelkich wpływów, jakim on podlega w trakcie swojego rozwoju. Zatem punktem wyjścia w procesie kształcenia jest diagnoza, która jednocześnie stanowi podstawę adaptacji metod nauczania. Nauczyciel musi przede wszystkim uwzględnić cały zespół czynników psychologicznych osoby, którą ma kształcić.

Antonio Possevino, autor słynnego dzieła *Biblioteca selecta*, które zawiera bardzo ważny rozdział *De cultura ingeniorum*, twierdził, że jedną z rzeczy, które są przyczyną błędów w procesie kształcenia intelektualnego, jest nieznanostwo tego, co każdy uczeń może wnieść do procesu uczenia się, czyli nieznanostwo jego potencjału. Dlatego Possevino mówi o różnych talentach (*de varietate ingeniorum*), następnie o konieczności i sposobie poznania każdego z uczniów (*de necessitate ac ratione singula perno-scendi agemus*), wreszcie o sposobie wyodrębnienia rodzaju kultury, który odpowiada każdemu (*ud deinceps quae cuique cultio ad hibenda sit ordine dicatur*) (Charmot, 1951, s. 182)¹. Te twierdzenia Possevina nie są odosobnione. Można je znaleźć u wszystkich pedagogów Towarzystwa², a także w ważniejszych dokumentach zakonnych, takich jak *Konstytucje* czy *Ratio studiorum*.

Jezuici już w XVI wieku mieli świadomość tego, co we współczesnej pedagogice jest oczywistością: dzieci są różne, konieczne jest ich poznanie, aby dostosować oddziaływania edukacyjne do ich potrzeb i możliwości. Jezuici stosowali zawsze tę zasadę adaptacji w kształceniu i wychowaniu, uznając ją za istotną. Uważali, że największym błędem w pracy edukacyjnej jest poszukiwanie własnej chwały nauczyciela. Wierzyli bowiem, że nauczanie jest służbą. Przynosi dobre efekty tylko wtedy, gdy jest nieustannie dostosowywane do możliwości asymilacji, jakie posiada uczeń. Niestrawna wiedza czyni więcej szkody niż inteligentne lenistwo (Charmot, 1951, s. 190).

Ignacy Loyola odwraca role w procesie nauczania: zasadnicza rola przypada uczniowi, natomiast nauczyciel działa jako osoba z „drugiego rzędu”, siedząca za uczniem, aby

¹ Possevino może być śmiało uznany za prekursora nowożytnej pedagogiki, zalecającego metodyczne badania charakterów indywidualnych, które pozwolą na ukierunkowanie dziecka w jego indywidualnym rozwoju.

² Na przykład Franciszek Sacchini używa analogii do orkiestry: trzeba kierować każdym uczniem tak jak każdym instrumentem w orkiestrze, bo każdy ma swoją partię, swoją melodię, swoje brzmienie. Nie mogą więc wszystkie dzieci być kształcone w jeden sposób. Nauczyciel powinien się zatroszczyć o wszystkich i dostosować odpowiednio do każdego (Sacchini, 1625, rozdz. 5, s. 37). Podobnie Józef de Jouvancy pisze, że nauczyciel będzie się starał poznać naturę każdego ucznia, aby móc go traktować zgodnie z jego zaletami i wadami oraz prowadzić go według jego upodobań. Kiedy z nim rozmawia, niech stara się poznać jego charakter, aby dostosować do niego to, co ma powiedzieć (Jouvancy, 1703, s. 83).

pomóc uczniowi – aktorowi pierwszego planu – dokonywać postępów w jego osobistym rozwoju. Nauczyciel powinien zatem pozostawać w całkowitej służbie ucznia³. W seminariach nauczycielskich prowadzonych przez zakon przekonywano przygotowujących się do tej roli jezuitów, że „edukacja dzieci jest rzeczą tyleż pożyteczną, co wielką. Bo faktycznie, czy istnieje dobro bardziej potrzebne, które miałyby większe znaczenie, które trwałoby dłużej i które rodziłoby mniej kłopotów i mniej niebezpieczeństw?” (Jouvancy, 1703, s. 132).

Pierwsze pedagogiczne dzieło wydane przez zakon jezuitów pt. *Christiani pueri institutio*⁴ autorstwa Juana Bonifacio pozwala uchwycić pozycję dziecka w procesie kształcenia i wychowania w kontekście roli zawodowej nauczyciela jezuickiej szkoły. W jednym z jego rozdziałów, *De praeclara pueritia, novaeque aetatis defensione*, autor wygłasza pochwałę młodości i jej pięknych przywilejów. Bonifacio przekonuje, że jezuita jest ojcem i zawsze pozostaje młody duchem i sercem. Zapomina o swoim dobru. Jest to podstawowy warunek, aby móc zrozumieć dzieci. Zrozumienie dzieci jest z kolei warunkiem dobrego kształcenia. Poznanie i zrozumienie dziecka wiąże się z koniecznością posiadania jednego z najbardziej niezbędnych talentów, znaku rozpoznawczego powołania nauczyciela i gwaranta jego sukcesu – talentu psychologicznego. Jego przejawem jest takt, roztropność, łagodność – cechy, które gwarantują poszanowanie godności młodego ucznia. Dzieło Juana Bonifacio jest przykładem dowartościowania i szacunku dla dzieciństwa. Jeśli dziś mówimy, że aż do XX wieku w procesie nauczania i wychowania ignorowano dziecko i dzieciństwo, to Bonifacio i jego dzieło są tego zaprzeczeniem. Dobra edukacja, w przekonaniu Juana Bonifacio, wymaga spełnienia podstawowego warunku, jakim jest dobór dobrych i wykształconych nauczycieli. Dobry nauczyciel to taki, który spełnia trzy kryteria: jest łagodny wobec ucznia, uczciwy i cechuje się erudycją. Ten, kto naprawdę chce być uznanym nauczycielem, powinien nauczać młodego człowieka nauk humanistycznych i cnotliwego życia. Dlatego nauczyciele sami powinni być uczciwi i uczeni. To są podstawy, na których opiera się chrześcijańska edukacja (Vergara Ciordia, 2012, s. 88).

Ta dialektyka kształcenia humanistycznego i wychowania moralnego była charakterystyczna dla myśli pedagogicznej okresu staropolskiego (Żołądź-Strzelczyk, 2002, s. 98). Do *artes ad humanitatem et virtutem* Erazma z Rotterdamu odwoływali się z głębokim przekonaniem wszyscy myśliciele i pisarze tej epoki, co oznacza, że humanizm Renesansu chciał wyrzucić swe piętno na edukacji (Delgado, 2002, s. 68-69). Do tego modelu edukacji odwołało się również szkolnictwo jezuickie. Jezuita próbowali wywierać wpływ na swoich uczniów bardziej własnym przykładem niż przekazywanym słowem.

³ O tym służebnym wymiarze pracy nauczycieli mówi reguła 50 (*Reguły wspólne dla nauczycieli klas niższych*): „Niech [...] będzie nauczyciel we wszystkim, dzięki łasce Bożej, uważny i staranny, przydatny studentom tak w wykładach, jak gorliwy we wszystkich innych ćwiczeniach językowych. Nikogo niech nie lekceważy, niech ma na względzie zarówno ubogich, jak i bogatych, niech dba o postępy każdego ze swych podopiecznych” (*Ratio studiorum*, 2000, s. 90).

⁴ Pierwsze wydanie: *Christiani pueri institutio, adolescentiaeque perflugium: ad gymnasia eiusdem Societatis*, Matias Gast, Salamanca 1575. Była to pierwsza europejska książka wydana w Chinach (por. Vergara Ciordia, 2012, s. 83; Alves Dias, 2014, s. 84-88).

Nauczyciele jezuicy przypominali sobie nawzajem, jak ważne jest pokochanie uczniów i jak najlepsze ich poznanie. Za każdym razem, kiedy udawało się zbliżyć do tego ideału, szkoła osiągała sukces.

Idee Jana Bonifacio podjęli i propagowali inni pedagodzy Towarzystwa: Franciszek Sacchini, Józef de Jouvancy czy polski jezuita Stefan Szczaniecki. Franciszek Sacchini, znając rzeczywistość szkolną i problemy nauczycieli, zredagował dwie instrukcje dla jezuickich nauczycieli. Są to dwa podstawowe dzieła, które umożliwiają poznanie i zrozumienie pedagogiki jezuickiej. Stanowią także przykład zdecydowanego wpływu humanizmu na szkoły europejskie w ciągu kilku stuleci. Obydwa teksty zawierają głębokie i czasem ostre uwagi na temat intelektualnej i moralnej formacji chrześcijanina. Mowa tutaj o dwóch ważnych dziełach, wieńczących życie i działalność pedagogiczną Franciszka Sacchiniego: *Paraenesis ad magistros scholarum inferiorum Societatis Iesu* (1625) i *Protrepticon ad magistros scholarum inferiorum Societatis Iesu* (1625)⁵. Poradnik (*paraenesis*) i napomnienia (*protrepticon*) adresowane były do profesorów klas niższych. Dzieła Sacchiniego stanowią swego rodzaju dyptyk, dwie części, w których głosił pochwałę nauczyciela oraz jego wielką godność. Wychowawca w jego ujęciu odgrywa rolę raczej filozofa i teologa niż gramatyka. Kariera nauczyciela jest chwalebna, godna szacunku tym bardziej, że realizowana nieodpłatnie. Wszystko, co darmowe, jest szlachetne. Poświęcenie się edukacji dzieci powinno być wielką radością i dumą. Dzieło Sacchiniego ma szczególną wartość nie tylko z racji autorytetu osobistego autora jako człowieka i doskonałego pisarza, ale także dlatego, że jego tekst był powtarzany prawie dosłownie przez autorów wywodzących się ze wszystkich pokoleń jezuitów. Zasięg jego oddziaływania był zatem ogromny. Józef de Jouvancy, którego sława sięgała o wiele dalej, zapożyczył od niego idee i wyrażenia, którymi pod koniec XVII wieku wzbogacił swoją *Ratio discendi et docendi*.

Pierwsza część dzieła Sacchiniego *Paraenesis ad magistros scholarum inferiorum Societatis Iesu* (1625) podkreśla godność i znaczenie misji nauczycielskiej. Druga część wskazuje natomiast na skuteczność i użyteczność urzędu nauczycielskiego. Użyteczność to słowo klucz (*De utilitate puerilis institutionis*). W 21 rozdziałach Sacchini dowartościowuje siłę wychowania, które „jest źródłem prawie wszystkich dóbr ludzkich” (Charmot, 1951, s. 49). Opisuje uroki i nieszczęścia dzieciństwa, skarby, jakie ma ono w sobie, oraz zagrażające mu ze względu na jego słabość niebezpieczeństwa i jednocześnie go broni. *Protrepticon ad magistros scholarum inferiorum Societatis Iesu* ma wymiar bardziej dydaktyczny i definiuje powinności nauczyciela niższych szkół Towarzystwa, traktuje o misji nauczyciela, o narzędziach, dzięki którym będzie mógł wypełniać on swoje obowiązki, o szacunku dla klasy, sposobach zainteresowania dzieci nauką, metodach promowania postępów w uczeniu się, ćwiczeniu pamięci, zachęcaniu do uczenia się greki, nagrodach, karach, naganach, o prowadzeniu chrześcijańskiej katechezy, kulturze bycia, przyczynianiu się do wzrostu pobożności uczniów przez własną modlitwę, pomocy uczniom przez

⁵ Oba teksty wydane w oficynie Giacomina Mascardiiego (Romae 1625). Pierwsze ich tłumaczenie opublikowano w języku niemieckim pod koniec XIX wieku. W 2017 roku ukazało się drugie tłumaczenie, w języku hiszpańskim (Sacchini, 2017). Jest to wydanie dwujęzyczne.

przykład, wspieraniu aktywności własnej uczniów, stosunku do kolegów nauczycieli, wreszcie o postępowaniu wobec eksternów (uczniów spoza zakonu).

Podobnie jak Sacchini, także Józef de Jouvancy doceniał misję nauczycielską i przekonywał nauczycieli, że ich praca przynosi więcej korzyści im samym niż ich uczniom. Ta korzyść polega na tym, że wymaga od nauczyciela praktykowania w życiu codziennym miłości i pokory – dwóch największych cnót⁶. Liczne źródła wskazują, że zasadniczą racją, dla której tak wielu jezuitów oddawało się dziełu edukacji, były właśnie pokora i miłość (*Konstytucje*, 2001, s. 170). Te dwie cnoty mogły się spotkać w sposób najpełniejszy w kolegiach, w klasach, w nauczaniu i wychowaniu tych najmniejszych z dzieci Chrystusa (Charmot, 1951, s. 71). Co zaś dotyczy pokory, ćwiczonej się w niej w procesie wychowania nieustannie, ponieważ nauczyciel, wychowawca musiał się dostosowywać do poziomu ucznia⁷. Francuski jezuita Józef de Jouvancy napisał rodzaj instrukcji metodycznej pt. *De ratione discendi et docendi* (1692), której celem było wzmocnienie rangi studiów klasycznych w szkołach jezuickich. W przedmowie do francuskiego tłumaczenia dzieła wydawca pisze, że w odniesieniu do nauczycieli łaciński traktat de Jouvancy'ego jest

(...) koniecznym uzupełnieniem słynnej *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. Zaleca profesorom kształcącym nauczycieli: przygotowujcie nauczycieli wykształconych i przestrzegających dobrych obyczajów, wprowadzajcie ich, tak jak proponuje Jouvancy, do najlepszych metod uczenia się i nauczania, a przygotujecie dobrych uczniów. Traktat *De ratione discendi et docendi* zawiera dobre i rozsądne spostrzeżenia dotyczące nauczycieli i uczniów, tego, kim oni są (Jouvancy, 1892).

Jouvancy pisał w nim m.in.:

Niech nauczyciel będzie przekonany, że każdy uczeń, którego ma pod opieką w klasie, jest z pewnością dzieckiem, jeśli chodzi o wiek, ale w gruncie rzeczy posiada królewską godność. W tych małych ciałach kryje się dusza, która nosi cechy swojego boskiego pochodzenia, ślady niebieskiego pokrewieństwa, a w jego żyłach płynie krew Chrystusa (...). [Nauczyciel] powinien zatem wykonywać swoją wychowawczą misję nie tylko z radością, ale ze świętą ambicją (za: Charmot, 1951, s. 68).

W XVII wieku szkolnictwo jezuickie w Polsce zaczęło doświadczać kryzysu, którego źródłem był w dużym stopniu upadek nauczycielstwa⁸. Na początku XVIII wieku,

⁶ „Quia versatur eius labor in quotidiana maximarum exercitatione virtutum, humilitatis et caritatis” (J. de Jouvancy, 1692, cz. 2, rozdz. 3, art. 3).

⁷ Kategoria „dostosowania” jest jedną z idei przewodnich wszystkich ważniejszych jezuickich dokumentów pedagogicznych na czele z *Ratio studiorum*, przypominaną przez wielkich pedagogów Towarzystwa Jezusowego. Ma ono swoje źródło w *Ćwiczeniach duchowych* św. Ignacego, w których należy szukać genezy pedagogicznej działalności zakonu. Szczególnie w *Adnotacjach* nr 4, 17, 18-20 do *Ćwiczeń duchowych* jest mowa o dostosowaniu i jego uzasadnieniu (Królikowski, 2018, s. 107, 178 nn, 250 nn.).

⁸ W okresie upadku szkół jezuickich zawodem nauczycielskim w klasach niższych zaczęto pogardzać, traktując go jako nieprzyjemną prębę. Skutkowało to nierzetelnym wypełnianiem

w okresie stopniowego odradzania się szkół jezuickich, polski jezuita Stefan Sczaniecki opublikował podręcznik pedagogiki: *Professio circa puerorum in virtute sapientia et politie institutionem seu ars docendi religiose, utiliter, honeste, professoribus Societatis Jesu provinciae Polonae a P. Stephano Sczaniecki S.J. proposita* (Calissii 1715)⁹. Stefan Sczaniecki już na wstępie swojego podręcznika pedagogiki podkreślał godność zawodu nauczyciela:

Zaiste (...) jest to rzecz najważniejsza w swym rodzaju – być profesorem i nauczycielem w szkole; nie z przypadku lub dla zapłaty, ale za darmo, z czystego zamiłowania i na mocy ślubowanej profesji zakonnej (Kochanowicz, 2001, s. 31).

W pierwszym rozdziale Sczaniecki pisze o formacji duchowej kandydatów na nauczycieli, rozdział drugi poświęcony jest formacji naukowej, intelektualnej, natomiast w trzecim rozdziale mowa jest o sposobie zachowania się, postępowania dobrego nauczyciela. W takim podejściu ujawnia się wiedza pedagogiczna Sczanieckiego. Dobry nauczyciel szkoły jezuickiej powinien być dojrzały duchowo, intelektualnie, metodycznie i dydaktycznie. Nauczyciel powinien być wzorem osobowym. Tylko wówczas będzie możliwe jego oddziaływanie na ucznia. Nauczyciel powinien być również ekspertem w zakresie nauczanego przedmiotu, aby był w stanie pokierować uczniem w jego osobistej drodze rozwoju, wreszcie powinien opanować metody pracy z uczniem, nabyć sprawności metodycznych, dzięki którym pomoże uczniom w efektywnym uczeniu się.

Bardziej niż tysiącokroć byłibyśmy biednymi nauczycielami, pożałowania godnymi i najnieszczęśliwymi wśród najgorszych zarządców szkół, gdybyśmy więcej lub tyle samo wysiłku poświęcali na zdobycie wiedzy dla siebie samych i dla naszych uczniów, ile na pracę nad własnym sumieniem i nad sumieniem uczniów. Gdybyśmy tyle samo sił wkładali w postęp w nauce, ile w życiu wewnętrznym, tyle na język łaciński, ile (a nie tysiącokroć więcej!) na pobożność (Kochanowicz, 2001, s. 43).

Najważniejsze w edukowaniu nauczycieli było zatem kształtowanie ich w cnocie, w dobrych obyczajach. Dzięki takiemu podejściu mogli oni budować swój autorytet osobowy, a tym samym oddziaływać na wychowanków nie tylko słowem, ale przede wszystkim przykładem. To oddziaływanie powinno uwzględniać wyjątkowość, indywidualność każdego ucznia. Jest bardzo niebezpieczne, zdaniem Ignacego, prowadzić wszystkich do doskonałości i wiedzy tą samą drogą (*Selectae S.P. Ignatii Sententiae*, 1948, nr 8). Nauczyciel ma świadomość, że winien przekazać wszystkim uczniom tę samą wiedzę. Jest to warunek realizowania edukacji w grupie. Jednocześnie wie również, że jego uczniowie w różny sposób przyswajają tę wiedzę, dlatego musi kierować pracą każdego z podopiecznych w taki sposób, jakby pracował tylko z jednym uczniem. Te zasady

obowiązków, a w konsekwencji prowadziło do ugruntowania się metody pamięciowej. Takie postawy były surowo potępiane i karcone przez przełożonych (por. Bednarski, 1933, s. 181-182).

⁹ Jego edycję w tłumaczeniu polskim przygotował Jerzy Kochanowicz (2001).

indywidualizacji kształcenia i adaptacji do możliwości ucznia zostały zawarte w *Ratio studiorum* i pozostają w zgodzie ze sztuką dawania ćwiczeń duchowych. Dziesięć pierwszych rozdziałów *Dyrektorium do Ćwiczeń duchowych*¹⁰ jest świadectwem takiego właśnie podejścia. Zastosowane do edukacji, uwypuklają zasadę pedagogiczną, że najważniejszą rolą nauczyciela nie jest nauczanie, lecz spowodowanie, aby uczeń zrobił postęp w odkrywaniu prawdy. Wysiłek nauczyciela powinien skupić się najpierw na nim samym, aby nabrał osobistego doświadczenia pracy (*Dyrektorium*, rozdz. V), następnie na psychologii ucznia, aby mógł dostosować metody do indywidualnych temperamentów i do wszystkich uwarunkowań indywidualnych rozwoju (*Dyrektorium*, rozdz. I-X, a zwłaszcza IX), wreszcie na aktywności własnej uczniów tak, aby każdy osobiście odkrywał prawdę z odwagą i mądrością (*Dyrektorium*, rozdz. I-X, a zwłaszcza II i III) (Charmot, 1951, s. 146-151).

W jednym z podręczników metodycznych dla nauczyciela, wykorzystywanych we wszystkich prowincjach zakonu, zawarte są wskazania dla nauczyciela, jak zyskać szacunek i autorytet u uczniów. Nauczyciel będzie lubiany i szanowany, jeśli uczniowie

(...) będą widzieć, że pragnie ich postępu, że jest umiarkowany i panuje nad gniewem, że nie jest podejrzliwy i łatwowerny, [że jest] łagodny i ludzki prywatnie, a na serio postępujący i poważny publicznie, [że] będzie pokazywał równe usposobienie i konsekwencję w postępowaniu, jednakową dla wszystkich sprawiedliwość, [że] dla żadnego nie będzie bardziej życzliwy i z nikim nad miarę poufały. Winien być powściągliwy w karaniu, powodując się w nim nie nienawiścią, ale jedynie miłością i wtedy, gdy jest to absolutnie konieczne; dlatego należy chętnie korzystać z okazji do podarowania lub zmniejszenia kary. (...) Miłość uczniów zdobędzie sobie również nauczyciel przez troskę o wszystko, co ich dotyczy, o ich zdrowie, sławę, wykształcenie, pobożność, a nawet różne wygody. Niech pomaga słabym, odwiedza chorych, broni opuszczonych, niech dla wszystkich, a zwłaszcza dla nowo przybyłych i ubogich będzie troskliwym ojcem i kochającą matką. (...) Niech będzie sumienny w wymaganiach stawianych uczniom, ale bez męczącej surowości. Niech nie wymaga wszystkiego od wszystkich; należy pochwalić wysiłki, gdy nie można pochwalić wyników (Jouvancy, 1703, s. 126-124).

Niezbędnym elementem budowania autorytetu nauczycielskiego, a zarazem przejawem szacunku dla dziecka, jest punktualność (*ut punctualitatem scrupulosissime observet*). Stefan Sczaniecki w swoim podręczniku pedagogicznym przypomina nauczycielom, że lekcje powinny być prowadzone do końca, nie tracąc nawet ostatniego kwadransu na czczą gadaninę (Kochanowicz, 2001, s. 99).

Szkoły jezuickie kształciły uczniów reprezentujących różne stany. *Ratio studiorum* mocno akcentowało obowiązek traktowania wszystkich uczniów z należyтым szacunkiem. Troskę o praktyczną realizację tego wymagania widać w specjalnej regule prefekta

¹⁰ *Directorium in exercitia spiritualia B.P.N. Ignatii, in Collegio Romano eiusdem Societatis, Romae 1615*. Jest to dokument dotyczący sposobu udzielania ćwiczeń duchowych. Wskazano w nim, w jaki sposób należy interpretować *Ćwiczenia* i jak mają być one praktykowane (por. Królikowski, 2015a).

klas niższych, która zakazywała nauczycielowi wysługiwania się uczniami (nawet tymi wywodzącymi się ze stanu plebejskiego) w załatwianiu swoich prywatnych spraw¹¹.

Myśl pedeutologiczna zrekonstruowana na podstawie lektury najważniejszych dzieł staropolskich jezuickich pedagogów kształcących nauczycieli dla szkół jezuickich odzwierciedla ówczesne myślenie o głównych aktorach procesu edukacyjnego: uczniach i nauczycielach. Pozwala na odczytanie roli każdego z nich, a także ich wzajemnej relacji w procesie kształcenia i wychowania. Centralną pozycję zajmuje w nim uczeń, posiada on „królewską godność”, nauczyciel zaś pełni rolę służebną, wymagającą z jednej strony pokory (zasada dostosowania, indywidualizacji), a z drugiej – wszechstronnego i gruntownego przygotowania zawodowego, które zakłada posiadanie kompetencji merytorycznych, dydaktycznych, metodologicznych i osobowościowych.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

- Directorium in exercitia spiritualia B.P.N. Ignatii*, in Collegio Romano eiusdem Societatis, Romae 1615.
- Bonifacio, J. (1575). *Christiani pueri institutio, adolescentiae que perfugium: ad gymnasia eiusdem Societatis*. Matias Gast (Salamanca).
- Jouvancy, J. de. (1692). *Christianis litterarum magistris De ratione discendi et docendi*. B.w. (Parisiis).
- Jouvancy, J. de. (1703). *Magistris scholarum inferiorum Societatis Iesu De ratione discendi et docendi*. Michele Nestenius (Florentiae).
- Kochanowicz, J. (red.). (2001). *Podręcznik pedagogiki Stefana Sczanieckiego SJ z 1715 roku. Professio circa puerorum in virtute, sapientia et politie institutionem* (J. Ożóg, tłum.). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Ratio studiorum* (2000). *Ratio atque institutio studiorum SJ, czyli Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)* (K. Bartnicka i T. Bieńkowski, wstęp i oprac.). Wydawnictwo Naukowe Ateneum.
- Sacchini, F. (1625). *Paraenesis ad magistros scholarum inferiorum Societatis Iesu*. Typis Iacobi Mascardi (Romae).
- Sacchini, F. (1626). *Protrepticon ad magistros scholarum inferiorum Societatis Iesu. Formis Academicis*. Apud Iacobum Sermodi (Diling).
- Selectae S.P. Ignatii Sententiae*, (1948). W: *Thesaurus Spiritualis Societatis Iesu*. Typis Polyglottis Vaticanis (Romae).

Opracowania

- Alves Dias, J.J. (2014). *Os primeiros caracteres europeus impressos na China, 1588. Portugal-China: 500 anos* (M. Castelo-Branco i P.S.J. Barata, red.), Biblioteca Nacional de Portugal.
- Anzenbacher, A. (2006). Co oznacza „godność człowieka”? *Horyzonty Wychowania*, 5(9), 53-71.
- Bednarski, S. (1933). *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów szkolnictwa polskiego*. Wydawnictwo Księży Jezuitów.

¹¹ „Prefekt w żadnym czasie nie może sam i ma nie pozwolić innym korzystać z pracy uczniów do pisania czy do innej rzeczy”. Reguły prefekta klas niższych, nr 48 (*Ratio studiorum*, 2000, s. 78).

- Bronk, A. (2010). Kategoria godności człowieka. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 35(1), 77-96.
- Chałas, K. (2021). Godność człowieka źródłem celów wychowania i zadań szkoły. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(49), 2, 33-48. <https://doi.org/10.18290/rped21132.3>
- Charmot F. (1951). *La pédagogie des jésuites. Ses principes, son actualité*. Éditions Spes.
- Chlewiński, Z. i Zaleski, Z. (1989). Godność. W: L. Bieńkowski i in. (red.), *Encyklopedia katolicka* (t. 5, kol. 1231-1232). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Delgado B. (2002). *La educación en la reforma y la contrarreforma*. Síntesis Educación.
- Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*. (2001). Wydawnictwo WAM, Polskie Prowincje Towarzystwa Jezusowego.
- Królikowska, A. (2019). *Kształcenie nauczycieli dla jezuickich szkół średnich w Polsce od XVI do XVIII wieku*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Królikowski, W. (2015a, 25 kwietnia). *Dyrektoria do Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli i ich powstanie*. Centrum Duchowości. <https://czestochowa-jezuici.pl/2015/04/25/dyrektoria-do-cwiczen/>
- Królikowski, W. (2015b, 25 kwietnia). *Kierownictwo duchowe w Ćwiczeniach duchowych św. Ignacego Loyoli jako ważny element pedagogii ignacjańskiej*. Centrum Duchowości. <https://czestochowa-jezuici.pl/2015/04/25/kierownictwo-duchowe/>
- Królikowski, W. (2018). *Adnotacje do Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli. Studium teologiczno-pastoralne*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Mariański, J. (2019). Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży. *Zeszyty Naukowe KUL*, 62(4), 5-29.
- Mariański, J. (2020). Godność osobista w ocenie młodzieży – analiza teoretyczno-empiryczna. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 27-44.
- Sacchini, F. (2017). *Exhortación y Preceptiva para los maestros de escuelas inferiores de la Compañía de Jesús* (A. Martínez Sobrino i J. Laspalas Pérez, tłum., wstęp i red.). Editorial UNED.
- Stępień, K. (2016). Godność osobowa. W: K. Chałas i A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 377-378). Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen.
- de Tchorzewski, A.M. de. (2020). Rzecz o godności, autorytecie i odpowiedzialności nauczyciela w czasach chaosu aksjonormatywnego. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 161-176.
- Vergara Ciordia, J. (2012). La edición de Burgos de 1588 del “Christiani pueri institutio adolescentiaeque per fugium”, obra clave del humanismo jesuítico hispano. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 31, 81-103.
- Żołądź-Strzelczyk, D. (2002). Wychowanie dziecka w świetle staropolskiej teorii pedagogicznej. W: M. Dąbrowska i A. Klondera (red.), *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce*. Cz. 1: *Od średniowiecza do wieku XVIII* (s. 96-108). Warszawa: Instytut Archeologii i Etnologii PAN.

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/>



Humanities Studies and Jesuit Principles of Education

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of the study is to identify key features of the concept of analysing humanitarianism and, eventually, humanity as an important sociogenic factor and its meaning for contemporary education.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The concept of human tradition is discredited as an anachronism in the current paradigm of education which is professionally oriented. What is more, the contemporary concept of humanities or humanism is unclear in its definition, which is the source of tensions in the current discourse on humanistic education. This work focuses on recognizing the conceptual core in the humanist tradition through the analysis of the ancient and Renaissance idea of the study of humanitarianism that dominated in the educational paradigm in the period of the Renaissance humanism and in the development of Jesuit education.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study indicates interpretative inconsistency in the concept of modern humanism. Trying to explain what is unclear in the humanistic discourse, the author will, first of all, focus on the origin of the Renaissance humanism with its outdated concept of the study of humanitarianism, and then he will present the analysis of the concept of the original, ancient understanding of the study of humanitarianism in the inspiring text of the Renaissance humanistic movement *Pro Archia Poeta Oration* by Cicero. Finally, the author presents the connection between the analysis of humanitarianism and the Renaissance educational system of Societas Jesu, as well as the perspectives of this tradition and its influence on the present time.

RESEARCH RESULTS: In the research, the author identified the ancient and Renaissance concept of studying *humanitatis* as a key sociogenic factor necessary for the morphogenesis of cultural identity. Humanity, as a dynamic anthropological constant necessary for the life of a *polis* should be the central point of all forms of the current educational paradigms.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: *Humanistic studies*, as a lifelong process of cultivating *cura personalis* according to Jesuit principles, are an important condition for upgrading humanity which is characterized by the fulfillment of the moral dimension of an individual integrated with social and cultural processes of the society. The study indicates the meaning

of the epideictic approach to analysing humanitarianism in its function of articulating the cultural identity of the *polis*.

→ **KEYWORDS:** HUMANITAS, STUDIA HUMANITATIS, HUMANISMUS, CURA PERSONALIS, UPBRINGING

STRESZCZENIE: _____

Studia humanistyczne i jezuickie zasady wychowania

CEL NAUKOWY: Celem pracy jest identyfikacja kluczowych cech koncepcji badania humanitaryzmu i ostatecznie ludzkości jako istotnego czynnika socjogennego oraz jego znaczenia dla współczesnej edukacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Pojęcie tradycji ludzkiej jest dyskredytowane jako anachronizm w obecnym paradygmacie edukacji zorientowanej zawodowo. Co więcej, obecne pojęcie humanistyki czy humanizmu jest niejasne definicyjnie, co jest źródłem napięć w aktualnym dyskursie o edukacji humanistycznej. Praca koncentruje się na rozpoznaniu rdzenia ideowego tradycji humanistycznej poprzez analizę starożytniej i renesansowej koncepcji studium humanitaryzmu, która dominowała w paradygmacie edukacyjnym w okresie humanizmu renesansowego oraz w rozwoju oświaty jezuickiej.

PROCES WYWODU: Studium wskazuje na niespójności interpretacyjne w koncepcji współczesnego humanizmu. Próbując wyjaśnić niejasności w dyskursie humanistycznym, w pierwszej kolejności skupi się na genezie renesansowego humanizmu z jego przestarzałą koncepcją nauki o humanitaryzmie, a następnie przedstawi analizę koncepcji pierwotnego, starożytnego rozumienia nauki o humanitaryzmie w inspirującym tekście renesansowego ruchu humanistycznego *Pro Archia Poeta Oratio* Cycerona. Na zakończenie opracowania pokazuje związek między badaniem humanitaryzmu a renesansowym systemem edukacyjnym Societas Jesu, a także współczesne perspektywy tej tradycji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W badaniu zidentyfikowano starożytną i renesansową koncepcję badania *humanitatis* jako kluczowego czynnika socjogennego niezbędego do morfogenezy tożsamości kulturowej. Ludzkość jako dynamiczna stała antropologiczna niezbędna do życia *polis* powinna być centralnym punktem wszelkich form aktualnych paradygmatów edukacyjnych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Studia humanistyczne jako całościowy proces kultywowania w duchu jezuickiej zasady *cura personalis* są ważnym warunkiem aktualizacji społeczeństwa, które charakteryzuje się realizacją moralnego wymiaru jednostki zintegrowanej z procesami społecznymi i kulturowymi społeczeństwa. Studium wskazuje na znaczenie epideiktyczności badania humanitaryzmu w jego funkcji artykułowania tożsamości kulturowej *polis*.

SŁOWA KLUCZOWE: HUMANITAS, STUDIA HUMANITATIS, HUMANIZM, CURA PERSONALIS, WYCHOWANIE

Introduction

The tradition of interpreting the Renaissance humanism and the concept of the study of humanitarianism was marked with a series of historiographical clichés that became the subject of controversy and revision in the second half of the 20th century. One of typical interpretative clichés is understanding the intellectual movement related to the Renaissance analysis of humanitarianism as an ideological revolution. In this interpretation, humanistic studies are to represent a systematic opposition aiming at breaking with the medieval culture and offering an alternative for the scholastic tradition of university education. In the light of the current analysis of the Renaissance humanism, such understanding is difficult to maintain. Already in 1950s, Kristeller and others documented a complex tangle of medieval influences coming to Italy in the 13th century, especially from more culturally advanced French regions of the medieval Europe. Such continuity of the medieval receptions of antiquity, which were of humanitarian nature, was so popular that some researchers were even ready to believe that the Renaissance concept is no longer reasonable to maintain (cf. Kristeller, 1944-1945).

Ideological tendencies of cultural wars in the 19th century made people understand the Renaissance humanism as a rebellion of lay trends against scholasticism perceived as a leading culture of the medieval Christianity and as an attempt to free the lay worldview from the influence of the medieval Christian paradigm. Such understanding of the Renaissance humanism was probably influenced by the incorrect interpretation of Petrarch's scholasticism in his *De sui ipsius et multorum aliorum ignorantia*. Also, in this case, more detailed analysis of Petrarch's objections against the scholastic Aristotelianism indicated that they were actually directed towards some elements of Averroist interpretations of Aristotle's ideas which, according to Petrarch, were problematic due to their inconsistency with the Christian teaching. What is more, in *De sui ipsius et multorum aliorum ignorantia*, Petrarch attacks scholastic philosophers' tendency to adore Aristotle as an infallible authority equal to the Church's teachers. For Petrarch, Aristotle, with all due respect for ancient philosophers, was just a pagan thinker who, just like any other mortal, made mistakes. Actually, Petrarch did not attach scholasticism as much as some scholastic researchers attacked scholastic paradigms (cf. Hankins, 2007, pp. 41-45). We may see that interpreting Petrarch as a defender of the Christian thought stands in direct opposition with the ideal which Petrarch tried to achieve in his life and work.

The dispute between Renaissance humanists and the scholastic practice probably contributed to the appearance of another popular cliché: there was a tendency to interpret the Renaissance humanism as a more or less articulated philosophical approach which was an alternative to scholastic ideological variants. At the beginning of the 15th century, Giovanni Conversini da Ravenna and Pier Paolo Vergerio started to present humanist studies as a specific educational programme (cf. Kohl, 1992, p. 194) which, in Jesuit educational systems, appeared at the end of the 16th century (cf. Kohl, 1992, p. 201; Kristeller, 1944-1945, p. 365). The gradual canonization of the curriculum of teaching humanities was crystallized in five disciplines: grammar, rhetoric, poetry, history

and moral philosophy. This may suggest that the concept of a philosophical nature of humanist studies is, to some degree, right: we can see that, to some extent, these disciplines match the contents of the classical *septem artes liberales* which belonged to the philosophical propaedeutics. However, we should remember that in the scholastic taxonomy of sciences, moral philosophy was one of practical disciplines based on applying the principles of hierarchically higher disciplines of the philosophy of nature and metaphysics, i. e. disciplines that were higher in the hierarchy of a philosophical science. The analysis of the literary output of all important humanists indicated that philosophical treatises, mainly oriented at selected subjects of moral philosophy, constituted only one per mill of the whole humanistic literature. Thus, Kristeller emphasizes that humanists were not simply philosophers, but writers (cf. Kristeller, 1944-1945, p. 353).

Another interesting interpretative issue related to the relationship between humanities and professionalism is whether the concept of humanities represents the Aristotelian philosophical contemplation necessary for the achievement of eudaimonia, or whether it is more similar to the ideal of an active citizen entering into the reality of social and political events in the social space. In *Pro Archia*, Cicero presents Archias, the poet, as someone who devoted himself to humanistic studies in the isolation from the public noise (cf. Cicero, 1979, p. 6). Humanists are often presented as overactive actors of culture, but Davies notices that the key aspect of identity of a practitioner of humanism is being a reader (cf. Davies, 2001, p. 91). Under the influence of the authority of Burckhardt's works from the second half of the 19th century (cf. Burckhardt, 1961), many people believed that the Renaissance humanism was a turn to an individual interior in a self-reflective emancipation of an individual, as opposed to the uniform social normativeness (cf. Hankins, 1995, p. 310). Hans Baron (cf. Baron, 1955, 1989) disturbed this historiographical motif in the middle of the 20th century when he started to discuss his thesis on politically involved civil humanism.

Humanist studies as a cultural reform of Renaissance

In 1333, Francesco Petrarca discovered in a monastic library in the Principality of Liège a missing manuscript of Cicero's defense speech *Pro Archia Poeta Oratio* (cf. Cicero, 1979). The transcription of that ancient text became one of the main sources of the insinuation of the concept of the *humanitatis* study (cf. Clark, 1921, p. 18), which gradually spread in European education within the next two centuries. In a broader sense, the Latin word *humanitas* means humanity, human nature, and, in a broader sense, it also means refinement, education or politeness (contrary to impolite or barbarian behaviour). Thus, the expression "studium humanitatis" refers to studying cultivated humanity. A typical feature of the developing humanism of the 14th century was that Cicero's imperative of studying literature was perceived by Renaissance writers as a call for studying ancient literature. Therefore, humanist studies were indispensably related to studying Latin. The humanistic project introduced the idea of a linguistic training traditionally

applied in grammar and rhetoric. What was new was the acknowledgement of the central role of aesthetics with reference to the contents of speech and, ultimately, with reference to the character of the speaker himself. Apart from the fact that Petrarch's cultural programme followed the proto-humanistic orientations of the second half of the 12th century, it was him who, under the influence of Cicero's rhetoric heritage, formulated humanistic studies as a relatively defined cultural and social programme that emphasized the moral dimension of humanity. According to Petrarch, studying the Latin grammar, literature and rhetoric changes a person's tool that is purely utilitarian and oriented at a career in public administration into a tool for lifelong cultivation of the character of a human being as a moral creature. In this way, Petrarch's analysis of ancient culture becomes a matter of humanity.

Renaissance humanists believed that through the elaboration of a programme of studying humanism, they will revive the ancient ideal. Thus, we assume that a closer look at the source of inspiration used by Petrarch and other writers may provide us with important information concerning the analysed issues. As we have already mentioned, an important milestone in the origin of the Renaissance studies on humanism was the study of Cicero's *Pro Archia* which, with its content and form, determined the shape of the developing humanistic project.

The concept of *studia humanitatis* in *Pro Archia Poeta Oratio*

In 62 B.C. Marcus Tullius Cicero gave a speech in defence of a poet named Archias in front of the Roman Court Assembly. Aulus Licinius Archias, a Greek poet of a Syrian origin from Antioch, was a protégé of a Roman politician Lucius Licinius Lucullus and a former mentor and teacher of Cicero himself. The objective of the process was questioning Archias' claim for a Roman citizenship. At first, Cicero deals with the actual nature of Archias' civil status, but, knowing that there are no documents that confirm that status, Cicero moves the emphasis of the whole defence towards a more general issue. The basis of his main line of argumentation is a surprising narrative turn when he comes up with the idea that Archias does not have to be a Roman citizen, but it is Rome which needs Archias (cf. Cicero, 1979, p. 8). Rome needs Archias as a poet and a writer.

However, in case of Archias, a standard tactic of a diversion of theme required a more serious infringement of the usual narrative of the legislative environment of the Roman Republic. The character of *Pro Archia* is unusual for the court processes of the 4th century B.C. Aristotle distinguishes three kinds of rhetoric: a) forensic or forensic judicial rhetoric, b) a negotiating political speech, and c) a solemn celebration rhetoric (cf. Aristoteles, 2009, p. 39). This division into rhetoric kinds results from different objectives of speech connected with specific areas of social life: a kind of speech aims at a) benefit or damage to which the speaker encourages or discourages the listeners; judicial speech is to cause b) justice or injustice; and the objective of a solemn rhetoric is to c) approve or disapprove of something that is morally good or bad (cf. Aristoteles,

2009, p. 39). Cicero's infringement in *Pro Archia* consisted in the incorrect adjustment of a rhetorical kind to the situation which, in that case, was a court dispute that required a judicial utterance. In his apology, Cicero suddenly moves from the judicial speech to *epideixis*, i.e. to the ceremonial rhetoric, which is determined by objectives other than the judicial speech and uses different methods and various styles.

Despite its brevity, the *Pro Archia* defence speech is a subtle and complex composition of a few meaning layers, with references to a broad cultural and political context. Cicero's rhetoric intelligence is reflected in the fact that a very formal side of the defence oscillates among different rhetoric genres with their particular objectives, methods and styles, which expresses the main idea of the whole defence. Cicero addresses educated audience which mainly includes experts in rhetoric, and, already in the *exordia*, he emphasizes the non-orthodox nature of his approach assuming that his listeners will be able to "read" the aim of the non-standard formal structure of his speech.

From the point of view of the considerations on the concept of humanity, apart from the basic and ordinary plan of a judicial speech, epideictic fragments of ceremonial rhetoric are important, as well as those referring to the cultural and political context (cf. Dugan, 2005, p. 8). As a celebrity in the world of rhetoric, Cicero, who recognizes the specific features of Archias' case, could afford risking a provocative modification of the form and style of his utterance. It is worth emphasizing that the logic of the formal side of the defence evolves and culminates according to the contents of the message of *Pro Archia*. This synergy of the form and content of *Pro Archia* is the combination of rhetoric genres which indicates the integration nature of humanism. Cicero presents *studia humanitatis* as the foundation of the cultural reconstruction of the Roman Republic, combining key areas of the Roman society with their adequate rhetoric kinds: "And, in reality, all the disciplines (artes) that belong to humanity, having a kind of a common connection and quasi-relationship, are linked with one another" (cf. Cicero, 1979, p. 6).

Thus, the composition of the *Pro Archia* speech includes standard elements of a judicial rhetoric, but *epideixis* plays the major role in it. *Epideixis*, or a solemn oration, is understood by Aristotle as a rhetoric kind which focuses on the character of the praised person (praising his humanity) and his moral virtues. Virtue is a habitual ability to do and maintain good, i.e. the ability to perform beautiful and praiseworthy deeds. Aristotle enumerates the following virtues: justice, courage, moderation, generosity, honesty, reason, and wisdom. Justice (in the time of peace) and courage (during a war) are major virtues, as they are the most useful for everyone. Additionally, Aristotle emphasizes the virtue of nobleness, because a noble person tolerates everyone, and he does not get married for money or property. The philosopher believes that absolutely beautiful acts include those which are performed in the name of the homeland, irrespective of one's benefits (cf. Aristoteles, 2009, p. 63).

Comparing to the previous two kinds of a rhetoric art, which aim at encouraging the listener to judge a given case, *epideixis* does not mainly refer to the judge, but to the spectator (*theōros*) and offers him an image of the praised person (basically, *epideixis* is a performative form). As far as the social development of the ancient Greece is concerned,

epideixis has the same origin as *poiésis*. *Epideixis*, as an archaic cultural phenomenon, performed an important sociogenic function in the societies of ancient Greece. With its performative form of public celebration of the key events in the Greek society's life and death, it served as a medium of common moral narratives creating the society's cultural identity (cf. Sullivan, 1993, p. 115). Gerard Hauser emphasizes an important social and pedagogical aspect of ceremonial rhetoric, showing *epideixis* as "expressing" and, at the same time, authorizing public morality as something that community members acquire through *mimesis* (cf. Hauser, 1999, p. 19).

In *Pro Archia*, in the middle of the trial, Cicero starts to praise the perfection of the poet Archias. Also, he praises stern and understanding judges, as well as senators. Cicero praises the *pretor* – a brave prince, a righteous consul and a generous patron of the arts; he praises himself as a well-known politician (who, a year before the trial with Archias, made it impossible for Catiline to obtain the title "pater patriae"); he praises communities connected with weapons; and he praises Rome. In other words, he praises moral values of the representatives of important constitutional elements of the Roman social universe, associating the whole collection of virtues of the Aristotelian praising rhetoric with the praised people. Ultimately, however, *Pro Archia* is a celebration in itself, i.e. a celebration of an epideictic performance as an example demonstration of the values of the study of humanism, which is the central motif of the whole praise by Cicero. This is a praise of what is hidden behind all that perfection which enabled it and which integrates all the enumerated elements of social perfection into an impressive cultural complex of a Roman polis. This is a celebration of "all disciplines" (*omnes artes*) of the ancient Greek origin of the classical and Hellenistic period (*Graecarum artium ac disciplinarum*) which cultivate the humanity of individuals and of the whole society.

Thus, a deeper analysis of the context of *Pro Archia* suggests that Cicero noticed a specific and consistent aspect of epideictic rhetoric which is characterized by a kind of superiority over the judicial and political kind of rhetoric. This special nature of *epideixis* is already emphasized by Aristotle who, describing the relation of particular rhetoric genres to sections of time, says that: judicial rhetoric refers to the past – to what has already happened or what has not happened; political rhetoric refers to the future – to what should/should not happen; but the epideictic language is, first of all, connected with the present time, although it also refers to the past and to the future (cf. Aristoteles, 2009, p. 39). That is why, *epideixis* reflects the continuity of the moral narrative of the *polis* – the stage on which the cyclical process of constructing and reconstructing the narrative of cultural identity is taking place. Although Cicero starts from the defence of Archias, he ends with the defence of the community of poets who create a common memory and a common self-assessment of the community. Cicero moves from forensic issues to the cultural and political case. Showing the central role which is played by humanities in the morphogenetic dynamics of the *polis* results in the fact that humanities enter the political arena. In this way, they ensure the context of political support for the patron of the Roman culture – Lucullus and for the generally threatened ideals of the republic.

Societas Jesu and the perspectives of the study of humanism

If we return from Cicero to Petrarch, in the light of what we captured in *Pro Archia*, we can evaluate how Petrarch's project of humanistic studies reflected its ancient model. Also, it will be interesting to refer to other key inspirations of Petrarch's work. Apart from Cicero and his *Pro Archia*, Petrarch analysed St. Augustine whose *Confessions* became a kind of a spiritual compass of his life (cf. Baron, 1985). Without that spiritual layer of Petrarch's personality, we would not have a full image of the interpretation of his intellectual efforts. For Petrarch, studying humanism was a part of a more complex cultivation of human existence, which would not be complete without the spiritual dynamics. In the light of the above, it is possible to better understand the context which refers to the already-mentioned issue connected with the interpretation of an alternative study of humanism. We cannot deny that the Renaissance humanism contributed to the mass development of educational institutions. An example is an incredibly fast development of Jesuit colleges which offered educational training that was deeply rooted in the study of humanism. The development of humanist studies ended with a gradual overlapping and domestication of humanities in the university curriculum of the 16th century, and, in time, Jesuit colleges were transferred into universities. Contrary to further interpretations, we support the opinion that Petrarch's project referring to studying *humanitas* was not meant to be an alternative for the scholastic paradigm of education – as a philosophical movement showing the signs of a radical breaking with the medieval thinking. Humanistic studies were not a paradigmatic reversal. It rather seems that humanistic studies were perceived as a completion of the efforts of the cultural reform the elements of which disappeared in the utilitarian professional training. Such a completion was possible due to the return to the ancient model, with its principal focus on humanity, and, as such, it constituted the completion of the *divinitatis* studies (cf. Kohl, 1992, p. 192; Hankins, 2007, p. 32).

Therefore, Petrarch's humanistic studies were a project of Christian humanism as a way to cultivate humanity, i.e. to cultivate a man as a moral person who, just like humanity, may fully and actively participate in *bonum commune*. This may explain why Societas Jesu, only eight years after its establishment in 1540, started to build its system of college education, fully adopting the concept of humanistic studies. Humanistic studies described by Petrarch, Salutati and Bruni, were perfectly compliant with the spirituality of St Ignatius. In 1773, Jesuits had more than 700 humanistic schools in the world (cf. O'Malley, 2015, pp. 17-19).

This natural symbiosis of the Jesuit spirituality and the revival of the ancient idea of humanistic studies will probably be more understandable if we realize that the central principle of Jesuits' actions is *cura personalis* (cf. O'Malley, 2015, p. 12; Jenik, 2015). The concept of *cura personalis* refers to the idea of lifelong learning that was emphasized by Cicero, and then by Petrarch and other humanists of the Renaissance, which goes far beyond the professional preparation of a student. *Cura personalis* is the key process in which an individual becomes a personality, developing his/her potential as a being who is free in his/her individuality. In the Jesuit motto: to educate men and women for others

(cf. O'Malley, 2015, p. 17), we can see the embodiment of the original civil humanism of Cicero (Hankins, 1995, 330).

Finally, if the concept of humanities is analytically connected with humanity, we should consider the anthropological nature of the concept of humanity. From what we learnt about the idea of studying humanism, humanity can be characterized as a dynamic dimension of human existence, a process of developing the potential of an individual as a moral being. Free will is an anthropological condition of personality as a moral being, and the actuality of freedom of a moral being requires the courage to take responsibility. We can see that, in terms of courage for taking responsibility, we come to two features of Aristotle's catalogue, i.e. courage and justice. This leads us to the sociogenic function of studying humanism with its performative function of building the cultural identity. Thus, *humanitas* is an anthropological element that links individuality with the society.

If we start from the features of humanity, which we have just described, we come to the conclusion that the atrophy of that sociogenic factor in the social universe must inevitably lead to the erosion of the *polis*. Gradual dissociation of the cultural thread that connects the structure of the society into a functional whole must necessarily be revealed in the increasing polarization and tension among less and less compatible elements of the society. A remedy for this process of degradation are humanistic studies as a life-long learning project integrated with the life of the *polis*.

To sum it up, after presenting some crucial elements of the concept of *studium humanitas*, which we first find in Cicero, and then in the Renaissance receptions of his works – especially in the integration of Petrarch with the Christian spirituality – we can conclude that *studium humanitas* is *cura presonalis*. Humanistic studies, with their cultivation of humanity, are the source of social consistency, as well as transformational changes. It is because humanities are the mastic and pulp of the *polis*.

BIBLIOGRAPHY

- Aristoteles. (2009). *Rétorika*. (P. Kuklica, Trans.). Thetis.
- Baron, H. (1955). *Crisis of the early Italian Renaissance. Civic humanism and republican liberty in an age of classicism and tyranny*. Princeton University Press.
- Baron, H. (1985). *Petrarch's secretum. Its making and its meaning*. The Medieval Academy of America.
- Baron, H. (1989). *In search of Florentine civic humanism. Essays on the transition from medieval to modern thought*. Princeton University Press.
- Burckhardt, J. (1961). *The civilisation of the Renaissance in Italy*. The New American Library of World Literature, Inc.
- Cicero, M.T. (1979). *Pro A. Licinio Archia Poeta Oratio. Rede für den Dichter A. Licinius Archias* (O. Schönberger, Trans.). Reclam.
- Clark, A.C. (1921). The reappearance of the texts of the classics. *The Library*, 1, 13-42.
- Davies, T. (2001). *Humanism*. Routledge.
- Dugan, J. (2005). *Making a new man: Ciceronian self-fashioning in the thetorical works*. Oxford University Press.

- Hankins, J. (1995). The "Baron Thesis" after forty years and some recent studies of Leonardo Bruni. *Journal of the History of Ideas*, 56, 309-338.
- Hankins, J. (2007). Humanism, scholasticism, and Renaissance philosophy. In J. Hankins (ed.), *The Cambridge companion to Renaissance philosophy* (pp. 30-48). Cambridge University Press.
- Hauser, G.A. (1999). Aristotle on epideictic: The formation of public morality. *Rhetoric Society Quarterly*, 1, 5-23.
- Jeník, L. (2015). K teoretickým východiskám jezuitského vzdelávania. *Studia Aloisiana*, 6(4), 5-27.
- Kohl, B.G. (1992). The changing concept of the "studia humanitatis" in the early Renaissance. *Renaissance Studies*, 6(2), 185-209.
- Kristeller, P.O. (1944-1945). Humanism and Scholasticism in the Italian Renaissance. *Byzantion*, 17, 346-374.
- O'Malley, J.W. (2015). Jesuit school of humanities yesterday and today. *Studies in The Spirituality of Jesuits*, 47(1), 1-33.
- Sullivan, D.L. (1993). The ethos of epideictic encounter. *Philosophy & Rhetoric*, 2, 113-133.

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/>



Jesuit Upbringing as Prevention Against Fundamentalism, Bigotry and Pharisaim

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of the work is presenting the pseudoreligion F hypothesis created by a Czech theologian, sociologist and philosopher Tomáš Halík. The second part of the text presents the challenges of Jesuit upbringing which can be understood as a possible strategy and prevention against the pseudoreligion F.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Pseudoreligion F is a hypothesis through which Tomáš Halík interprets similarities among several pathological phenomena of the contemporary social culture as well as Christian religiosity. The key solution is the critical education and dialogue. It is the system of Jesuit education that can be understood as a tested preventive strategy. Critical analysis of the beginnings of Jesuit education shows that this is still a valid method of teaching and upbringing.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: In the first part of the work, the pseudoreligion F hypothesis was presented, as well as some related theses. The objective of the first part is describing the sociological and philosophical criticism of contemporary religious pathologies. In the second part of the text, we will focus on the key tasks and challenges of Jesuit pedagogy.

RESEARCH RESULTS: Contemporary religious pathologies, such as fundamentalism, bigotry, etc. threaten Christianity as they distort the ideals of the Gospel to achieve short-term goals. In the context of Christianity, such pathologies also include clericalism and, more broadly, pharisaim. Critical thinking about these issues encourages us to search for strategies that can help “extinguish the fire.” One of such strategies is integral humanist education which is also represented by Jesuit education.

CONCLUSION, INNOVATION, AND RECOMMENDATION: Despite the ambiguity of this term, critical thinking is considered to be the key tool for preventing fanaticism, fundamentalism, extremism, etc. The research is to show that critical education mainly refers to the complexity and integral anthropological line. Education and Jesuit education has a rich tradition based on the Ignatian and Jesuit spirituality. The return to those sources of thinking is not just a challenge in the Jesuit thinking about the very intellectual apostolate, but it is also a possible strategy of educating people for true critical thinking.

→ **KEYWORDS:** **FANATICISM, FUNDAMENTALISM, PHARISAISM, CRITICAL THINKING, JESUIT EDUCATION,**

STRESZCZENIE

Wychowanie jezuickie jako profilaktyka przeciw trzem F (fundamentalizmowi, bigoterii i faryzeizmowi)

CEL NAUKOWY: Celem pracy jest przedstawienie hipotezy pseudoreligii F, której autorem jest czeski teolog, socjolog i filozof Tomáš Halík. Druga część tekstu przedstawia wyzwania wychowania jezuickiego, które można rozumieć jako potencjalną strategię i profilaktykę wobec pseudoreligii F.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Pseudoreligia F to hipoteza, za pomocą której Tomáš Halík interpretuje podobieństwa między kilkoma patologicznymi zjawiskami współczesnej kultury społecznej, a także religijności chrześcijańskiej. Kluczowym rozwiązaniem jest krytyczna edukacja i dialog. To właśnie system wychowania jezuickiego można rozumieć jako sprawdzoną strategię profilaktyczną. Krytyczna analiza początków wychowania jezuickiego pokazuje, że jest to wciąż aktualna metoda edukacji i wychowania.

PROCES WYWODU: W pierwszej części pracy przedstawiono hipotezę pseudoreligii F oraz tezy pokrewne. Celem pierwszej części jest przybliżenie socjologiczno-filozoficznej krytyki współczesnych patologii religijnych. W drugiej części tekstu skupię się na kluczowych zadaniach i wyzwaniach pedagogiki jezuickiej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Współczesne patologie religijne, takie jak fundamentalizm, bigoteria itp. zagrażają obliczu chrześcijaństwa, wypaczając ideały ewangelii na rzecz krótkoterminowych celów. W kontekście chrześcijaństwa do takich patologii można dodać klerykalizm i szerzej faryzeizm. Krytyczne myślenie o tych kwestiach prowadzi do poszukiwania strategii, które pomogą „ugasić ogień”. Jedną z takich strategii jest integralna edukacja humanistyczna, którą reprezentuje także wychowanie jezuickie.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Pomimo niejasności tego terminu krytyczne myślenie jest uważane za kluczowe narzędzie zapobiegania fanatyzmowi, fundamentalizmowi, ekstremizmowi itp. Badanie ma na celu wykazanie, że edukacja krytyczna dotyczy przede wszystkim złożoności i integralnej linii antropologicznej. Szkolnictwo jezuickie ma swoją bogatą tradycję, opartą na duchowości ignacjańskiej i jezuickiej. Powrót do tych źródeł myślenia jest nie tylko wyzwaniem w jezuickim myśleniu o samym apostołacie intelektualnym, ale także potencjalną strategią wychowania do naprawdę krytycznego myślenia.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **FANATYZM, FUNDAMENTALIZM, FARYZEIZM, KRYTYCZNE MYŚLENIE, WYCHOWANIE JEZUICKIE**

Introduction

A part of the contemporary liquid modernity is the increasing fragmentation of the society, as well as the polarization and development of pathological social phenomena, such as bigotry, fundamentalism, etc. These phenomena have a particular characteristic feature

that may be defined as “ecumenical pathology.” It is present in the whole range of social areas, such as religion, politics, culture, as well as art, etc. The attempts to solve those problems are a challenge not only for selected areas of theoretical and practical reflection, but also for a whole range of interdisciplinary studies. Problems such as fundamentalism, bigotry and polarization are defined in different manners in various areas of research. However, there is a rare consensus in terms of one issue, i.e. that it is better to prevent the pathological manifestations of social phenomena than to catalyze them in the society. In this text, we will try to indicate the opportunity to prevent pathological phenomena which, in theory and practice, represent the Jesuits’ upbringing and intellectual formation. Critical, free and creative thinking, which helps prevent social diseases, is also a common challenge in the contemporary Jesuit thinking.

Pseudoreligion F according to Tomáš Halík

The author of the concept of pseudoreligion F is the Czech thinker Tomáš Halík (cf. Halík, 2020a, pp. 51-61; Halík, 2020b). In his brief essay on this subject, which has been published in several language versions (Czech, Slovakian, Polish, etc.), he presents pseudoreligion F as a hypothesis which aims at capturing the common features of different contemporary religious pathologies.

According to Tomáš Halík, there are various manifestations of pseudoreligion F, and his essay certainly does not describe all the pathological expressions of religious life in the modern Central Europe. Apart from fundamentalism which, as a pathological ecumenism, combines different Christian trends and is recognisable in the world’s main religions, we can also see fanaticism which results from reducing Christian religion to cultural and ethical conflicts (abortion, LGBTQ+, sex agenda). In terms of theology and spirituality, Christianity is often reduced to the area of regulations and norms related to sexual life, which significantly impoverishes the religion’s potential to make peace. The control and interference with intimacy is legitimized by the caricature of fighting with materialism and individualism that restores dualist tendencies and the phenomenon *duplex ordo*. Also, we can witness several expressions of pharisaism, which are related to the conflict between regulating the Catholic theology, Christian religion and culture with the phenomenon of secularization and desecularization which is manifested in several manners.

In the context of Catholic religiousness, desecularization is mainly expressed in the renaissance of integralist tendencies, the return of traditionalism, and the campaign of open culture towards the modern society (cf. Petráček, 2016, pp. 15-53; Petráček, 2015, pp. 11-32). Then, open questioning of the vectors of the Second Vatican Council leads to hidden and open criticism of the Pope, standard theological views, and correlates with the creation of legalism and clericalism in the Church. These and similar phenomena have one thing in common:

Despite the differences, they are, first of all, similar in terms of mentality, which is characterised by: selective and purposeful usage of religious rhetoric that is contrary to the ethical core of those religions; resistance towards the historic and hermeneutic approach to religion; intolerance (“being the owner of the whole truth”); combining religion with the interests of power of particular political circles, etc. Selective approach to religious resources and “religious ecstasy” (loss of the original context) makes this phenomenon a lay “civil” and political religion (“civil religion”). Its content is of secondary importance; the main connecting element is the emotional load (Halík, 2020b).

While religions lose their universalist claims and are often forced to moderate their conflicts for pathological expressions of religiousness, the difference between the lay world and the theological perception of the world is a stimulating source of reaction. Pseudoreligion F is an ostentatious response and selection of the spirituality of escape and of the rapidity of the changing world and religious bigotry. However, the ability of pseudoreligion F to react (although such a reaction is non-dialogic and negative) to the changing world is, paradoxically, more efficient than the power of critical thinking or the ability of theology to dialogue with natural and humanist sciences. It is natural that where theology asks questions and calls for dialogue, pseudoreligion F is limited to populist and simplified instructions the effectiveness of which are shifted towards intellectual modesty that is so desired in the academic environment. Tomáš Halík identifies this threat and emphasizes that its vitality is also connected with the Church’s passiveness and religious illiteracy.

However, in reality it is necessary to become distanced to the manifestations of “pseudoreligion F” which push the critical audience away from the Church and, at the same time, attract and fascinate people who want simple answers to complex questions and immovable “axioms.”

It is necessary to indicate alternative examples of Christian groups which honestly aim at intelligent, reasonable interpretation of faith, development of one’s own spiritual life (contemplative approach to the reality), active participation of Christians in the civil society, cultural life, and education, as well as environment initiatives that reinforce ecumenism, interreligious and intercultural dialogue (Halík, 2020b).

Thus, pseudoreligion F is a working hypothesis through which prof. Halík tries to elicit important features from different pathological phenomena which are directly or indirectly related to the world of religion.

There is no doubt that the basic assumption for all kinds of pathologies is a methodical utopianism, which is why we can speak about a series of common features the identification of which is the first step to their possible correction. The parasitic nature of pseudoreligion F seems to be of key importance. Those pathological phenomena appear due to the negative understanding of the identity of religion and spirituality. Fanaticism, fundamentalism, and eventually, pharisaism, are generated because of the lack of positive features of contemporary religiousness although it is a positive definition that builds a healthy identity of a Christian or a member of another religious denomination. Where

there are no positive contents, there is only a space for a negative definition and resistance to what we oppose. But how can we prevent those social pathologies?

Challenges and tasks of Jesuit upbringing according to A. Nicolás

One of typical features of Jesuit pedagogy is a strong humanist ideal. However, a person's return to the essence of philosophical reasoning within this context is connected with the role of spirituality and theological anthropology, as well as with the influence of Renaissance humanism.

The Renaissance meaning of an individual, which already appears among Renaissance humanists, and then in the Renaissance Platonism and humanism, is a philosophical impulse which was adopted and transformed into pedagogical objectives by the Jesuit spirituality (cf. Kristeller, 1961, pp. 120-139; O'Malley, 2015, pp. 1-33; Jeník, 2015, pp. 5-27).

However, the return to spirituality as the source of education and upbringing is also visible in the current trends, challenges and concepts of the Jesuit thought, as well as in the documents of the 36th General Congregation (1st Decree). A clear call for the formation can be found in the documents of the last General Congregation (1st Decree) which is to facilitate a more righteous society, i.e. it is to reduce the resources of old-new "intellectual civilization diseases" such as fanaticism and fundamentalism (cf. *Documents of the 36th General Congregation of the Society of Jesus*, 2017, §26-28). Fundamentalism and various forms of xenophobia in the changing world are an accompanying sign of polarization, which results from the loss of aiming at the common good. Religious fanaticism in Christianity is its caricature and significantly contributes to such polarization. However, education only aims at increasing erudition. A holistic formation should include both the intellectual apostolate and the social and spiritual aspect.

The Ignatian and Jesuit spirituality is the key source of Jesuit education. Due to the times in which St. Ignatius was formed, Jesuit spirituality and its application match the humanist objective of a person's integral development as a human being is not only developing as a material being, but also as a person (cf. O'Malley, 2015, pp. 7-23). The integral approach to a person in the Ignatian spirituality results from his/her "presence" in the two worlds, or (in order to avoid hidden dualism) from the view of a man who is created in the world in which the presence of God is reflected. A typical feature of Ignatian and Jesuit spirituality is contemplating God in everything. Other features include indifference to material things and freedom to make decisions. However, God, whom we contemplate in all things, also appears exceptionally in the motif of incarnation, as a result of which the meaning of materiality and bodiliness becomes cancelled (cf. Martin, 2012, p. 15). Since upbringing is a formation, too, its objective is not only theory, and Jesuit upbringing goes beyond the borders of applying the theory that flows from the authority of Aristotle (cf. Aristotelés, 2008, 982a-983a20, pp. 36-39). Thus, the emphasis on the objective of education, which includes leading a person towards richer life in joy,

not only leads to the professionalization of talents and appreciation of theory, but – first of all – to showing a student the perspective of valuable life. These pedagogical objectives result from constantly valid foundations of the Jesuit spirituality, as we read in the *Spiritual Exercises of St Ignatius* (cf. Ignác z Loyoly, 2005, §23). The principle and foundation clearly direct the educational process and mark the place both for theory and for practice.

Adolfo Nicolás talks about the objective of Jesuit education as upbringing and learning that helps the student organize their hierarchy of values and respond to the challenges of the globalization era. The context of the globalized era, which is full of the above-mentioned pathologies and civilization pains (xenophobia, injustice, religious fundamentalism, bigotry, etc.), is another occasion for Jesuit education to show the benefits from long and tested strategy: the depth of education and spirituality (cf. Nicolás, 2013a, pp. 31-32). The depth of education, which draws on the critical interpretation of its own tradition – it learns from its own mistakes and reaches for the richness of Christian tradition – is a constructive inspiration for creativity which is able to change the pathological potential of religious beliefs into its opposite: into a peaceful and integral humanist force.

In his speech given in Mexico City in 2010, Nicolás also developed the concept of making education and imagination more profound, and he emphasized the need for creativity and spirituality which are the basis for the Jesuit educational strategy. He underlined three tasks: making thinking more profound, complexity and universal nature of Jesuit education, and typically Jesuit spiritual gift of service (cf. Nicolás, 2011, p. 6).

Becoming absorbed in thinking

Going deeper, becoming absorbed in thinking and imagination, is the key motif of the *Spiritual Exercises*. Such education goes beyond the dogmatism of reducing thinking sources only to the areas of religious beliefs or only to rationalist thinking. Imagination is an original, but also complex fulfilment of the role of rationality in human life, which is emphasized by the Aristotelian-Scholastic philosophy. Also, making imagination more profound gives pedagogy the meaning of subjectivity, as it is connected with the uniqueness of the relationship between a person and God. Thus, respecting this uniqueness opens the space for tolerance and pluralism. Becoming absorbed in imagination – imagination based on a person's subjective opportunities – and extending thinking is much more than critical thinking based on consistent calculation. In the Jesuit thought, therefore, a rare element appears, i.e. being sensitive to the uniqueness and dignity of each free being. However, free beings may act wrong, and then a person's mistake (sinfulness) is not just a wise strategy, but a significant change in the upbringing perspective. Faultlessness is not the objective, and justice as the result of upbringing is also inspired by mercy, which is how freedom becomes elevated again.

Brian B. Pinter talks about more profound thinking the objective of which is redefining success (cf. Pinter, 2014, pp. 15-17). Such thinking is not for career. Obviously, this

is not a negation of the importance of the world, material objectives and work. Instead, it involves a better hierarchical organisation of the objectives for which we study and live. The success Pinter thinks about is based on the strict application of the Ignatian spirituality, and, in particular, the principles of the foundation. Redefinition of success is the re-emphasis of those values the achievement of which is always a greater success than their absence, only at the cost of material goods.

However, it is worth paying attention to an important imagination issue: imagination is not a sign of utopian thinking or dreaming, but it has to be derived from the reality that treats a person as a mystery. Imagination that grows out of the reality and that includes not only human greatness, but also sinfulness, can transform both imagination and the reality itself. Imagining (what can be achieved) fuels the reality, which inevitably reduces that reality to the limits of rationality and faith.

Imagination methodically leads us to separating those issues that are justified as they are not just an utopian fantasy. That is why, unrealistic visions cannot be perceived as making imagination more profound. This motif of the role of imagination is another heritage of the time in which the Jesuits' spirituality was born. It is the humanist tradition of the Jesuit education which inspires us to think that upbringing is not just a professionalization of talents, but it is the ability to accept and perceive the world the way it is and the way it could be. To put it more simply: constructive imagination is the source of constructive service.

Thus, imagination which is the source of creativity and is strictly related to the realistic perception of the world, has significant social consequences. According to Pinter, contrary to the "escape" into philosophical-theoretical issues, imagination and reality should send us to "smaller" but more urgent problems (cf. Pinter, 2014, p. 17). Imagination is to make a human being more sensitive, especially to the problems that surround a given person. We may simply say that the inconvenience of unsuccessful confrontation with global problems may be prevented by focusing on problems that are smaller, but, paradoxically, more difficult.

Pinter understands this emphasis on imagination as the reason for self-criticism of the Catholic theology and pastoral success, because, in his opinion, Catholic thinking (and not only that) is often closed or oriented at global problems. If we want to think about redefining success, we have to self-critically look at the hypocrisy of the Christian practice.

Christian moral practice often focuses on the problems that may be perceived as fictional or secondary, and it is because of such artificial creation of problems (and, at the same time, enemies) that it often forgets about solving real difficulties. Real problems are perceived as less important because, as a suggestive conspiracy theory often claims today, there is a risk of more serious cultural and ethical problems. This hypocrisy of a kind of religious delay and dealing with secondary issues, such as reducing Christianity to the problem of sexuality, is connected with a critical challenge mentioned by Tomáš Halík who emphasizes the civil dimension of living the Christian faith. Christians are invited to live and cooperate "in a civil society, in cultural, educational and environmental

initiatives, in reinforcing ecumenism, as well as interreligious and intercultural dialogue. Christians should not be among those who weaken the society's resistance to populism, fake news and conspiracy theories" (Halík 2020b). Jesuit education and upbringing formation should be characterised by, *inter alia*, true solidarity and aiming at social justice that results from the invitation (command) to leave the comfort zone and go to the border which sometimes is not far away.

Creativity as versatility

The second challenge and task presented by Nicolás is searching for complexity, integrality and universality of Jesuit education. Rediscovering of this principle is connected with the already mentioned emphasis on the development of imagination and creativity in education. Searching for the answer to the question what Nicolás understands as the problem of imagination and creativity starts from the problem of globalization.

The issue of globalization is to be perceived as a system of reference indicated by Nicolás who calls us to a creative evaluation of facts. It is worth emphasizing that even in the face of the problems related to this phenomenon, he does not perceive the reality of a global village as something *a priori* negative. Not only the views of Nicolás, but also the current tendencies and perspectives presented in the 36th General Congregation show that the phenomenon of globalization is the movement that cannot be reversed. Instead, it is a challenge for our creativity and evangelization.

But what does it mean to go to the border, or what should we take with us while crossing the border? In this context, space is opened for perceiving the problem of tolerance as the starting point and key virtue. Pluralism is an ideal, but we cannot mistake it for relativism and simple tolerance. Tolerance, as a relationship of kindness and respect for others, is characterised by the same humanistic and Christian ideals. Such a concept of tolerance is in direct contrast with tolerance as the tolerance of otherness. The challenge mentioned by Nicolás with reference to the system of Jesuit schools is a deeper reflection on still valid humanistic foundations of pluralism which unify religious and lay beliefs in order to critically think about the world in which we all live. Indeed, the real tolerance does not result from anything else but deeper understanding and constant reflection on the question of who a man is. Thus, pluralism is not a relativism of superficiality, but, on the contrary, it is a conclusion connected with respecting a person's uniqueness and his/her call for the relationship with God and the world.

Spirituality of service

The third task and challenge is the return to the meaning of service and Christian life which is characterized by such forms of love as *caritas* and *agape*. The Ignatian and Jesuit spirituality is characterized by emphasizing the place of spirituality in the world

and in life. Each spirituality is practical, but not everyone emphasizes integral development. A humanistic ideal of upbringing, which improves practice and life in itself, as well as education that helps one become open to the foreign world, has been a feature of the Jesuit thought from the very beginning.

The emphasis on *cura personalis* is a clear element in which the integral dimension of education is manifested. However, Jesuits inherited this motif and they were not the first to implement it in education. *Cura personalis* was already a characteristic of Renaissance humanists as the ideal of school life, and that was the inspiration for Jesuit colleges in the 17th century in the Old and New World (cf. Kristeller, 1961, pp. 120-139). Education and care for oneself should shape tolerance, respect and love. As Pinter adds, spirituality should not be separated from the reality of globalization in which we have to learn to coexist, as “there is no spirituality cut off life itself” (Pinter, 2014, p. 17).

Since the 16th century, Jesuit education has been shaped radically different than the school ideal of theoretical education. Jesuit education is much more avant-garde because of the fact that it includes the dimension of instrumentality. Theoretical education and knowledge are important, but they are not an Aristotelian objective as such. Instead, they are a way to live a richer life in the world. One of the signs of pragmatic understanding of the meaning of education is that Jesuit education was, at first, characterized by focusing on areas of natural philosophy and humanities other than theology. Because of that it was clear that the differentiation in spirituality influenced pedagogical objectives. Studies and education are to make us closer to the real meaning of life; to life in fuller joy in which one’s *imago dei* potential is fulfilled. According to Nicolás, today’s role of Jesuit education includes re-offering of an education ideal as a tool of service and not of benefit. Knowledge should not be an instrument of power or a professionalization of personal talents which only serve their owner (cf. Nicolás, 2011, p. 9). The access to Jesuit education is not a service for the elites which have special privileges, but – on the contrary – it is a tool for decreasing social injustice and segregation. Just like Nicolás, Pinter underlines that in the technocratic, university model of education, which emphasizes professional success, the ideal of solidarity is missing.

Dominic J. Balestra emphasizes that education for service will be effective if service is authentic. Jesuit education and *cura personalis* should aim at personal development, sensitivity and concentration, which will help everyone differentiate in life better (cf. Nicolás, 2013b, p. 32; Balestra, 2008, pp. 94-104). Balestra emphasizes the inner relationship between the role of *cura personalis* and the ideal of *magis*. Caring for a student in his/her education and formation should lead to critical thinking, but also to the awareness and development of faith. This should give the student force to make personal decisions and choices, and to feel responsible for the world. However, education and upbringing should not be separated from spirituality, which lives above everyone who develops it. The success of Jesuit education is thus based on the validity and authenticity of spirituality, which is reflected in the quality of life of those who present it (cf. Balestra, 2008, pp. 94-104).

Conclusion

The continuous “mantra” of the need for critical education often boils down to the technocratic emphasis on STEM. However, we can rightfully ask whether the emphasis on this area of education will help us reduce fundamentalism or bigotry. A higher frequency of Maths lessons is certainly not harmful, but it does not make us resistant to fundamentalism, reductionism or dogmatism. Indeed, the objective of this text is not questioning the meaning of a critical debate and dialogue between humanities and natural sciences, which is stimulating and necessary for both areas. The objective is to show that the development of a complex personality is not the issue of emphasizing one area and limiting another. That is why, Jesuit education and schooling is characterized by constant aiming at the harmonious implementation of upbringing that helps us understand the world in which we live and which is being created. A typical feature of Jesuit education, especially in the 17th century, was paradoxically the secondary importance of theological faculties created at new universities. Such theological faculties were only created after the opening of faculties focused on various areas of natural sciences. A typical feature of Jesuit upbringing – aiming at the complexity and integral development of a person – is included in the old-new strategy of preventing the F pseudoreligion and in the strategy aiming at true critical thinking. Being open to service, critical formulation of arguments, as well as openness to constant discussion and dialogue, are just a few features and tasks the fulfilment of which is a radical opposite to the pains of today’s society. Becoming open to service and respect for the autonomy of another person encourages us to reject the dogmatic pharisaism of the truth owners. In turn, the quest for critically adequate thinking opens the space for such a dialogue that does not make others tools of our own convictions, but – on the contrary – it makes it possible for us to accept others in love. The spirit of delicacy and the meaning of service are strategic tasks in a natural contrast for demagogy and populism.

The tasks mentioned by the authors such as O’Malley, Nicolás, Balestra and others, show that the return to some spiritual gifts of Jesuit education is also a prescription for such a form of upbringing that may be an efficient prevention against intellectual civilization diseases, such as populism, fundamentalism, bigotry, various kinds of extremisms, religious or lay dogmatism, and, finally, typical ailments of Christians, such as clericalism. The only way to prevent the F pseudoreligion is to remain rooted in dialogue which is the key challenge specified by Pope Francis in the encyclical *Fratelli tutti*.

BIBLIOGRAPHY

- Aristotelés. (2008). *Metafyzika* (A. Kříž, Trans.), Petr Rezek.
Balestra, D.J. (2008). Where loyalties lie? In G.W. Traub (ed.), *A Jesuit education reader* (pp. 94-104). Loyola Press.
Documents of General Congregation 36 of the Society of Jesus. (2017). https://jesuits.eu/images/docs/GC_36_Documents.pdf

- Halík, T. (2020a). Zkušenost pandemie a proměny křesťanství: Společensko-historický kontext "korona-krize" a jeho teologická reflexe. *Studia Aloisiana*, 3, 51-61.
- Halík, T. (2020b, May 11). *Pseudonáboženstvo F – príklad náboženskej patológie*. <https://www.aktuality.sk/clanok/839724/pseudonabozenstvo-f-priklad-nabozenskej-patologie-nazor/>
- Ignác z Loyoly. (2005). *Duchovné cvičenia*. Dobrá kniha.
- Jeník, L. (2015). K teoretickým východiskám jezuitského vzdelávania. *Studia Aloisiana*, 6(4), 5-27.
- Kristeller, P.O. (1961). *Renaissance thought: The classic, scholastic, and humanist strains*. Harper & Row.
- Martin, J. (2012). *Jezuitský návod (takmer) na všetko*. Dobrá kniha.
- Nicolás, A. (2011). Challenges to Jesuit higher education today. *Conversations on Jesuit Higher Education*, 40(1), 1-4. <http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1651&context=conversations>
- Nicolás, A. (2013a). *Stretnutie s pedagógmi, pracovníkmi a študentmi TFTU (Bratislava 26.11.2012)*. Provincialát Spoločnosti Ježišovej na Slovensku.
- Nicolás, A. (2013b). A call for spiritual leaders: The Jesuit superior general on higher education. *America. The Jesuit Review*, 209(14), 25-28.
- O'Malley, J.W. (2015). Jesuit school of humanities yesterday and today. *Studies in The Spirituality of Jesuits*, 47(1), 1-33.
- Petráček, T. (2015). Syllabus omylů piánské církve: Církev, hereze a II. vatikánský koncil. *Salve* 4, 11-32.
- Petráček, T. (2016). *Církev, tradice, reforma: Odkaz Druhého vatikánského koncilu*. Vyšehrad.
- Pinter, B.B. (2014). Redefining success. *America. The Jesuit Review*, 210(16), pp. 15-17.

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/>



The Idea of “Depth” in Ignatian Pedagogy in Face of some Tendencies of Digital Education

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this study is to present some contradictory tendencies and draw attention to two phenomena that prove their contradiction. The first one is the missing dimension of depth of knowledge which suggests that the ubiquitous source of information and student awareness is not automatically a qualitative asset. On the other hand, the gradual digitalization of education increasingly indicates the fragmentation of such a teaching process.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article intends to emphasize the importance of two pillars of Jesuit pedagogy, which historically date back to the Spiritual Exercises of St. Ignatius and which were revived by the interpretations of two former superiors of the Society of Jesus, P. Arrupe and A. Nicholas. However, the present times seems to bring different goals in the perspective of digital media and professional profiling of the student.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article is structured as follows. In the first part, the author presents the conclusions resulting from some research and measurements conducted in Slovakia in recent years, which aimed at examining students' skills in reading comprehension and indicates the growing support for the digitalisation of education in Slovakia, which the author (and not only he) perceives as highly contradictory. On the other hand, the article makes an attempt to counter the notions: the “reference to depth” and the integrity of the human being, more and more often mentioned in the literature. Through this call for “digital minimalism” it encourages deeper concentration.

RESEARCH RESULTS: The present study is to demonstrate that Jesuit pedagogical appeal to the need for “integral” development of the person and “depth” is extremely actual in this field.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: The aim of the study is to show the need to re-develop these threads of depth and integral development of the human being, along with other pillars of Jesuit education, and rethink its message.

→ **KEYWORDS:** **DIGITAL ERA, EDUCATION, NON-LINEAR READING, JESUIT PEDAGOGY, IGNATIAN EDUCATION**

STRESZCZENIE

Idea „głębi” w pedagogice ignacjańskiej a wybrane tendencje edukacji cyfrowej

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie niektórych sprzecznych postaw oraz zwrócenie uwagi na dwa zjawiska, które świadczą o ich sprzeczności. Jednym z nich jest brakujący wymiar głębokości wiedzy, który sugeruje, że wszechobecne źródło informacji i świadomości studentów nie gwarantuje jakości zdobywanej wiedzy. Z drugiej strony, stopniowa cyfryzacja edukacji coraz bardziej wskazuje na fragmentaryzację takiego procesu nauczania.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł zamierza podkreślić znaczenie dwóch filarów pedagogiki jezuickiej, historycznie sięgających *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego, które zostały ożywione przez interpretacje dwóch byłych przełożonych Towarzystwa Jezusowego, P. Aruppe i A. Nicholasa. Obecne czasy – jak się wydaje – w perspektywie pojawienia się mediów cyfrowych i profilowania zawodowego ucznia mają jednak inne cele.

PROCES WYWODU: Artykuł jest skonstruowany w następujący sposób: Autor przedstawia wnioski z niektórych badań i pomiarów prowadzonych na Słowacji w ostatnich latach, które miały na celu zbadanie umiejętności czytania ze zrozumieniem przez uczniów oraz wskazuje na rosnące poparcie dla cyfryzacji edukacji na Słowacji, które autor (i nie tylko on) postrzega jako wysoce sprzeczne. Równocześnie artykuł stara się przeciwstawić coraz częściej przywoływanemu w literaturze „odwołaniu do głębi” i integralności osoby ludzkiej. Poprzez to wezwanie do „cyfrowego minimalizmu” zachęca do głębszej koncentracji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Niniejsze opracowanie ma na celu wykazanie, że pedagogika ignacjańska odwołująca się do potrzeby „integralnego” rozwoju osoby i „głębi” jest niezwykle aktualna w swoich odwołaniach w tym zakresie.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Opracowanie ma na celu ukazanie potrzeby rozwijania na nowo wątków głębi i integralnego rozwoju osoby ludzkiej wraz z innymi filarami jezuickiego wychowania oraz przemyślenia na nowo ich przesłania.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA CYFROWA, EDUKACJA, CZYTELNICTWO, PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA, PEDAGOGIA IGNACJAŃSKA**

The postulate for information literacy and e-education as a long-term educational objective not only in Slovakia

The Internet offers new, faster ways of learning and processing information. The access to information is becoming easier and more popular, so an increasing number of users reach for it. It was also taken into account in the UNESCO declaration on education, in which one of the most urgent educational objectives for the coming years is “providing schools with digital technologies, digitalization of educational resources, as well as

introduction of e-learning platforms that overcome the limitations of traditional teaching and promise connectivity" (UNESCO, n.d. – declaration on digital, personalized and life-long learning to facilitate open, appropriate, people-centered, sustainable and equitable approaches to education). In a more global perspective, this is a revolutionary idea connected with collective intelligence and higher scholarship standards which, due to the digital revolution, "translates all possible and imaginable documents into a virtual, interconnected and omnipresent space" (Fišerová, 2015, p. 134). The scope of knowledge which is, in this way, available both for the teacher and student, becomes the basis for incredible creativity and a broad fundament of a potential to be used in practice, in the process of education.

Apart from the general appearance of digitalization and electronic media, science makes other progress. Within the last two years, the media announced that scientists invented a new kind of writing which radically changes the old, established alphabetical writing. In their opinion, due to this invention we will be able to read and learn faster. This new font is called Sans Forgetica, and it was invented in the Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT). The font works through a brain training and uses its possibilities in the areas, in which it was neglected. It means that the scientists removed parts of particular letters, which unnecessarily "hold" an eye and brain while reading, and which can be freely completed by the brain (Porubský, 2018). This kind of "fast reading" and "fast learning" is symptomatic for our times. Fast thinking and decision-making replace established norms in pedagogy and education. Thus, the ability to acquire information quickly is not "hindered" by the redundant number of letters (vowels). Therefore, can we rightly ask if the common denominator and the only criterion of effective learning is the accessibility and speed of receiving and processing information?

Apparently, in Slovakia (but not only here) we are witnessing two contradictory tendencies. One of them is the general digitalization of education, which aims at developing students' computer skills and including IT technologies into the process of education, as this will increase learning opportunities and make the educational process more interesting. The objective of such digitalization is the opportunity to become "practically" involved in the process of education, also in a more active and creative manner. On the other hand, this general tendency for digitalization has some disturbing consequences in the form of the lack of concentration and worse results in reading comprehension. This may result from the fact that digital media are included in the process of education which does not fully support the "depth" of learning and distracts students' attention.

Vision and justification of the sense of "depth" and integrity

Despite the fact that digital media seem to be the future, we must agree with an interesting analysis carried out by Cal Newport, and his conclusions described by him in a book entitled "Deepwork." In his opinion, the increase in "Internet-centrism" (a term invented by Evgeny Morozov) is a phenomenon based on the belief that all what is "high-tech" is

good and beneficial, and all that fails to go with the times can be defined as “dysfunctional and obsolete”. This is an interesting view, which matches with the old statement by Neil Postman that, in case of the technological boom, we often fail to see the alternatives and we even omit them on purpose, choosing the uniform path. The technological boom only brings us one option which, in consequence, ends with uniformization and “shallowness.” Shallowness and “computerization,” which are connected with IT technology, include superficial knowledge which lacks foundations (according to the authors: Spitzer, 2014; Spitzer, 2016; Bauerlein, 2008).

For Cal Newport it is important to realize that the phenomenon of the future will not only be the acquisition of the ability to count and use a computer, but a “deep” attitude – the depth of science and work, as well as the ability to focus on a particular action combined with an untiring search for a solution. Newport believes that deep concentration is now in a very unfavourable situation due to today’s era of the Internet. Deep concentration is based on quality, slow and honest approach, while the Internet offers “easier” and “faster” solutions, “drawing students away” from their work. Promoting deep concentration, in turn, requires the rejection of many modern IT technologies (Newport, 2016, p. 42).

This idea is also supported by some psychologists who claim that what gives meaning to the learner are activities related to deep concentration as they provide the student with intensive experience. For example, Mihaly Csikszentmihalyi is a psychologist who says that when we concentrate on an activity, we experience greater intensity than when we do nothing (Csikszentmihályi, 1996, pp. 13-14). Comparing to the classical models which analyse the sense of happiness, the author does not claim that a person is happy when he/she does not do anything. He presented a thesis that is contradictory to the previous statements. While working and “struggling” with a problem, we feel greater intensity than while choosing an easier way – a day off, relax or inactivity. M. Csikszentmihalyi calls this concept a theory of “flow.”

The opinions of both of those authors lead to one conclusion: digital technologies and the digital era force us to act faster. With the kinds of impulses it offers, it places us among many tasks at the same time – while focusing on many things, we are unable to perform them in a “deep” manner.

Ignatian pedagogy based on two principles: depth and a person’s integrity

O’Malley separated elements (O’Malley, 1993, 279-280) which contributed to the original and further success of the Jesuits, and to the creation of a new and international pedagogical style. Here are two of those elements that I would like to emphasize:

1. Jesuits provided more responsible education and they were better motivated than most teachers in schools that functioned before the universities in Europe. Also, Jesuits tried to influence students with their life rather than with words.

- They had a different approach and they treated a student as a whole. In this sense, Jesuits cared for the development of the whole personality and not just for one of its aspect.
2. Such approach was connected with humanism in the Jesuit pedagogy. Humanism is derived from the interest in a human being, and such interest has practical implications in the pedagogical context. Contrary to university education, *studia humanitatis* cared for "ethical, spiritual, religious, emotional, as well as physical development of students." A human being, as one of the key subjects of humanism, eventually becomes an integral part of Ignatian spirituality, which perceives a person's dignity through the Christological context of the Incarnation. At the same time, such spirituality perceives a human being in the context of the sanctity of the relationship of love which God maintains with His creation (Ignác z Loyoly, 2005, pp. 30-31) and to which a person only responds at the moment (Jeník, 2015, pp. 13-14). Jesuits always emphasized the importance of love for their students, individual knowledge of them, as well as relationships based on respect for them. Such a "deep" relationship at the beginning makes it possible to transfer this "depth" for later.

Apart from those historical circumstances, it is worth thinking about the recent interpretation which is always suggested by the superiors of the Society of Jesus, e.g. Pedro Arrupe (†1991).

Ignatian pedagogical paradigm of a person's integrity

This paradigm will be presented here as an attitude which is generally called the "Ignatian pedagogical paradigm." It is an approach to teaching and learning which St Ignatius outlines in his *Spiritual Exercises* (Ignác z Loyoly, 2005, pp. 31). Just like the objective of the *Spiritual Exercises* is to support one in an active response to the Lord's call in prayer, the objective of the Ignatian pedagogical paradigm is to enable the student to develop the mind's habits and creative answers.

According to P. Arrupe, this paradigm may create a strong culture of education in our schools. Such culture can, to a certain degree, balance the influence of the individualistic consumer culture on young people. Arrupe admits that a human being "with his/her conscience, intelligence and abilities, is truly in the centre" of education (Arrupe 1980, p. 134). What is important, however, is that a person is "a centre called to come out of themselves (*existere*), to give themselves to others in love which is their ultimate and overwhelming dimension as it gives meaning to all their other dimensions" (Arrupe 1980, p. 134).

Relationships among people are the basis for the development of a person as a whole – in all his/her aspects – in the environment which is a palette of relationships. A relationship is at the beginning of human life and at the end of it. A person is born into relationships, which results in the fact that in education it is important to continue a whole

person's development in relationships. This will make it possible to develop a person as a whole – not as particular parts separately (separately intellectual and psychological, separately spiritual, separately the emotional part, etc.), but all the parts at the same time. Relationships constitute the whole personality, moving it forward towards maturity. That is why, it is important for a student to identify himself/herself based on those relationships and to confront with them (also with his/her spiritual and psychological attitudes and behaviour), what can facilitate their development and growth. Jacob A. O'Donnell quotes P. Arrupe, saying that Jesuit education is focused on the student. Its objective is the creation of an independent and responsible student who is skilful, able to function independently, and willing to take up various actions in a responsible manner (Arrupe, 1981b, p. 470).

P. Arrupe also explains that “the objective of our schools is not educating little academic monsters who are dehumanized and introvert. We do not want to raise pious bigots who are indifferent to the world in which they live and unable to take responsibility for it”. Instead, the objective of education is to form people who are “calm, cheerful and persistent, and open to everything that is human” (Arrupe, 1981b, p. 64). It means that human values, which are to be instilled in the students, i.e. “academy, Gospel, service, openness, sensitivity to the present and the future,” are to be “mixed in a balanced manner,” form reasonable people (Arrupe, 1981b, p. 64). Simply speaking, this is a formation of a “whole person” (Arrupe, 1981b, p. 77) in the “intellectual, artistic, moral, and religious sense” (Arrupe, 1981a, p. 87).

Paradigm of depth in the output of P.A. Nicolás

The ideas we presented at the beginning were even more carefully and clearly analysed by the general superior A. Nicolás in his speech entitled *Challenges for Today's Jesuit Education*. Although P.A. Nicolás perceives today's communication and IT technologies as positive, he can see a clearer globalization potential in them. Globalization, which he describes as the globalization of superficiality, deeply affects thousands of young people. It is very easy to spread emotions that have nothing to do with arguments. According to P.A. Nicolás, in the same way reactions and opinions may be “copied and pasted” without young people's critical analysis of a given case and without any critical distance. This makes it easier to form further crowds of “promoters” who often use visually effective semiotic tools (pixels, banners, screens). In this sense, it is true that education has been trapped into “pixelculture” from which we cannot escape. Impressive means the same as attractive. However, as Nicolás often emphasizes, those impressions, opinions and general “friendships” in the Internet may easily remain “shallow”. What has nothing to do with an interpersonal relationship pretends to be friendship, just like all kinds of “mailing” options pretend to be communication.

This “culture of the majority” encourages the “mentality of the majority” which is more difficult to resist. Moreover, generally speaking, such mentality spreads “the superficiality

of thoughts, visions, dreams, relationships and convictions" (Nicolás, 2011, p. 2). It is easier to do what others do. It is easier to be a part of a group as someone "equal," someone who does not "stand out." In this case, however, we are not talking about a true development of an individual, but about "copying." And, in the case of such copies, good relationships are not created but distorted.

P.A. Nicolás says that these "global challenges" require deeper analysis, reflection and consideration. He claims that new technologies may promote such values as moral relativism and consumerism, which may both shape and misshape the internal world, especially that of young people. Social trends should not be immediately condemned. Strong emphasis on individual effort does not have to be rejected at once. Jesuit education does not lead to strong individualism, but encourages human being to individual development, individual choice and decision. On the other hand, it resists powerful global trends, but instead, it encourages people to strong social thinking, empathy and involvement which will bring positive changes.

P.A. Nicolás writes:

Us, teachers, are in the process of changes. There is no true, deep meeting that would not change us. What kind of meeting do we have with our students if we fail to change? And the meaning of a change for our institutions consists in "who our students will become" (...). In other words, in Jesuit education the depth of science and imagination encompasses and integrates intellectual discipline with the reflection on the experience of the reality (...). Due to this depth, we are also able to recognize God who already acts in our world (Nicolás, 2011, p. 4).

Conclusions

In this article we could see that the digital era brings different stimuli that are motivated by the tendency determined by technological progress. The interest in digital media is increasing, which results in changes in the students' perception and concentration.

In its stimuli, Jesuit pedagogy, for several dozen years, has been trying to pay attention to "the signs of time," emphasizing the need for a few educational principles. We chose to analyse two of such principles: the need for a deep, authentic and honest attitude which is disappearing, and the need for an integral development of a whole person – not only of one aspect, whether an intellectual or emotional one.

Teachers in Jesuit schools present academic subjects from the perspective focused on a person, with the emphasis on discovering and analyzing patterns, relationships, facts, questions, observations, conclusions, problems, solutions and implications that a given discipline introduces into what it means to be a human being. In this way, education becomes a carefully justified quest through which a student forms or reforms his/her habitual attitudes towards other people and the world.

Published as a part the project "Vega 1/0637/20 Podnety zo stredovekej filozofie v dnešnom myslení"

BIBLIOGRAPHY

- Arrupe, P. 1980. *Men for others: Address to Jesuit alumni of Europe in Valencia*. In J. Aixala (Ed.), Justice with faith today (pp. 123-138). Anand: Anand Press.
- Arrupe, P. (1981a). Jesuit mission in the university education. In J. Aixala (Ed.), *Jesuit apostolates today* (pp. 80-95). Anand Press.
- Arrupe, P. (1981b). Our secondary schools today and tomorrow. In J. Aixala (Ed.), *Jesuit apostolates today* (pp. 55-78). Anand Press.
- Bauerlein, M. (2008). *The dumbest generation. How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30)*. Tarcher/Penguin.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života. Mužeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu* (E. Hauserová, Trans.). Nakladatelství Lidové noviny.
- Fišerová, M. (2015). Kybernetické imaginárno. Rozhovor s Pierrem Lévyem. In M. Fišerová (Ed.), *Obraz a moc. Rozhovory s francouzskými mysliteli* (pp. 134-140). Karolinum.
- Jeník, L. (2015). K teoretickým východiskám jezuitského vzdelávania. *Studia Aloisiana*, 6(4), 5-27.
- Ignác z Loyoly. (2005). *Duchovné cvičenia*. Dobrá kniha.
- Newport, C. (2016). *Deep work. Rules for focused success in a distracted world*. Grand Central Publishing.
- Nicolás, A. (2011). Challenges to Jesuit higher education today. *Conversations on Jesuit Higher Education*, 40, Article 5. <http://epublications.marquette.edu/conversations/vol40/iss1/5>
- O'Malley, W.J. (1993). *Los primeros jesuitas* (J.A. Montero Moreno, Trans.). Mensajero.
- Porubský, Š. (2018, October 5). *Sans Forgetica – nový font, vďaka ktorému sa naučíte texty omnoho skôr*. Techbox. <https://techbox.dennikn.sk/sans-forgetica-novy-font-vdaka-ktoremu-sa-naucite-texty-omnoho-skor/?ref=mpm>
- Spitzer, M. (2014). *Digitálná demence* (F. Ryčl, Trans.). Host.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie* (M. Guzowska-Dąbrowska, Trans.). Wydawnictwo Dobra Literatura.
- UNESCO. (n.d.). *The Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

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/>



Pomiędzy Realnym podmiotu a rzeczywistością neuronauk. Historia pewnego złudzenia w tle pedagogiki ignacjańskiej

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem prowadzonych analiz badawczych jest podjęcie dyskusji wokół znaczenia procesów kognitywnych oraz teorii neuronaukowych w aspekcie pedagogiki ignacjańskiej i jej założeń dotyczących źródeł poznania człowieka w jego egzystencji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Zasadniczy problem badawczy wyznacza pytanie o „żywiot myślenia” jako kluczowe zadanie dla prezentacji podmiotu i pedagogiki rozumianej jako forma zaangażowania na rzecz *Innego*. W prowadzonych przeze mnie rozważaniach posługuję się topologiczną, a zarazem triangulacyjną perspektywą myślenia o podmiotowości, którą wyznacza dyskurs psychoanalizy Jacques’a Lacana. W tym znaczeniu przyjmuję, że triangulacja wyznacza logikę przyczynowości dyskursów pedagogicznych.

PROCES WYWODU: Przedstawiona zostanie perspektywa badań osadzonych w paradygmacie krytycznym ukazująca triadę dyskursu osadzoną w kontekście gier językowych, neuronauk oraz pedagogii ignacjańskiej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza pola badawczego oraz pola poznawczego wskazuje na konieczność zachowania równowagi między poszczególnymi dyskursami, by nie doprowadzić do uprzedmiotowienia dyskursu o podmiocie.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Istnieje potrzeba dynamizowania działań podmiotu dla utrzymania równowagi między poszczególnymi ogniwami jego egzystencji.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **PEDAGOGIA IGNACJAŃSKA, NEURONAUKI, PSYCHOANALIZA, PODMIOT, TOPOLOGIA**

ABSTRACT

Between the Reel Subject and the Reality of Neuroscience. The History of a Certain Illusion in the Background of Ignatian Pedagogy

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the research analyses is to start a discussion on the importance of cognitive processes and neuroscientific theories in the aspect of Ignatian pedagogy and its assumptions regarding the sources of human cognition in his existence.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem is determined by the question of the “element of thinking” as a key task for the presentation of the subject and pedagogy understood as a form of commitment to the Other. In my reflections, I use the topological and at the same time triangulatory perspective of thinking about subjectivity, which is determined by the discourse of psychoanalysis of Jacques Lacan. In this sense, I assume that triangulation determines the logic of the causality of pedagogical discourses.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The perspective of research embedded in a critical paradigm allowing for a triad of discourse grounded in a context of language games, neurosciences and Ignatian pedagogy will be presented.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the research field and the cognitive field indicate the need to maintain a balance between individual discourses in order not to lead to the objectification of the discourse about the subject.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: There is need to dynamize subjective actions in order to maintain a balance between the individual links of his existence.

→ **KEYWORDS:** **IGNATIAN PEDAGOGY, NEUROSCIENCE, PSYCHOANALYSIS, SUBJECT, TOPOLOGY**

Wprowadzenie¹

Prezentowany tekst ma za zadanie przedstawienie rozważań oscylujących wokół rozumienia procesów kognitywnych oraz teorii neuronaukowych w aspekcie znaczenia pedagogii ignacjańskiej i jej założeń dotyczących źródeł poznania człowieka w jego egzystencji. Argumentacja, którą posługuję się w tekście, podąża za tropem badań Józefa Bremera SJ. Wywodzi się zatem od rekonstrukcji myśli Wittgensteina dla filozofii edukacji i pedagogiki w aspekcie jego gier językowych, by następnie przejść do recepcji

¹ W artykule posługuję się pojęciami zaczerpniętymi z psychoanalizy Lacanowskiej, stosując specyficzny zapis pojęć, które odnoszą się do matematów zastosowanych w topologii lub reprezentują kategorie pojęciowe niosące w sobie znaczenie nadane przez Lacana. Z tego powodu wszystkie pojęcia Lacanowskie zapisane są kursywą i jeżeli są matematami, pisane są dużą literą (Węc, 2015).

neuronauk jako idei organizującej współczesny dyskurs humanistyczny i społeczny. W topologicznej triangulacji wyznaczającej logikę przyczynowości podejmowanego przeze mnie dyskursu pedagogicznego znajdują się zatem: gry językowe, neuronauki i pedagogia ignacjańska. Przyjmuję, że w tym zawężeniu „gra językowa” reprezentuje działanie podmiotu i jego sposób życia, przy czym odniesienie mówienia do działalności jest powiązane ze społecznym kontekstem wytwarzania znaczenia (Wittgenstein, 1998). Drugą płaszczyzną rozważań wyznacza popularność neuronauk generująca niebagatelne etyczne niebezpieczeństwa dla funkcjonowania podmiotu. Kluczowym punktem rozważań staje się otwarcie pola do poszukiwania inspiracji w pedagogii ignacjańskiej wywodzącej się od *modus parisiensis* poprzez *ratio studiorum* po program *magis*. Przyjęta przeze mnie perspektywa poznawcza ma na celu poszukiwanie innej niż instrumentalizującej i funkcjonalnej problematyzacji rozwoju człowieka, by w efekcie zachęcać pedagogów do podjęcia prób konceptualizacji myślenia o podmiocie jako bycie ulokowanym w swej egzystencji pomiędzy logiką odpowiedzialności a logiką emancypacyjną². Pedagogia ignacjańska pozwala również na przyjęcie Lacanowskiej perspektywy rozumienia relacji podmiotu do *Innego*³ i *Innego* do podmiotu z uwzględnieniem działania pragnienia jako niezbędego czynnika konstytuującego byt człowieka.

Prowadzone rozważania mają charakter badań spekulatywnych wywodzących się z badań krytycznych, które po etapie badań demaskacyjnych (zrealizowanych przez Bremera) osadzają dyskurs w polu badań postkrytycznych. Badania postkrytyczne pozwalają na afirmację wizji podmiotu prowadzącej do inicjacji jego działań osadzonych w przestrzeni wolności i uznania (Zamojski, 2014), której źródło odnajduję w pedagogii ignacjańskiej. Wychodzę również z założenia, że egzystencja podmiotu zależy nie tylko od jego sprawczości, ale również od jego bierności. Jednocześnie kieruję się przekonaniem, że podmiot bierze odpowiedzialność za to, co może zrobić, i z czego z jakichś powodów rezygnuje, w efekcie przyjmując postawę afirmacyjną wobec świata. A zatem perspektywa badań postkrytycznych daje szansę na konfrontację założeń neuronauk z tym, co reprezentuje rozumienie postprawdy w horyzoncie filozofii spekulacyjnej. Przyjęty paradygmat badań spekulacyjnych można potraktować jako swoistą prowokację pozwalającą uruchomić interpretację osadzoną w ramach Lacanowskiej topologicznej triangulacji – w tym wypadku mającą swe źródło w *ćwiczeniach duchowych* prowadzących do *ćwiczeń z myślenia*, by uruchomić *żywiół myślenia*. Ostatecznie chodzi o pewną intelektualną grę językową prowadzącą do przekroczenia horyzontu rozumu instrumentalnego

² Jako logikę odpowiedzialności przyjmuję tu stosunek podmiotu do budowania aktywnej relacji ze światem, a logikę emancypacyjną jako podmiotowe próby wyzwiania się z różnych form opresji świata społecznego (Zamojski, 2020).

³ W Lacanowskiej terminologii inny pisany od małej litery jest zwykłym, podobnym do podmiotu człowiekiem (sąsiadem), *Inny* pisany od dużej litery to ten, który jest znaczącym (ważnym), gdyż wyznacza kierunek pragnienia podmiotu. W tym znaczeniu *Inny* to funkcja, a nie konkretna osoba. *Inny* związany jest z wieloma znaczeniami i odnosi się do czegoś obiektywnie istniejącego w sferze symbolicznej poza podmiotem, ale co ma na podmiot wpływ.

oraz wyjście poza tendencję instrumentalizowania człowieka jako takiego w sprzeciwie wobec podporządkowania podmiotu władzy biologicznych determinantów.

Pedagogia ignacjańska w procesie dynamizacji rozwoju podmiotu

Inspiracją dla prowadzonych tu rozważań staje się *pedagogia ignacjańska* ze swym założeniem stwarzania w relacji międzypodmiotowej warunków do ciągłego wzajemnego oddziaływania między doświadczeniem, refleksją i działaniem. Zakładanym celem ma być zatem uwrażliwienie na własne doświadczenia, postawy i opinie bez narzucania idei obcych podmiotowi. Przyjmuję, że wychowanie w szkołach jezuickich dąży do przemiany patrzenia młodych na samych siebie i innych ludzi, na struktury i systemy społeczne, na wspólnotę ludzką i całe stworzenie. Jak możemy przeczytać w *Pedagogie Ignatienne Approches Concrettes* (b.d.), owocem prawdziwego wychowania jezuickiego powinna być radykalna przemiana nie tylko zwykłego myślenia i działania, ale też sposobu życia w świecie ludzi kompetentnych, odpowiedzialnych i wrażliwych, szukających większego dobra w tym, co można zrobić w dziedzinie wiary i sprawiedliwości dla polepszenia jakości życia. Niezbywalną ideą pedagogii ignacjańskiej jest założenie wolności podmiotowej pozwalającej na podążanie drogą umożliwiającą pełny, osobowy wzrost i rozwój. Idea ta rozpowszechniona przez ojca Pedro Arrupe, a następnie pogłębiona przez ojca Petera Hansa Kolvenbacha, wyraża się w dążeniu do osiągnięcia

(...) pełnego rozwoju intelektualnego ucznia według zdolności danych mu przez Boga, ale jego celem nigdy nie było jedynie gromadzenie wiadomości lub przygotowywanie się do zawodu a pełny wzrost osoby, prowadzący do działania przenikniętego duchem i obecnością Jezusa Chrystusa, Syna Bożego, Człowieka-dla-innych (Kolvenbach, 1989, za: *Ignatian pedagogy. A practical approach*, (b.d.), s. 5).

Tak więc *pedagogia ignacjańska* jest drogą, na której nauczyciele towarzyszą uczniom w ich wzroście i rozwoju; może być pojmowana jako rodzaj sztuki i nauki o nauczaniu, ukazującej światopogląd i wizję ideału wychowywania podmiotu podporządkowanego indywidualnej trosce o każdego ucznia.

Z perspektywy topologicznej logiki dyskursu na szczególną uwagę zasługuje *model ignacjański* i *relacja nauczyciel – uczeń*, które mogą zostać uznane za reprezentację Lacanowskiego węzła boromejskiego wraz z wyeksponowaną triangulacją „pierwszego, drugiego i trzeciego *Innego*”⁴ eksponującego „podstawowy aspekt ignacjańskiego modelu *Ćwiczeń duchownych*” (Charmot, 1943). Model ten realizowany jest w triadzie

⁴ W modelu ignacjańskim przedstawiającym relację nauczyciel – uczeń znajduje się: rekolekant-uczeń, Bóg-prawda, nauczyciel-kierownik. Z uwagi na założenia metodologiczne przyjmują enigmatyczną pozycję *Innego*.

DOŚWIADCZENIA, REFLEKSJI oraz DZIAŁANIA przy założeniu dynamicznego procesu uczenia i uczenia się⁵.

Żywiot myślenia: pomiędzy logiką ćwiczeń duchowych i ćwiczeń w myśleniu

Analiza założeń ćwiczeń duchowych powala w pewnym sensie na nawiązanie do pojęcia ćwiczenia w myśleniu wprowadzonego przez Hannah Arendt (2011), która podkreślała eksperymentalny charakter ćwiczeń mających na celu utrzymywanie podmiotu w *żywiocie myślenia*. Perspektywa ta wydaje się istotna w odniesieniu do rozwijanych przez Bremera analiz dotyczących zagadnień neuronauk. Kluczowa jest tu konstytuująca się wiedza o myśleniu, ukazująca proces wykonywania operacji logicznych, przetwarzania informacji, przekształcania schematów poznawczych oraz dokonywania interpretacji (Guilfort, 1978). Jeżeli przyjmiemy, że myślenie jest pewnym egzystencjalnym stanem, pewnym specyficznym sposobem bycia, który można opuszczać, rezygnując z niego, albo można „utrzymywać się w nim”, postawimy za Heideggerem pytanie „co znaczy myśleć?” (Heidegger, 1983, s. 237). W efekcie staniemy przed dylematem, co uda nam się zrozumieć, próbując refleksyjnie doświadczać naszego bycia w myśleniu (Zamojski, 2020). Heidegger formułując „trzy kroki” na drodze swego myślenia, umieszczał je w polu pytań: o sens, prawdę oraz miejsce Bytowania, które sam określa „topologią Bytowania” (*Topologie des Seyns/Topology of Be-ing*) (Heidegger, 1997)⁶. Sprawę jednak pedagogicznie skomplikuje Robert Kwaśnica, stwierdzając, że myślenie nie jest tym samym, co wiedza, gdyż częściej wydaje się nam, że coś wiemy, niż rzeczywiście myślimy (Kwaśnica, 2003, s. 291). O ile zatem Kwaśnica zakłada, że myślenie jest poszukiwaniem wiedzy, a każde postawione pytanie domaga się swojej odpowiedzi, to jednak kiedy dana odpowiedź będzie ostatecznie satysfakcjonująca, myślenie ustanie. Czy możemy zatem uznać, że w jakimś sensie wiedza nas usypia? Powodując, że jakaś część świata zostaje opisana, oswojona i jako taka pozostaje „pod kontrolą”, nie powodując nas dalej do wysiłku myślenia (Zamojski, 2020).

Neuronauki w procesie instrumentalizacji podmiotu

Troskę o autonomię podmiotu oraz dynamikę rozwoju w perspektywie podejmowanego przez podmiot wysiłku myślenia znajdujemy u przywołanego już wcześniej przedstawiciela pedagogii ignacjańskiej ojca Józefa Bremera. Ten współczesny jezuicki filozof

⁵ Analiza tego modelu w perspektywie Lacanowskiego modelu topologicznego węzła boromejskiego z pewnością wyznacza obszerne pole badawcze, którego recepcja tu nie jest możliwa.

⁶ Szczegółowa interpretacja topologii Heideggera znajduje się w książce Malpasa *Heidegger's Topology: Being, Place, World* (Malpas, 2006).

i pedagog zaprosił nas do spektakularnych *ćwiczeń w myśleniu* – upominając się zarazem o *ćwiczenia duchowe* – dbając, by *żywiół myślenia* uobecniał się podczas podróży przez hermeneutycznie skonstruowane pole badawcze po epistemologiczną analizę kognitywistycznie ujętego procesu poznania wszystkiego, co reprezentuje „neuro-coś-tam”. W pracy *Interdyscyplinarne znaczenie neuronauk* (Bremer, 2016) możemy prześledzić wysiłek badawczy nad szeroko rozumianymi neuronaukami, które zdominowały w ostatnich latach nie tylko badania z obszaru nauk biologicznych, ale bezpardonowo zawłaszczyły dyskursy nauk humanistycznych i społecznych⁷. Mózg stał się swoistym fetyszem, który w porządku *Wyobrazeniowego*⁸ pojmowania funkcjonowania człowieka doprowadził do potencjalnego „zredukowania indywidualnego podmiotu do czysto biologicznego konstrukt” (Bremer, 2016, s. 185). W perspektywie rozważań o podmiocie i *Innym* ciekawe staje się pytanie o wolną wolę oraz o dylematy zawarte w pytaniu: „czy Bóg jest urojeniem, czy jest On ubocznym produktem ludzkich procesów mózgowych, czy też w procesach tych są przetwarzane jakieś realne spostrzeżenia czegoś transcendentnego?” (Bremer, 2016, s. 13). Podążając za tym *żywiółem myślenia*, przyjmując perspektywę gier językowych Wittgensteina oraz Lacanowską koncepcję podmiotu oraz *Innego*, stajemy jako refleksyjni badacze przed koniecznością poradzenia sobie z dylematem: czy podmiot i *Inny* jest również urojeniem wynikającym z bezwzględnego działania porządku *Realnego*, w którym bez wątplenia zanurzony jest mózg? W tym sensie warto podjąć próbę rozwikłania zagadki, co by było, gdy *Homo faber* stał się *Homo neurobiologicum*. Czy potencjalnie pożądana identyfikacja każdego człowieka do *Homo faber* jako bytu mówiącego zamieniłaby się w mityczną identyfikację podporządkowaną działaniu *Realnego*? Bez wątplenia byłaby to neuroidentyfikacja, której nie można uchwycić w realnym życiu z powodu czasowej niesprawdzalności reprezentującej nie tylko immanentny wymiar *hic et nunc*. By uniknąć zatem groźby zapanowania *Realnego* nad podmiotem – jak dzieje się to w psychozie – niezbędna staje się identyfikacja z bytem mówiącym, pozwalająca żyć między ludźmi. Jest to możliwe dzięki temu, że uruchomiony zostaje porządek *Symboliczny*, w którym reprezentowany jest łańcuch znaczących umożliwiający podmiotowi przyjęcie imienia pochodzącego od symbolicznego innego człowieka (Węc, 2012). Problemem stają się więc neuroidentyfikacje ulokowane w polu *Wyobrazeniowego* jako swoiste maskarady⁹ zanurzone w fantazmacie

⁷ Przykładem może być np. neurodydaktyka czy neurokosmologia.

⁸ Lacan sformułował koncepcję trzech porządków psychicznych, przyjmując, że porządek *Wyobrazeniowy* jest miejscem dochodzenia do sensu, porządek *Symboliczny* jest polem dwuznaczności, a *Realne* jest miejscem wszystkiego, co jest niemożliwe do pomyślenia. Istotą podejmowanych rozważań jest porządek *Realnego* reprezentujący konstrukt, o którym nie możemy nic powiedzieć, gdyż jego działanie jest nie do przyjęcia wobec logiki racjonalności, a gdy już pojawi się bez zapowiedzi w życiu podmiotu – nieuchronnie pozostawi po sobie traumę (Węc, 2015). W tym sensie neuronauki poprzez przewartościowanie znaczenia mózgu próbują „zapanować” nad działaniem *Realnego*, dając pozór, że człowiek może panować nad samym sobą.

⁹ Za maskaradę uważam tu badanie mózgu (jego neroobrazowanie) jako reprezentowanie pewnego rodzaju „ naukowego obłędu czy naiwności naukowej” prowadzącej perwersyjnie „nie tylko

wyprodukowanym poprzez próby biologicznie zdeterminowanego myślenia o człowieku jako zinstrumentalizowanym bycie. A zatem zostajemy złapani w pułapkę naukowo narzuczonego obrazu, z którego wykluczono spojrzenie *Innego*. W takim rozumieniu maskarada staje się efektem interpretacji neuronauk jako sfery skrajnie (nie)zróżnicowanej. Można również powiedzieć: sfery masowej – podporządkowanej temu, co określone zostaje jako „nic”. Zarazem jednak to „nic” jest Lacanowskim *obiektem a*, który jako wzniosły obiekt *neuroideologii* w swym anamorficznym przekształceniu musi zostać dostrzeżony „z ukosa”, by rozpoznać maskaradę, ale również i po to, by nie poddać się oszustwu obrazu, w którym widzenie nie oznacza spojrzenia (Žižek, 2001), myślenie nie oznacza myślenia, a mówienie nie oznacza mówienia.

Historia pewnego złudzenia – neurodydaktyczne mistyfikacje

Konkludując, podejmę ryzyko uznania, że neurobiologiczne złudzenia mają swe źródło w instrumentalizacji rozumu, który w obszarze myślenia o procesach edukacyjnych niesie za sobą groźbę etycznego zaniedbania prowadzącego do wykluczenia *Innego* oraz zdeprecjonowania całej sfery duchowej podmiotu. Groźba ta ujawnia się również wtedy, gdy wiedza o mózgu wprowadzająca pewność powstawania obszarów poznawczych czy reaktywnych działań podmiotu jedynie uzależnionych od poziomu i rodzaju neuroprzekazników wyklucza nieświadome procesy i w efekcie prowadzić może do nietetycznej bezmyślności. Nie można pominąć faktu, że jesteśmy świadkami próby wykluczenia samego podmiotu zarówno ze sfery odpowiedzialności (sprawstwa) jak i jego emancypacji (wolności) w oscylacji pomiędzy jego *obecnością* i *(nie)obecnością* oraz jego świadomym a nieświadomym bytem.

Wydaje się, że neuronauki uruchomiły nowy wymiar pojmowania *obecności* oraz *(nie)obecności* podmiotu już nie tylko poprzez jego symboliczne wykluczenie, ale również w odniesieniu do jego realnego bycia wobec *Innego* – również *obecnego* bądź *(nie)obecnego*, choć pozornie niewykluczonego. W perspektywie topologicznego ujmowania biegu życia podmiotu człowiek musi wiązać się z *Innym*, by odnaleźć się w dialektyce pragnienia, albo musi pożądać *przedmiot a* będący w posiadaniu *Innego*, by odnaleźć źródło satysfakcji (Węc, 2015). Nie oznacza to jednak, że *Inny* może zawłaszczyć ten enigmatyczny *przedmiot a*, który reprezentuje w przypadku neuronauk mózg. A więc nie jest tak, jak słyszymy od neurodydaktyków, że mózg jest miejscem pracy nauczyciela, gdyż w rzeczywistości nie mają do niego żadnego dostępu. Z tego też powodu warto w procesie *ćwiczeń duchowych*, *ćwiczeń do myślenia* czy wreszcie *żywiotu myślenia* przyjąć wyzwanie, które dostrzegam w *pedagogii ignacjańskiej* jako formowanie zadania do myślenia. Celem takiej formacji byłoby uchronienie podmiotu przed niemyśleniem reprezentującym nową formę zniewolenia podmiotu zwalniającą

do badania obserwowalnego, materialnego świata (obejmującego nasze ciało i mózg), lecz także do wewnętrznego świata, tworzonego przez umysł i świadomość” (Bremer, 2016, s. 8).

go z odpowiedzialności oraz pozbawiającą go możliwości emancypacji. Koniecznością staje się również dostrzeżenie, że niebezpieczeństwo tkwi w instrumentalizacji rozumu oraz wzbudzaniu nieufności wobec tzw. prawd absolutnych wyrażanych w schematach, wzorcach, modelach czy algorytmach pozornie myślących za podmiot. W takiej samej mierze należy być ostrożnym w nierrefleksyjnym przyjmowaniu zewnętrznych praw zwalniających podmiot z odpowiedzialności za jego działanie i myślenie, ustanawiając postuśczeństwo wobec naukowych mistyfikacji dających pozór dostępu do pewności i prawdy o podmiocie. W tym również sensie zastosowana przez mnie topologiczna triangulacja ukazuje podmiot poddany działaniu trzech porządków *Realnego*, *Symbolicznego* oraz *Wyobraźniowego*, od których zależy jego ukonstytuowanie, niosąc nadzieję, że jego rzeczywistość nie będzie zdominowana przez neuronauki. Jeżeli bowiem uznamy, że rzeczywistość podmiotu wyznaczać będą procesy kognitywistyczne i neurobiologiczne, ryzykujemy, że człowiek zostanie schwytyany w pułapkę bycia doskonałym, ulegając społecznie konstruowanej narracji mającej w założeniu prowadzić do sformatowania tożsamości poprzez wymóg aktywności, kreatywności czy użyteczności. Mamy zatem do czynienia z reprezentacją myślenia magicznego odsłaniającą ambiwalentność i zarazem niemożliwość realizacji naiwnego życzenia wyrażanego poprzez równoległe generowane neurobiologiczne mistyfikacje. Podmiot musi się obronić przed zakusami sprowadzenia go do „nośnika” czy reprezentanta mózgu w takiej samej mierze, jak powinien zawalczyć, by jego egzystencja nie została pozbawiona immanentnych wartości samopoznania oraz doświadczania sprawczości i wolności.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (2011). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej* (M. Godyń i W. Madej, tłum.). Wydawnictwo Aletheia.
- Bremer, J. (2016). *Interdyscyplinarne znaczenie neuronauk*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Charmot, F. (1943). *La pédagogie des Jésuites. Ses principes. Son actualité*. Spes.
- Guilford, J. (1978). *Natura inteligencji człowieka* (B. Czarniawska, W. Kozłowski i J. Radzicki, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Heidegger, M. (1983). Co znaczy myśleć? (J. Mizera i J. Tischner, tłum.). W: Z. Kuderowicz (red.), *Filozofia współczesna* (t. 1, s. 297-309). Wiedza Powszechna.
- Heidegger, M. (1997). *Seminare* („Gesamtausgabe”, t. 15). Vittorio Klostermann.
- Ignatian pedagogy. A Practical Approach*. (b.d.). http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_en.pdf
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 291-323). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malpas, J.E. (2006). *Heidegger's topology: being, place, world*. Massachusetts Institute of Technology.
- Pedagogie Ignatienne approches concretes*. (b.d.). <http://docplayer.fr/41646532-Pedagogie-ignatienne-approches-concretes.html>
- Węc, K. (2012). *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie* (wyd. 2). Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Węc, K. (2015). *Granice i transgresje współczesnego wychowania. Psychoanaliza wobec kryzysu podmiotu. Kontestacyjny wymiar pedagogiki krytycznej i jej praktyczne implikacje* (wyd. 2). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Węc, K. (2018). Surogaty tożsamości wobec genealogii i rozwoju podmiotu. Pomiedzy mimetyczną funkcją anamorfozy a figurą Innego. *Edukacja Międzykulturowa*, 9(2), 131-149.
- Wittgenstein, L. (1998). *Znaczenie słowa* (A. Lipszyc, tłum.). W: L. Wittgenstein, *Niebieski i brązowy zeszyt. Szkice do „Dociekań filozoficznych”*. Spacja.
- Zamojski, P. (2014). Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(67), 7-22.
- Zamojski, P. (2020). Utrzymywanie się w żywiole myślenia jako zadanie pedagogiki. *Filozoficzne Problemy Edukacji*, 3, 61-74.
- Žižek, S. (2001). Melancholia i akt etyczny (M. Szuster, tłum.). *Res Publica Nowa*, 10, 94-109.

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/>



Tradycja a nowoczesność. Uniwersytet jezuicki a współczesne wyzwania globalizacji

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie najważniejszych elementów koncepcji uniwersytetu jezuickiego w świetle teorii procesów globalizacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie: czy jest możliwe skuteczne połączenie tradycyjnych zasad, na jakich opierał się jezuicki model kształcenia uniwersyteckiego ze współczesnymi potrzebami globalnego rynku „usług” edukacyjnych. W artykule zastosowano metodę analityczno-syntetyczną literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Artykuł jest skonstruowany w następujący sposób. Na wstępie zarysowano ramy teoretyczne, w jakich analizowane są procesy globalizacji w świetle nauk społecznych. Następnie ukazano najważniejsze cechy koncepcji jezuickiego uniwersytetu, co wreszcie pozwoliło na określenie najważniejszych wyzwań stających przed szkolnictwem wyższym, a w szczególności uniwersytetami jezuickimi.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przedstawionych rozważań wynika, że możliwe jest skuteczne połączenie tradycji jezuickiego modelu kształcenia ze współczesnymi potrzebami rynku edukacyjnego. Co więcej, wydaje się, że jezuicki model uniwersytetu stanowi adekwatną odpowiedź na zmiany spowodowane procesami globalizacji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Wnioski, jakie wynikają z przedstawionych analiz, wskazują przede wszystkim na komplementarność tradycyjnych założeń dotyczących koncepcji uniwersytetu i nowoczesnych modeli edukacyjnych. Tożsamość jezuickiego uniwersytetu wynika w dużym stopniu z przyjęcia całościowej wizji osoby i integralnego modelu formacji. To połączenie tradycji z nowoczesnością wydaje się trafną receptą na rozwój uniwersytetów jezuickich.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PROCESY GLOBALIZACJI, UNIWERSYTET JEZUICKI, EDUKACJA, SOCJOLOGIA, RATIO STUDIORUM**

ABSTRACT

Tradition and Modernity. Jesuit University and Contemporary Challenges of Globalization

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this study is to present the most important elements of the Jesuit University concept in the light of globalization processes.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem concerns the answer to the question: is it possible to effectively combine the traditional principles on which the Jesuit model of university education was based with the contemporary needs of the global market of educational "services"? The article uses the analytical and synthetic method of the literature on the subject.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article is structured as follows. In the beginning, the theoretical framework, in which the processes of globalization are analyzed in the light of social sciences, was outlined. Then, the most important features of the concept of the Jesuit university were presented, what finally allowed the researcher to define the most important challenges facing higher education, especially Jesuit universities.

RESEARCH RESULTS: The presented considerations lead to conclusion that it is possible to combine effectively the traditions of the Jesuit model of education with the contemporary needs of the educational market. Moreover, the Jesuit model of the university seems to be an adequate response to the changes caused by the processes of globalization.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: The conclusions that emerge from the presented analyzes indicate, first of all, the complementarity of traditional assumptions concerning the concept of the university and modern educational models. The identity of the Jesuit university comes mostly from adopting a holistic vision of the person and an integral model of formation. The combination of tradition and modernity seems to be an accurate formula for the development of Jesuit universities.

→ **KEYWORDS:** **GLOBALIZATION PROCESSES, JESUIT UNIVERSITY, EDUCATION, SOCIOLOGY, RATIO STUDIORUM**

Wstęp

W artykule przedstawiono główne zasady, na których Towarzystwo Jezusowe (jezuici) opiera swoje zadania na polu intelektualnym. Ukształtowało się ono już na początku działalności zakonu, a w kolejnych stuleciach przeszło dynamiczny rozwój, tworząc jedną z najważniejszych tradycji edukacyjnych w historii i mając dziś jedną z największych na świecie sieci ośrodków szkolnictwa wyższego.

Ze względu na główny cel artykułu dokonany zostanie przegląd najważniejszych założeń koncepcji uniwersytetu jezuickiego na tle wybranych koncepcji globalizacji w ramach

nauk społecznych. W celu pełniejszej analizy głównego problemu pracy na wstępie zostaną przedstawione zagadnienia teoretyczne odnoszące się do wybranych koncepcji globalizacji, aby ukazać ramy teoretyczne prowadzonego wywodu. Następnie omówione zostaną główne etapy rozwoju tradycji edukacyjnej jezuitów, a także najważniejsze elementy charakteryzujące ich obecności w świecie uniwersyteckim.

Teoretyczne konteksty opisu globalizacji

W naukach społecznych często trudno jest prześledzić pochodzenie pojęć. Koncepcje, teorie i idee są często wytworem wspólnych przedsięwzięć. Niezwykle trudno byłoby jednoznacznie określić, kto po raz pierwszy użył terminu „globalizacja”. Według Malcolma Watersa to Roland Robertson był jednym z pierwszych używających tego terminu (Waters, 2000). Bez względu na to, kto go użył jako pierwszy, na początku XXI wieku jest on używany częściej niż jakikolwiek inny (Morawski, 2010).

Globalizacja jako pojęcie w naukach społecznych ma krótką historię, natomiast jako proces społeczny jest znacznie starsza¹. Wielu pisarzy prześledziło wczesne procesy globalizacji w kontekście rozpowszechniania się religii i kultury, a także interakcji między ludźmi, grupami i społecznościami poprzez handel od czasów starożytnych (Kempny, 2000). Socjologia jest tradycyjnie definiowana jako nauka o społeczeństwie. A ponieważ granice społeczeństwa rozszerzyły się ze społeczności lokalnej poprzez państwa do społeczeństwa globalnego, socjologia stała się nauką o społeczeństwie globalnym. To dobra ilustracja tego, jak idee, wiedza i same nauki (społeczne) rozwijają się wraz ze zmianami i ekspansją geograficzną.

Socjologię często określa się jako naukę zajmującą się życiem społecznym. W rzeczywistości jednak wszystkie nauki społeczne zajmują się życiem społecznym lub jego różnymi aspektami. Trudno jest skonceptualizować „społeczne” jako kategorię. Na potrzeby analizowanego tematu można przyjąć, upraszczając znacznie, że w socjologii istnieją dwa znaczenia tego, co społeczne. Po pierwsze jest używane w znaczeniu, które stosuje Immanuel Maurice Wallerstein, obejmując nim technologię, ekonomię, politykę i kulturę (Wallerstein, 1974). Socjologia wówczas jest skupiona nad rozumieniem tych szerokich procesów, a zwłaszcza ich wzajemnych powiązań (Wallerstein, 2004). Po drugie istnieje także wąskie znaczenie tego, co społeczne, które często utożsamiane jest z abstrakcyjnym systemem relacji społecznych (Krzysztofek, 2001-2002). Za Talcottem Parsonsem, a przed nim Emilem Durkheimem, niektórzy socjologowie usiłowali określać

¹ W *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society* Raymonda Williamsa (1976) nie ma wpisu o globalizacji, natomiast *Słownik socjologiczny* HarperCollins (1991) ma wpis o „globalizacji produkcji”, ale nie ma wpisu o globalizacji jako takiej. *Oxford Concise Dictionary of Sociology* (1994) zawiera wpis o globalizacji wraz z teorią globalizacji. Termin „globalizacja” został prawdopodobnie po raz pierwszy użyty jako tytuł książki *Globalization, Knowledge and Society* pod redakcją Albrowa i Kinga (1990), która została opublikowana na podstawie esejów zamieszczonych w różnych numerach czasopisma *International Sociological Association* (1986-1990).

sociologię jako naukowe badanie tego, co społeczne, co skutkuje wąskim zdefiniowaniem dziedziny badań, aby można było wytwarzać i akumulować specjalistyczną wiedzę (Kempny i Woroniecka, 2003).

Jednak wielu socjologów nie przyjmuje wąskiej konceptualizacji tego, co społeczne, szuka szerokiego spojrzenia na społeczeństwo i zakres socjologii. Wielu z nich twierdzi, że wcześniejsze podziały były niepotrzebne, nieproduktywne i nadmiernie abstrakcyjne, dlatego że wszystkie tak zwane podsystemy oddziałują na siebie (Bauman, 2000). Powstanie i dynamiczny rozwój makrosocjologii jest wyraźną odpowiedzią na próbę przezwyciężenia wąskiego poglądu na przedmiot badań socjologii (Bartelson, 2000).

Globalizacja, choć dla wielu ludzi oznacza wiele rzeczy, jest jednym z głównych procesów naszych czasów, jako dziedzina socjologii jest spadkobierczynią zainteresowań i rozwoju makrosocjologicznego (Beck, 2004). Analiza naukowa globalizacji dotyczy badania szerokich procesów wzajemnych relacji technologicznych, ekonomicznych, a także politycznych i kulturowych (Carnoy, 2002). Niezależnie od tego, czy bada się relacje gospodarcze, kulturowe czy medialne, należy odnieść je do szerszego ujęcia instytucji społecznych (Castells, 2007). Socjologia skupia na przepływach i procesach w społeczeństwie, zarówno na poziomie lokalnym, krajowym, jak i globalnym (Anioł, 2002). Badania globalizacji dostarczają cennej wiedzy na temat procesów transformacji w różnych obszarach społecznych, w tym także tych dotyczących szkolnictwa na poziomie akademickim (Castells, 2008). W tym kontekście próba zdefiniowania i analizy wybranych elementów koncepcji uniwersytetów jezuickich może stanowić cenny wkład w debatę nad wyzwaniem, jakie stoją przed szkolnictwem wyższym w dobie globalizacji.

Uniwersytecka misja Towarzystwa Jezusowego

Towarzystwo Jezusowe narodziło się w środowisku uniwersyteckim, ale nie w celu zakładania kolegiów i uniwersytetów. Miało to miejsce na Uniwersytecie Paryskim, gdzie Ignacy Loyola spotkał swoich pierwszych towarzyszy i to właśnie w tym uniwersyteckim środowisku zrodził się pomysł rozpoczęcia wspólnego dzieła, które później zmaterializowało się w powstaniu zakonu. Pierwsi towarzysze Ignacego znali doskonale życie uniwersyteckie, bo wszyscy byli absolwentami Uniwersytetu Paryskiego, nie zakładali jednak zakonu, który miał służyć wyłącznie edukacji (O'Malley, 1999). Był to zakon o bardzo szerokich i elastycznych założeniach, który miał służyć z „pożytkiem dla dusz”, dlatego też ta misyjna koncepcja poświęcenia zakonu zinstytucjonalizowanej edukacji nie wydawała się początkowo istotna

Ignacy mając jednak podwójne doświadczenie, z jednej strony korzyści płynących z gruntowanego wykształcenia uniwersyteckiego, z drugiej strony widząc katastrofalne efekty braku wykształcenia zarówno wśród duchownych, jak i świeckich, zmodyfikował cele stawiane rozwijającemu się zakonowi. W miarę rozwoju zakonu działalność jezuitów w kolegiach i na uniwersytetach utorowała sobie drogę i stała się niekwestionowanym aksjomatem dla samego Ignacego i jego towarzyszy. Kiedy Ignacy Loyola zmarł

w 1556 roku, szesnaście lat po założeniu Towarzystwa Jezusowego, w całej Europie uruchomiono już 33 kolegia, a kolejnych sześć zostało zatwierdzonych (Echaniz, 2014).

Od samego początku jezuita otwierali nowe ścieżki edukacyjne. O ile poprzednie zakony poświęcały się przede wszystkim nauczaniu teologii i filozofii, to jezuita promowali nauczanie humanistyczne, aby dać studentom gruntowniejsze i bardziej wszechstronne wykształcenie. Na podstawie tego przekonania zakon projektował system pedagogiczny, który syntetyzował wiedzę o starożytności z nowymi nurtami epoki. Jednym z pierwszych dokumentów pedagogicznych Towarzystwa Jezusowego, który całościowo definiował proces edukacji prowadzonej przez zakon, było *Ratio studiorum* z 1569 roku, które zawiera deklarację celu (misji) wychowania jezuickiego². Był to dokument, który przez kilka stuleci inspirował i kierował działalnością wychowawczą Towarzystwa Jezusowego. Centralne miejsce zajmowała w nim wizja osoby, która ma „służyć”, oraz wizja świata przekazywana w celu jej doskonalenia. Było to w swoich założeniach bliskie ideałom humanizmu renesansowego, nacechowanego dbałością o rozwój własnych umiejętności, co dziś można by nazywać edukacją spersonalizowaną. Jak wskazuje wielu badaczy, dzięki takim założeniom szkoły jezuickie miały jeden z najlepszych systemów edukacyjnych w Europie przez ponad dwieście lat i ciągle stanowią inspirującą odpowiedź na szybko zachodzące zmiany w życiu społecznym.

Obecnie praca na polu intelektualnym zajmuje dominujące miejsce wśród różnych rodzajów działalności jezuitów. Prowadzą oni działalność na wszystkich poziomach edukacji: uniwersytety, kolegia, ośrodki szkolenia zawodowego i sieci edukacyjne. Prawie 3 miliony studentów korzysta z globalnej sieci edukacyjnej w ponad 4000 ośrodków rozsianych po całym świecie. Obecnie zakon ma około 200 uniwersytetów i ośrodków szkolnictwa wyższego rozmieszczonych na pięciu kontynentach (La Bella, 2020).

Towarzystwo Jezusowe posiada Sekretariat Szkolnictwa Wyższego, którego praca koncentruje się na promowaniu tożsamości jezuickiej w uniwersytetach na całym świecie. Ponadto wspomaga wymianę między uniwersytetami jezuickimi, aby podejmować globalne kwestie społeczne oraz prowadzić kompleksową bazę danych o jezuickim szkolnictwie wyższym. Konkretnym przejawem działalności sekretariatu we współczesnych uwarunkowaniach zglobalizowanego rynku usług jest też zintegrowanie działalności uniwersytetów z innymi instytucjami w jezuickiej sieci placówek edukacyjnych i wychowawczych (Arrupe, 1981).

² *Ratio studiorum* to zbiór zasad funkcjonowania i administrowania instytucjami oświaty prowadzonymi przez zakon. W 1551 roku Ignacy Loyola polecił o. Nadalowi spisać porządek szkoły obowiązujący w Mesynie. Ostatecznie projekt przygotował o. Hannibal du Coudret. *Collegium Romanum* zostało *mater omnium scholarum* zakładanych przez jezuitów. W 1565 roku przygotowano projekt *Ratio studiorum* (autorstwa Jakuba Ledesmy i innych profesorów kolegium rzymskiego), który nie został jednak przyjęty. Zaczęto prace nad nową wersją dokumentu, który ogłoszono oficjalnie w 1569 roku. *Ratio studiorum* ogłoszone przez generała zakonu Franciszka Borgiasza było pierwszym dokumentem organizującym funkcjonowanie szkół na poziomie całego Towarzystwa Jezusowego.

Wyzwania globalnego rynku edukacyjnego

Obecnie analizowane będą główne wyzwania określone w misji Towarzystwa Jezusowego, które są wspólne dla jezuickich uniwersytetów. Parafrazując słowa Przełożonego Generalnego zakonu jezuitów Adolfo Nicolasa wypowiedziane w 2010 roku, należy stwierdzić, że przed zakonem i przed jezuickimi uniwersytetami stoją te same wyzwania, z którymi mierzy się współczesny świat. Wśród nich kluczowe jest pytanie o sens życia i powiązane z tym kwestie związane z cierpieniem i śmiercią. Te ogólne postulaty są podejmowane w różny sposób w zależności od kontekstu społecznego i uwarunkowań kulturowych. Tym jednak, co jest wspólne dla różnych form działalności uniwersytetów jezuickich, są priorytety określone w następujący sposób: po pierwsze służyć wierze i promować sprawiedliwość, po drugie edukować, by lepiej służyć innym, po trzecie budować współpracę, aby zwiększać uniwersalność działań. W tym kontekście istotne jest podkreślenie, że nie ma żadnej sprzeczności pomiędzy celami, jakie stawia sobie uniwersytet w wymiarze swojej instytucjonalnej działalności a tymi, jakie są na niego „nakładane” w ramach misji, którą ma pełnić jezuicka uczelnia (Nicolas, 2011).

Uszczegółowienie misji uniwersytetu poprzez określenie jej realizacji w ramach idei szerzenia „wiary i sprawiedliwości” było istotnym etapem zdefiniowania miejsca jezuickiej uczelni w zglobalizowanym świecie społecznych interakcji. Ta orientacja była wskazaniem nie tylko dla tych, którzy już pracowali z ubogimi i zepchniętymi na margines społeczeństwa, ale stała się osią integrującą wszystkie elementy misji zakonu, a tym samym także jezuickich uniwersytetów (Puls, 2013).

Aby kreowane procesy mogły być skutecznie realizowane, muszą być wspierane przez odpowiednią koncepcję edukacji, która opiera się na całościowej wizji człowieka i jego integralnej formacji. Dlatego tak istotne jest, aby uniwersytet jezuicki wyróżniał się także w kwestii formacji ludzkiej, duchowej i moralnej. Realizując te ambitne cele, uniwersytet jezuicki nie musi i nie może rezygnować z wysokiego poziomu przygotowania profesjonalnego związanego z przeszkoleniem zawodowym przyszłych absolwentów. Innymi słowy można stwierdzić, że jakość służby na rzecz „wiary i sprawiedliwości” będzie w dużej mierze zależeć od akademickiego rygoru i poziomu badań naukowych. Wszystko to nabiera szczególnego znaczenia w globalizującym się świecie, który stawia nowe wyzwania dla wiedzy i opartej na niej praktyce, co skłania do przywołania charakterystycznego dla jezuickiego charyzmatu kryterium rozeznania w zmieniających się okolicznościach społecznych. W zglobalizowanym świecie, pod silnym wpływem technologii informacyjnych i komunikacyjnych, Towarzystwo Jezusowe stawia nowe wyzwania dla misji jezuickich uniwersytetów, którą staje się uniwersalność ich działalności. W tym kontekście uniwersytety powinny w duchu rozeznania i kreatywności kontynuować spuściznę jezuickiej postęgi intelektualnej i budować mosty między Ewangelią a kulturą oraz wiarą i rozumem.

Jednym z wyznaczników uniwersalności prowadzonych działań powinien być zakres podejmowanych wyzwań i realizowanej odpowiedzialności. Odpowiedzialność ta powinna także przejawiać się w szerokiej współpracy z przedstawicielami różnych środowisk

społecznych i religijnych. Uwzględniając wielość uwarunkowań zmieniających się kontekstów kulturowych, uniwersalność w zglobalizowanym świecie wymaga wspólnej refleksji prowadzonej przez różne instytucje należące do jezuickiego systemu edukacji. W tym kontekście szczególnie uniwersytety jezuickie są wezwane do pracy nad utworzeniem międzynarodowej sieci, która będzie koordynowała refleksje nad kluczowymi kwestiami dotyczącymi wiary, sprawiedliwości i ekologii będącymi wyzwaniami wykraczającymi poza kraje i kontynenty (Lowney, 2011).

Termin „globalizacja” wszedł do powszechnego użycia dopiero pod koniec XX wieku, gdy dyscypliny akademickie i komentatorzy medialni zmagali się z przyspieszającymi transnarodowymi przepływami ludzi, idei, towarów i kapitału, możliwymi dzięki trwającym rewolucjom w technologiach informacyjnych, komunikacyjnych i transportowych (Magala, 1985). Tworzące się w ten sposób coraz bardziej złożone sieci powiązań doprowadziły w szybkim tempie do powstania globalnego społeczeństwa wymiany (Held, 2002). W tym kontekście warto dokonać rozróżnienia na to, co można nazwać wymiarem „subiektywnym” i „obiektywnym” globalizacji. Obiektywne procesy globalizacji, w których pośredniczą zmiany w technologii komunikacji i transportu, obejmują przemieszczanie się ludzi, idei, towarów i kapitału na większe przestrzenie. Subiektywny wymiar globalizacji odnosi się do wzrostu globalnej świadomości, to znaczy do rosnącego poziomu refleksyjnej świadomości ludzkości jako gatunku dzielącego tę samą historię i tę samą planetę (Bairoch, 2000).

Od swojego powstania w połowie XVI wieku Towarzystwo Jezusowe było ściśle związane z tak rozumianymi procesami globalizacji. We wczesnej epoce nowożytnej po iberijskiej ekspansji kolonialnej jezuita stali się „pionierami globalizacji”, zakładając misje i instytucje edukacyjne na całym świecie. Wypracowali szczególnie „sposób postępowania”, który często charakteryzował się elastycznym dostosowywaniem się do lokalnych warunków, łączącym wiarę w Ewangelię z afirmacją pozytywnych cech napotykanych kultur. W następstwie dwóch wojen światowych, dekolonizacji i Soboru Watykańskiego II (1962-65) Towarzystwo Jezusowe odnowiło swoje globalne zaangażowanie, kładąc nacisk na promocję sprawiedliwości i powszechnego dobra wspólnego jako część służby wierze. Pół wieku później, w epoce przyspieszającej globalizacji, jezuita podążając za przykładem papieża Franciszka w odkrywaniu nowych sposobów towarzyszenia ubogim i wykluczonym, promują taki system edukacji, który wspiera, zgodnie ze słowami papieża, odejścia od tego, co nazywa on „globalizacją obojętności” na rzecz „globalizacji braterstwa” (La Bella, 2020).

Uzasadnione wydaje się założenie, że współczesna faza globalizacji ma swoje korzenie w powojennych dekadach wraz z powstaniem kulturowej i politycznej dominacji Stanów Zjednoczonych Ameryki, budową systemu Narodów Zjednoczonych i rozpadem pozostałych imperiów Europy (Chiot, 1988). Pod przywództwem USA powstał światowy system praw człowieka, wyrażony w Powszechnej deklaracji praw człowieka Zgromadzenia Ogólnego ONZ. Idea uniwersalnych praw człowieka pogłębiła subiektywny wymiar globalizacji i świadomość przynależności do wspólnego „człowieczeństwa” (Gabiś, 2003). Ten wymiar dopełniały obiektywne siły technologiczne, które zbliżyły różne

części świata „do siebie”, czego symbolicznym opisaniem było użyte przez Marshalla McLuhana określenie „globalna wioska” (2019).

Pełniejsze otwarcie na społeczno-kulturowe przemiany nastąpiło w Kościele katolickim podczas Soboru Watykańskiego II. Wiązało się to z trzema powiązаныmi zmianami: przyjęciem praw człowieka i wolności religijnej, otwarciem na dialog międzyreligijny oraz coraz bardziej globalną perspektywą dla katolickiej myśli i praktyki społecznej. Nowe priorytety miały głębokie implikacje dla dwóch głównych aspektów działalności jezuickiej – misji i edukacji.

W pięćdziesiąt lat od otwarcia Kościoła na współczesny świat na Soborze Watykańskim II większość jezuickich instytucji szkolnictwa wyższego aspiruje nie tylko do dążenia do profesjonalizacji i posługi wiary, ale także promowania sprawiedliwości na świecie. Ta nowa orientacja jezuickiego szkolnictwa wyższego na globalne dobro wspólne stworzyła możliwości głębszej międzynarodowej współpracy między jezuickimi uniwersytetami. Globalizacja nie tylko wpłynęła na misję i tożsamość Towarzystwa Jezusowego, w tym także uniwersytetów, ale umożliwiła również nowe formy ponadnarodowej interakcji w ramach nowych zasad globalnego rynku wymiany.

Wnioski

Doświadczenia jezuickiego systemu szkolnictwa wyższego z poprzednich dekad i stuleci jest przydatne dla tych instytucji w obecnej fazie globalizacji. Towarzystwo Jezusowe bada, podobnie jak w okresie nowożytnym, możliwości głębszego spotkania kulturowego w epoce pluralizmu. Jezuicka sieć edukacyjna ze swoją globalną i międzykulturową orientacją ilustruje możliwości skutecznego dialogu i współpracy dla globalnego dobra wspólnego. Ukazuje także, jak organizacje religijne mogą współpracować ze świeckimi partnerami, by służyć zmarginalizowanym i przeciwdziałać wykluczeniu.

Jezuicka sieć edukacyjna, mimo że jest mniejsza, mniej scentralizowana i mniej połączona z elitami politycznymi i gospodarczymi niż jeszcze sto lat temu, to jednak nadal pozostaje wpływowa w wielu obszarach społecznych. Jak zauważył papież Franciszek, działanie na peryferiach, a nie w centrach globalizacji może być pożyteczne. Dziś, bardziej niż kiedykolwiek, misja jezuitów – i Kościoła – koncentruje się bowiem mniej na nauczaniu i nawróceniu, a bardziej na słuchaniu i towarzyszeniu ludziom wykluczonym, tym, którzy najbardziej odczuwają skutki współczesnych procesów globalizacji.

Analizując współczesne teorie globalizacji przez pryzmat historii jezuitów i rozwoju ich uniwersytetów, można wyciągnąć także konkretne i praktyczne wnioski. Doświadczenie jezuitów potwierdza niewątpliwie słuszność tych teorii globalizacji, które podkreślają pozorną sprzeczność w dynamice procesów homogenizacji i heterogenizacji, a także akcentują silne powiązanie tego, co globalne i lokalne. Historia jezuitów podważa proste i jednoznaczne narracje oraz jednowymiarowe teorie globalizacji.

Otwartym wciąż pytaniem w tym kontekście pozostaje, na ile uniwersytety jezuickie mogą współcześnie w sposób kreatywny i dynamiczny kontynuować spuściznę

edukacyjną zakonu oraz budować nowe płaszczyzny dialogu w zmieniających się kontekstach społecznych. Prezentowane w tym artykule analizy stanowią próbę odpowiedzi na to pytanie, a także mogą stanowić inspirację do dalszych poszukiwań.

BIBLIOGRAFIA

- Albrow, M. i King, E. (red.). (1990). *Globalization, knowledge and society*. Sage Publications.
- Anioł, W. (2002). *Paradoksy globalizacji*. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Arrupe, P. (1981). Jesuit mission in the university education. W: J. Aixala (red.), *Jesuit apostolates today* (s. 80-95). Anand Press.
- Bairoch, P. (2000). *The constituent economic principles of globalization in historical perspective. Myths and realities* (M. Kendall i S. Kendall, tłum.), *International Sociology*, 15(2), 197-214.
- Bartelson, J. (2000). Three concepts of globalization. *International Sociology*, 15(2), 180-196.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika* (E. Klekot, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Beck, U. (2004). Globalizacja kosmopolityczna. Twórcze samounicestwienie się porządku światowego (A. Milewska, tłum.). *Przegląd Polityczny*, 64, 132-135.
- Carnoy, M. (2002). *Utrwalanie nowej gospodarki. Praca, rodzina i społeczność w wieku informacji* (A. Gwiazda, tłum.). Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Castells, M. (2007). *Społeczność sieci* (M. Marody i in., tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2008). *Siła tożsamości* (S. Szymański, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chirot, D. (1988). Rozkwit świata zachodu (J. Stawiński, tłum.). W: A. Czarnota i A. Zybertowicz (red.), *Interpretacje wielkiej transformacji. Geneza kapitalizmu jako geneza współczesności* (s. 23-59). Rada Naczelna Zrzeszenia Studentów Polskich.
- Echaniz, I. (2014). *Męka i chwała. Żywa historia jezuitów* (B. Steczek, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Gabiś, T. (2003). Imperium Mundi – polityczna forma globalizacji. *Obywatel*, 3, 54-60.
- Gordon M. (red.). (1994). *The concise Oxford dictionary of sociology*. Oxford University Press.
- Held, D. (2002). Czy można regulować globalizację? (M. Szuster, tłum.). *Krytyka Polityczna*, 2, 231-245.
- Kempny, M. (2000). Czy globalizacja kulturowa współdecyduje o dynamice społeczeństw postkomunistycznych? *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 5-26.
- Kempny, M. i Woroniecka, G. (red.). (2003). *Wymiary globalizacji kulturowej. Wyzwania badawcze*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Krzysztofek, K. (2001-2002). Globalizacja – interpretacje i spory. *Transformacje*, nr 1/4, 252-265.
- La Bella, G. (2020). *Jezuici. Od Vaticanum II do papieża Franciszka. Epoka burzliwych procesów – wyzwania dla Kościoła* (A. Koprowski, tłum.). Kontrast.
- Lowney, C. (2011). *Heroiczne przywództwo. Tajemnica sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat* (Ł. Malczak, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Magala, S. (1985). Między rynkiem a imperium (koncepcja „systemów globalnych” I. Wallersteina). *Przegląd Literatary Metodologicznej*, 2, 33-43.
- McLuhan, M. (2019). *Galaktyka Gutenberga. Tworzenie człowieka druku* (A. Wojtasik, tłum.). Narodowe Centrum Kultury.
- Morawski, W. (2010). *Konfiguracje globalne. Struktury, agencje instytucje*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nicolas, A. (2011). Challenges to Jesuit higher education today. *Conversations on Jesuit Higher Education*, 40, 5. <https://epublications.marquette.edu/conversations/vol40/iss1/5>
- O'Malley, J.W. (1999). *Pierwsi jezuici* (P. Samerek i in., tłum.). Wydawnictwo WAM.

- Puls, Ch.W. (2013). Saga and socialization in Jesuit institutions. *Jesuit Higher Education: A Journal*, 2(2), 6-19.
- Wallerstein, I. (1974). *The modern world-system: Capitalist agriculture and the origins of the European world economy in the sixteenth century*. Academic Press.
- Wallerstein, I. (2004). *Koniec świata jaki znamy* (M. Bilewicz, A.W. Jelonek i K. Tyszka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Waters, M. (2000). *Globalization*. Routledge.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.

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/>



Ignatian Pedagogy and Its Religious Inspirations

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to shed light on the religious inspirations that underpin Ignatian Pedagogy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problems involve questions concerning the most important ideas of Ignatian spirituality, which are based on the existential experience of St. Ignatius Loyola, and which are a source of inspiration for Ignatian Pedagogy. Based on the literature, the fundamental ideas of Ignatian Spirituality and their influence on the emergence and development of Ignatian Pedagogy were analysed.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Starting from the historical stages of the formation of the key elements of Jesuit spirituality, the key moments of the spiritual experience of St Ignatius of Loyola are shown. The interpretation of the tenets of the Ignatian tradition and its spirituality made it possible to identify the vital ideas that constitute the sources of Ignatian Pedagogy.

RESEARCH RESULTS: The analysis leads to the conclusion that the modern concept of education should be built on the proper concept of the human being. One of the proposals is the concept of a person that we find in Ignatian Pedagogy. It is inspired by Ignatian Spirituality and describes humanity in the perspective of God's creative act and His love. In this context, the issues of individuality and freedom of each person are especially important.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Human existence in the changing and globalised world means a constant need to respond to change. Therefore, education should be understood as the familiarisation of students with change, which is a necessary condition for their development and thus for the progress of society. The Ignatian Pedagogy is effective in this regard, as it assumes an all-round development of a person and involves another person, an educator/mentor, who acts as a kind of witness to the ongoing history of life.

→ **KEYWORDS:** **IGNATIAN PEDAGOGY, SPIRITUAL EXERCISES, DISCERNMENT**

STRESZCZENIE

Pedagogika ignacjańska i jej religijne inspiracje

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego artykułu jest ukazanie religijnych inspiracji, jakie legły u podstaw pedagogiki ignacjańskiej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemami badawczymi były pytania dotyczące najważniejszych idei, które znajdują się w duchowości ignacjańskiej, bazującej na doświadczeniu egzystencjalnym św. Ignacego Loyoli, a które stanowią źródło inspiracji dla pedagogiki ignacjańskiej. Bazując na literaturze przedmiotu, analizowane były podstawowe idee duchowości ignacjańskiej i ich wpływ na powstanie i rozwój pedagogiki ignacjańskiej.

PROCES WYWODU: Wychodząc od historycznych etapów kształtowania się kluczowych elementów duchowości jezuickiej, ukazane zostały kluczowe momenty doświadczenia duchowego, jakie miał św. Ignacy z Loyoli. Interpretacja założeń tradycji ignacjańskiej i wiążącej się z nią duchowości umożliwiła wskazanie najważniejszych idei, które stanowią źródła pedagogiki ignacjańskiej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzona analiza prowadzi do wniosku, że współczesna koncepcja edukacji powinna być budowana na właściwej koncepcji człowieka. Jedną z propozycji jest koncepcja człowieka, jaką odnajdujemy w pedagogice ignacjańskiej. Koncepcja ta inspirowana jest duchowością ignacjańską i opisuje człowieka w perspektywie aktu stwórczego Boga i Jego miłości. W tym kontekście szczególnie istotne są kwestie dotyczące indywidualności i wolności każdej osoby.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Funkcjonowanie człowieka w zmieniającym się i zglobalizowanym świecie oznacza nieustanną konieczność do reagowania na zmiany. W związku z tym edukacja powinna być rozumiana jako osvajanie człowieka ze zmianą, co stanowi konieczny warunek jego rozwoju, a tym samym postępu społeczeństwa. Skuteczna w tym względzie jest pedagogika ignacjańska, która zakłada wszechstronny rozwój człowieka i stawia obok niego drugą osobę – wychowawcę/mentora pełniącego funkcję swego rodzaju świadka toczącej się historii życia.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA, ĆWICZENIA DUCHOWE, ROZEZNAWANIE**

Introduction

St Ignatius did not include his pedagogical ideas in any book that could be considered an official synthesis of his view of the problem of education. Nor was he a writer or thinker by profession: he was first of all a man of reality, a man of action. His actions were profoundly thoughtful; he never took an important decision without thorough discernment. The outcomes of this insightful deliberation, prompted and partly motivated by the need for action, were contained in his three basic "works:" *The Spiritual Exercises*, the *Constitutions of the Society of Jesus*, and the many collections of letters and instructions written during his time as Superior General of the Order he founded.

In general, it can be said that Ignatian Pedagogy is a vast collection of guidelines from the authorities of the Jesuit Order, publications and research by many authors with a distinctive educational approach, derived from the Jesuit *Ratio studiorum*¹. It is a broad concept that offers a Christian vision of the world and of humankind, a humanistic direction of the educational process and an individual, critical and participatory method (Chubbuck, 2007, p. 248).

Ignatian pedagogy is not a method in the strict sense of the word, but a pedagogical approach whose main elements originate from the spirituality inspired by St. Ignatius of Loyola and involve, for example, the concept of the person, society, and God, as well as the ideal of life, the teaching/learning process and of working together with others (Giroux, 1988, p. 135).

For more than 30 years, Ignatian pedagogy has been distinguished from Jesuit pedagogy to emphasize that it refers to the vision of Ignatius of Loyola and can be practiced by people who are not affiliated with the Jesuit order. On the other hand, Jesuit pedagogy relates to the mission that the Society of Jesus undertakes in the field of education. The adjective “Ignatian” broadens the meaning of the term Jesuit pedagogy and also shifts the focus to a different area of activity. This adjective was probably first officially used in a speech given by the Superior General, Fr Pedro Arrupe, on 13 September 1980, when he addressed a group of Jesuit educational experts (Lindholm, 2008, p. 193).

The objective of the Ignatian Pedagogy is to help shape the human being through the process of education – formal and informal – in the recognition of his/her dignity, of his/her divine filiation and of his/her vocation to the “fullness” of life. Ignatian pedagogy aspires to stimulate people to develop their fullest potential and to act with autonomy in social transformation as well as in solidarity with others and with the surrounding world. This pedagogy attempts to educate conscious people who can apply the knowledge, competences and skills learned in school. These educated people are able to discern and find solutions to major social issues (Charchuła, 2020, p. 57). Furthermore, they are able to navigate the changing world and safeguard their lifelong education. The main purpose of this pedagogy is not to train people to climb the career ladder, but rather to develop an attitude of dialogue in order to serve others and society (Giroux, 2004, p. 146).

¹ The *Ratio Studiorum* is a set of rules for the operation and administration of school education. In 1551 Ignatius Loyola instructed Fr. Nadal to write down the order of the school in force in Messina. The final draft was prepared by Fr Hannibal du Coudret. The *Collegium Romanum* became *mater omnium scholarum* founded by the Jesuits. In 1565 a draft *Ratio studiorum* was prepared (by Jacob Ledesma and other professors of the Roman College), but it was not accepted. Work began on a new version of the document, which was officially proclaimed in 1569. The *Ratio studiorum* promulgated by the Order's General Francis Borgia was the first document organizing the functioning of schools at the level of the entire Society of Jesus.

Spiritual exercises

One of the main sources of inspiration for Ignatian Pedagogy is the *Spiritual Exercises* of St Ignatius of Loyola. It is a modest book, which Pope Paul III legitimised as a road map that can benefit many people, including those who are not “the spiritual sons” of St Ignatius. It is especially worth highlighting those elements in the *Spiritual Exercises* that are relevant in the context of our theme of reflection. Firstly, the experience of the self-taught Ignatian, who, without a teacher to guide him in his discernment, learned to recognise and obey the inspirations coming from God, whom Ignatius called a teacher in his *Autobiography*. Secondly, a vital characteristic is the principle of “magis” in the pursuit of the goals set and commitments made. Ignatius demonstrated a persistent effort to investigate the origin, course and end of his inner motions and not to be satisfied with their superficial interpretation.

The *Spiritual Exercises*, often referred to as “retreats,” are not, however, a theological treatise or a manual of devotion. Instead, they are a methodological guide for the instructor to help the disciple put his or her life in order, based on a personal, direct and profound experience of God’s love. It is a path to liberation and integral development that anyone can take (Arrupe, 1981).

In analysing the *Spiritual Exercises* and Ignatian Pedagogy, it is worth noting the convergence of the two in the same goal. Just as the goal of the *Exercises* is not to train a pious man, so Ignatian Pedagogy does not claim to educate theoretically equipped academics. These two areas of activity aim to educate people of conviction and decision. Whereas in the *Exercises*, the search for truth through various manners of prayer is the priority, Ignatian Pedagogy pursues the same truth through various manners of study and research. As it is immersed in the *Spiritual Exercises*, Ignatian Pedagogy finds three essential elements from which it draws: a) the method; b) the understanding of relationships; c) the importance of integration.

Method

The method of the *Spiritual Exercises* has its roots mainly in the experiences and teachings of St Ignatius, especially in the *Modus Parisiensis*, which was developed in the 16th century at the University of Paris. The *Spiritual Exercises* are a method with a clear-cut aim, whose fruitfulness depends on God’s grace, but also on conscious and generous work carried out on the path of a person’s spiritual development. Since the objective is to reap the fruits of the exercises, one’s motivation and determination are indispensable requirements for making progress. Each stage of the *Spiritual Exercises* has a goal and benchmarks for achieving it. The expression “manner and order” describes the formula that St. Ignatius, having experienced it himself, passes on to others who wish to apply it in achieving their goals. We could say that it is a technical dimension, which objectifies the inner experience of the person (International Commission on the Apostolate of Jesuit Education, 1993).

An important element that constitutes a valuable basis for the pedagogy of the *Spiritual Exercises* is the principle of adapting its various elements to the circumstances of the exerciser. This procedure is flexible and progressive because it contextualizes the existential situation of the person by fitting the various exercises (prayer, reflection, etc.) to his or her time and place.

The spiritual exercises are thus a personalized pedagogical “action” in which each practitioner is treated as the most important person interested in his/her own development. The individual receives suggestions from the mentor, but it is up to the exerciser alone to make the effort to achieve the intended results (Johnson, 2002).

Relationships

The cornerstone of effective progress on the spiritual path is properly cultivated interpersonal relationships. In order to better understand them in the *Spiritual Exercises*, a person begins by recognising him or herself as a creature loved by God although abusing his or her freedom. In Ignatian Pedagogy, a person who is aware of his/her dignity, strengths and weaknesses can realise that the central place is not the teacher, the content or the methods, but himself/herself, with his/her history and background (Meissner, 1992, p. 85). The teacher/counsellor plays a crucial but unobtrusive role in this process. The role of the counsellor is demanding, as he/she works according to the principle of “talk less and think more” in order to best encourage the practitioner to achieve the desired result. The interpersonal relationship between the counsellor and the trainee translates into *cura personalis*, or the characteristic Jesuit way of working focused on the individuality of each person (O'Donnell, 1984, p. 469).

The experience of relationships is one of the most important fruits of the *Spiritual Exercises*. The mentee experiences the counsellor's suggestions as assistance which does not replace his or her personal work. The counsellor is a tutor and companion who, in a few words, suggests a path to be taken by the disciple. S/he must continue the work with courage and generosity, acting as a proper “guide” of his/her own discernment. The counsellor must not indoctrinate or impose anything, even if the mentee refuses to work on his or her own development.

The vision of integration

The third important inspiration that Ignatian Pedagogy draws from the *Spiritual Exercises* is an integrative vision of the person's four relationships: the relationship with oneself, with God, with others and with the environment. Through the *Exercises*, the person reflects – in different ways – both on the sin in his/her life and in the life of the world and on the mercy of God. They realize that God loves them with absolute benevolence, without any demands. The person is moved to see that God has never abandoned him or her

even in the most desperate moments, and loves him or her with a tender, compassionate and friendly love. Henceforth, the person will always remain a sinner but a sinner who has been forgiven as a result of God's "scandalous" mercy (Ivens, 1998, p. 84).

This experience of incommensurate love leads the person to a constant struggle, by discerning and rejecting "everything" that threatens or limits his or her freedom and thus prevents others from expressing their potential. In this context, it is necessary to ensure freedom, in particular, from negative self-conceptions and also from anti-values or harmful cultural injunctions (Massey, 2010, p. 462). It is also the freedom to dedicate one's life to the fulfilment of Christian values for the good and benefit of others.

Reconciled with himself and God, the human being will also seek to turn his or her eyes and heart away from distorted visions of God and relate to Him as a child, friend and partner in building the world. One begins to regard God not as estranged from this world, but manifest and acting here (Ivens, 1998, p. 139). The person realises that the glory of God is not worship or sacrifices but the human being him or herself, as the more integrated and fulfilled he or she is, the more he or she manifests the filiation of God. The integrative vision of the Spiritual Exercises helps to lift one out of individualism and indifference towards others (Oakes, 2013, p. 44).

From the above analyses, it is obvious that Ignatian pedagogy is an educational concept that is inspired by Ignatian spirituality, mostly expressed in the *Spiritual Exercises*. The anthropological, theological and cosmological concepts of the prolific body of Ignatian Pedagogy assert their own style in the world of education, without, however, claiming exclusivity. Ignatian Pedagogy seeks to personalise actions, since no one is born a person, but learns to be a person.

Conclusions

In order to respond to the challenges of the modern world, Ignatian Pedagogy seeks to remain faithful to the charism and spirituality of St. Ignatius of Loyola while remaining attentive to the signs of our times. St Ignatius found in *Modus Parisiensis* a method that marked the apostolic way of the Society of Jesus. The Spiritual Exercises remain relevant because they are practiced with a sensitivity to the uniqueness of each person and an openness to modern times.

Knowledge of the principles underlying Ignatian Pedagogy can help us today to remedy the problems of today's educational system. The conclusion that should follow from the Jesuit experience is that the educational process moulding the young generation should be based on the full truth about the human being.

BIBLIOGRAPHY

- Arrupe, P. (1981). Relevance of the society and its apostolate in the world of today. In: J. Aixela (ed.), *Jesuit apostolates today* (pp. 15-24). Anand Press.
- Charchuła, J. (2020). Institutionalization of science and the social functions of the university – difficulties and opportunities. *The Modern Higher Education Review*, 5, 50-61.
- Chubbuck, S. (2007). Socially just teaching and the complementarity of Ignatian pedagogy and critical pedagogy. *Christian Higher Education*, 6(3), 239-265.
- Giroux, H.A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin and Garvey.
- Giroux, H.A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 132-153.
- International Commission on the Apostolate of Jesuit Education (ICAJE). (1993). *Ignatian pedagogy: A practical approach*. <http://jesuitinstitute.org/Pages/IgnatianPedagogy.htm>
- Ivens, M. (1998). *Understanding the Spiritual Exercises*. Gracewing Publishing.
- Johnson, W.B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 78-90.
- Lindholm, J.A. (2008). Spirituality and pedagogy: Faculty's spirituality and use of student-centered approaches to undergraduate teaching. *Review of Higher Education*, 31(2), 185-207.
- Massey, D.W. (2010). Applying the Ignatian pedagogical paradigm to the creation of an accounting ethics course. *Journal of Business Ethics*, 96, 453-465.
- Meissner, W. (1992). *Ignatius of Loyola: The psychology of a saint*. Yale University Press
- Oakes, J. (2013). In Ignatian footsteps: Translational learning for educating and training adults in the 21st century. *Jesuit Higher Education: A Journal*, 2(2), 41-53.
- O'Donnell, J.A. (1984). The Jesuit Ratio studiorum. *Philippine Studies*, 32(4), 462-475.

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/>

ARTYKUŁY VARIA



Towarzystwo w dobie pandemii COVID-19 a aktywność społeczna i edukacyjna emerytowanych funkcjonariuszy Służby Więziennej

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Praca poddaje refleksji proces towarzyszenia w czasach pandemii COVID-19 w Polsce w kontekście aktywności społecznej i edukacyjnej emerytowanych więźniaków.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Wiodącym problemem badawczym jest pytanie o to, jakie znaczenie dla emerytowanych funkcjonariuszy SW ma towarzyszenie i bycie we wspólnocie w czasach pandemii COVID-19, jakie strategie radzenia sobie w sytuacji trudnej, pozwalające im na podejmowanie aktywności społecznej i edukacyjnej, zostały wybrane przez emerytowanych więźniaków. Dla pełniejszego zrozumienia charakteru procesu towarzyszenia zastosowana została metoda badawcza polegająca na analizie strukturalnej tekstów narracyjnych. Zgromadzone materiały źródłowe to efekt pogłębionych wywiadów narracyjnych, badań fokusowych prowadzonych w środowisku emerytowanych więźniaków oraz analizy egodokumentów, stworzonych przez nich w trakcie dwóch projektów.

PROCES WYWODU: Artykuł składa się z pięciu części. Pierwsza zawiera wstęp do zasadniczych rozważań, a także szczegółowy opis metodologicznych podstaw badań. W części drugiej podjęta została próba opisu kategorii towarzyszenia z perspektywy pedagogicznej (w tym z punktu widzenia pedagogii ignacjańskiej) oraz z perspektywy aktywności podejmowanych przez emerytowanych funkcjonariuszy SW, omówione zostały charakterystyczne dla obu perspektyw cechy i wymiary działań. W części trzeciej przeanalizowane zostało zjawisko pandemii COVID-19 traktowane z jednej strony jako sytuacja trudna, z drugiej strony jak specyficzny czas towarzyszenia; omówione zostały negatywne i pozytywne skutki pandemii w kontekście codziennego funkcjonowania KZEIRSW. W części czwartej opisane zostały strategie i rozwiązania podjęte przez więźniaków umożliwiające przeciwdziałanie negatywnym psychologicznym skutkom pandemii. Ostatni fragment publikacji stanowi podsumowanie zawierające wnioski naukowe.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych analiz wynika, że czas pandemii COVID-19 jest przez emerytowanych więźniaków traktowany w kategorii sytuacji trudnej, jak również specyficznego czasu towarzyszenia. Posiadanie nadmiaru niezagospodarowanego czasu i brak możliwości aktywnego działania wiąże się ze spadkiem jakości życia, przekłada się bezpośrednio na ich kondycję psychiczną i zdrowotną, jak również na motywację do podejmowania aktywności. Dla KZEIRSW współbycie we wspólnocie i możliwość działania na rzecz innych, troska o dobro drugiego człowieka, pozostawanie aktywnym uczestnikiem, a nie biernym obserwatorem życia społecznego, utożsamiane jest z dobrostanem psychicznym. Aktywność społeczna i edukacyjna osób

Sugerowane cytowanie: Urlińska-Berens, M. (2021). Towarzystwo w dobie pandemii COVID-19 a aktywność społeczna i edukacyjna emerytowanych funkcjonariuszy Służby Więziennej. *Horyzonty Wychowania*, 20(56), 107-118. DOI: 10.35765/hw.2191.

w okresie średniej i późnej dorosłości w dobie pandemii nabiera nowego sensu i znaczenia w kontekście ich indywidualnych doświadczeń.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Badania oparte na doświadczeniach ostatnich niepełna dwóch lat pokazują zasadność doboru zdalnej formy edukacji i komunikacji, która daje uczestnikom możliwość bycia razem i działania pomimo obecnej sytuacji trudnej związanej z pandemią. Udział w innowacyjnym projekcie edukacyjnym „Akademia RetroC@fe” był dla wielu emerytów KZEIRSW prawdziwym wyzwaniem, budził początkowo obawy i lęk. Najtrudniej było im pokonać własny lęk oraz ograniczenia związane z brakiem doświadczenia czy umiejętnościami korzystania z nowoczesnych technologii. Silniejsza jednak od strachu okazała się ciekawość i nieodparta chęć bycia razem. Po siedmiu miesiącach regularnych wirtualnych spotkań okazało się, że dla uczestników kontakty nawet te zapośredniczone stanowiły ogromne wsparcie psychiczne. Stały się elementem pozwalającym na integrację, budowanie trwałych i wartościowych więzi pomimo koronawirusowych ograniczeń. Czas i przestrzeń przestały być dla nich ograniczeniem, stając się potencjałem do zagospodarowania. Wirtualna przestrzeń stała się w trakcie wielu miesięcy izolacji pomostem łączącym na powrót aktywnych ludzi, dającym im możliwość spotkań, bycia razem, współuczestniczenia w procesie edukacji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **TOWARZYSZENIE, AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA
I EDUKACYJNA, KOMUNIKACJA ZAPOŚREDNICZONA,
PEDAGOGIA IGNACJAŃSKA, PEDAGOGIKA
TOWARZYSZENIA, SYTUACJA TRUDNA, PANDEMIA
COVID-19, ZDALNA EDUKACJA, ŚREDNIA I PÓŻNA
DOROSŁOŚĆ, RELACJE MIĘDZYLUZDZKIE**

ABSTRACT

Accompaniment in the Period of the COVID-19 Pandemic Versus Social and Educational Activity of Retired Prison Officers

RESEARCH OBJECTIVE: The work reflects on the process of accompaniment during the COVID-19 pandemic in Poland in the context of social and educational activity of retired prisoners.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The leading research problem is the question: what is the importance of accompanying and being in the community during the COVID-19 pandemic for retired Prison Service officers?; what strategies of coping with a difficult situation have been chosen by retired prison officers, allowing them to undertake social and educational activity? For more complete understanding the nature of the accompaniment process, a research method that consists in the structural analysis of narrative texts, was used. The collected source materials are the result of in-depth narrative interviews, focus research conducted in the environment of retired prison officers and the analysis of ego-documents created by them during two projects.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article consists of five parts. The first part contains an introduction to the main considerations, and a detailed description of the research methodology, as well. In the second part an attempt was undertaken to describe the categories of the

accompaniment from a pedagogical perspective (including the point of view of the Ignatian pedagogy) and from the perspective of activities undertaken by retired prison officers. The specific features and activity dimensions for these perspectives were discussed. In the third part, the phenomenon of the COVID-19 pandemic was analyzed, on the one hand, treated as a difficult situation, and on the other hand as a specific time of accompaniment. The negative and positive effects of the pandemic in the context of the daily functioning of KZEIRSW were discussed. The fourth part describes the strategies and solutions undertaken by the retired prison officers which enabled to overcome the negative and psychological consequences of the pandemic. The last fragment of the publication is a summary containing the scientific conclusions. The analyzes show that the time of the COVID-19 pandemic is treated by retired prisoners as a difficult situation, as well as a specific accompanying time. Having too much undeveloped time and the inability to act actively is associated with a decrease in the quality of life, it translates directly into their mental and health condition, as well as their motivation to take up activity. For KZEIRSW, being in a community and being able to act for the benefit of others, caring for the good of another person, being an active participant and not a passive observer of social life, is equated with mental well-being. Social and educational activity of people in the period of middle and late adulthood during the pandemic takes on a new meaning and meaning in the context of their individual experiences.

RESEARCH RESULTS: The analysis shows that the time of the COVID-19 pandemic is treated by retired prison officers in terms of a difficult situation, and a specific time of accompaniment, as well. Having an excessive amount of free time and lack of possibility to work actively is connected with a decrease in the quality of life. This affects directly their mental and health condition, as well as their motivation to take up activities. For KZEIRSW, being in a community and being able to act for the benefit of others, caring for another human being, being an active participant and not a passive observer of social life, is equated with social well-being for prison officers. Social and educational activity of people in the period of middle and late adulthood in the time of pandemic takes on a new meaning and sense in the context of their individual experiences.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Research based on the experiences of the last two years shows the legitimacy of choosing the online form of education and communication. This form gives participants the opportunity to be together and work despite the current difficult situation related to the pandemic. For the retired prison officers taking part in the educational „the Academia RetroC@fe” project was a challenge for many retired prison officers from KZEIRSW, and it initially aroused hesitation and fear. The most difficult thing for the retired prison officers was to overcome their own fear and limitations related to the lack of experience or the skills of using modern technologies. However, curiosity and irresistible willingness to be together turned out to be stronger than fear. After seven months of regular virtual meetings, it appeared that for the participants the contacts, even online, were a huge psychological support. They became an element enabling integration, building lasting and valuable bonds despite the coronavirus limitations. Time and space were no longer a limitation for them, it became a potential for development. Over the course of many months of isolation, this virtual space has become a bridge connecting active people again, giving them the opportunity to meet, to be together, and participate in education.

→ **KEYWORDS:** **ACCOMPANIMENT, ACTIVE SOCIAL AND EDUCATIONAL, MEDIATED COMMUNICATION, IGNATIAN PEDAGOGY, PEDAGOGY OF ACCOMPANIMENT, DIFFICULT COMMUNICATION, COVID-19**

Wstęp

Z chwilą przejścia w stan spoczynku wielu funkcjonariuszy SW rezygnuje z części działań, ich kontakty społeczne ulegają niejednokrotnie osłabieniu, mentalnie nastawiają się na odpoczynek, planują realizację pasji i zainteresowań odkładanych latami. Problem pojawia się w sytuacji, gdy emeryci wycofują się z życia społecznego, kontakty ograniczają do wąskiego grona rodzinnego czy sąsiedzkiego, zrywają więzi zawodowe i koleżeńskie ze środowiskiem więzienników. Poziom stresu związanego z profesją strażnika więziennego jest na tyle silny i obciążający psychicznie, że nie chcą oni wracać do przeszłości. Powoli zamykają się w swoim nowym osobistym świecie, stając się biernymi obserwatorami, a nie aktywnymi uczestnikami życia społecznego. Posiadanie zbyt dużo niezagospodarowanego czasu sprawia, że emeryci zaczynają nadmiernie koncentrować się na dysfunkcjach własnego ciała związanych z wiekiem, co tylko zwiększa dyskomfort psychiczny i poczucie frustracji (por. Mellibruda, 2014). Bywa, że po wielu latach zaczynają jednak odczuwać potrzebę przynależności do grupy, swego rodzaju tęsknotę za koleżeńskimi więziami, za dobrze znanym środowiskiem, z którym łączą ich wspomnienia. Wówczas emerytowani funkcjonariusze zaczynają szukać na powrót możliwości kontaktów z ludźmi, którzy znają specyfikę służby, lata przechodzili w mundurze i rozumieją problemy jak nikt inny. Odpowiedzią na oczekiwania środowiska jest działalność Krajowego Związku Emerytów i Rencistów Służby Więziennej. Bycie razem ze sobą i dla siebie nawzajem daje jego członkom siłę, poczucie sprawstwa i kontroli nad życiem, motywuje do działania na rzecz środowiska. W dobie pandemii COVID-19 towarzyszenie sobie nawzajem nabrało nowego znaczenia, stając się dla działaczy związkowych wyzwaniem i sytuacją trudną, wymuszającą na organizacji poszukiwania nowych rozwiązań i narzędzi ułatwiających aktywność, jak również wyznaczenie sobie nowych celów i zadań.

W tekście zostały wykorzystane materiały zgromadzone w trakcie prowadzenia badań w środowisku emerytowanych więzienników (pogłębione wywiady narracyjne, badania fokusowe oraz analiza egodokumentów) w trakcie projektów „*Życie emeryta to jest życie klawe. Edukacyjny i terapeutyczny wymiar pisania o sobie*” (projekt koncentrujący się na biograficznym i narracyjnym uczeniu się osób dorosłych) oraz „Akademia RetroC@fe” (projekt stanowiący interwencję edukacyjną w środowisku emerytowanych funkcjonariuszy SW). Oba projekty realizowane są w ramach działań Stacji Badawczej Międzysektorowego Partnerstwa „PANOPTIKUM” (naukowo-badawczego konsorcjum łączącego środowiska akademickie Akademii Ignatianum w Krakowie, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz środowisko czynnych i emerytowanych więzienników: Krajowy Związek Emerytów i Rencistów Służby Więziennej i Stowarzyszenie Oficerów Więziennictwa z sektorem prywatnym: Mentor S.A. oraz IL-PROJEKT). Kilkuletnia kooperacja

KZEIRSW i Akademii Ignatianum, umiejętność współpracy obu środowisk i budowane miesiącami zaufanie są kluczowymi elementami procesu towarzyszenia sobie nawzajem, pozwalającymi na efektywny dialog i koordynację działań prorozwojowych.

Dla pełniejszego zrozumienia charakteru procesu towarzyszenia, w których podmiotami są emerytowani funkcjonariusze, zastosowana została analiza strukturalna tekstów narracyjnych (Marek, 2017, s. 11-23), która w swej naturze ma synergiczny charakter. W jej toku wyróżnieni zostają „aktorzy”: czas, miejsce, wartości i oczekiwania. Wyłonienie z opowieści aktorów, określenie miejsca, czasu i kanonu wartości pozwala na ustalenie wzajemnych oczekiwań i życzeń aktorów. Badacz posiadając ww. dane jest w stanie zrekonstruować doświadczenia badanych osób, zrozumieć sposoby działania podmiotów w historii i uchwycić proces budowania tożsamości, poznać, odtworzyć i uporządkować ich świat wartości (będący jednocześnie środowiskiem istnienia oddziałującym na sposób myślenia, postawy, zachowania, motywację i potrzeby), jak również odkodować subiektywne odniesienia badanych do otaczającej rzeczywistości i zrozumieć, co jest dla nich pożądane, cenne, co jest celem dążeń (por. Sztumska i Sztumski, 2018; Marek, 2017).

Towarzystwo w perspektywie pedagogicznej

Proces towarzyszenia z założenia służy osiągnięciu nowej jakości życia. Towarzystwo traktowane jest w kategorii świadomej obecności, współbycia z drugą osobą. W pedagogice towarzyszenie łączy się z koncepcją wychowania, w której pedagog odgrywa rolę przewodnika, będącego wystarczająco blisko podopiecznego, aby go wspierać, ale jednocześnie na tyle daleko, aby pozwolić mu na autonomiczny rozwój. Punktem wyjścia w tej relacji mistrz – uczeń jest dialog, którego kluczowym elementem jest aktywne słuchanie, zrozumienie i wzajemny szacunek komunikujących się podmiotów. Ponowoczesność to czas dynamicznych i gwałtownych przemian, niepewności i zmian także w zakresie relacji międzyludzkich. W dzisiejszym świecie istnieje potrzeba obecności pedagoga, który będzie w procesie towarzyszenia jednocześnie przewodnikiem i tłumaczem, mobilizującym do samodzielności, pokazującym horyzonty myślenia, który nie wyręcza podopiecznego, lecz „otwiera (przed nim) biblioteki świata”, jest odpowiedzialny, mądry, krytyczny, kompetentny, pewny obranej drogi. Potrzeba osoby, która współuczestniczy w odkrywaniu świata i nowych znaczeń, jest liderem, który zna drogę, potrafi aktywnie słuchać, tłumaczy możliwości wyboru i konsekwencje decyzji (Kwieciński, 2000, s. 265-290).

Towarzystwo w perspektywie tradycji ignacjańskiej jest rozumiane jako wspólne przemierzanie drogi „aktorów” – mistrza i ucznia. Proces towarzyszenia jest permanentnym uczeniem się od siebie nawzajem w relacjach, w spotkaniach w codzienności, nierozdzielnie wiążąc się z troską o drugiego człowieka, z budowaniem atmosfery bliskości i zaufania w relacjach na linii mistrz – uczeń. Kluczową rolę w tej relacji odgrywa obecność, dialog i podmiotowość. Ignacjańskie towarzyszenie opiera się na dwóch konkretnych formach działania, zaczerpniętych z ćwiczeń duchowych Ignacego Loyoli,

magis i cura personalis. *Magis* jest wyrobieniem w sobie codziennego nawyku refleksji i panowania nad sobą, jest wyzwaniem chęci dawania z siebie innym „więcej”, „bycia lepszym”. *Cura personalis* to troska o osobę, gdzie relacje działają na zasadzie sprzężenia zwrotnego, pedagog pomaga podopiecznemu odkryć, w jaki sposób służyć i korzystać z dobra, uczy proaktywnej postawy, jest zaangażowany w intelektualny, emocjonalny, moralny, duchowy rozwój ucznia, pomaga nabyć cnoty/sprawności i troszczyć się o drugiego człowieka. Uczeń pod wpływem relacji z nauczycielem odkrywa i rozwija własną godność, wartość, dojrzeź, staje się odpowiedzialny za własne życie, refleksyjny, świadomy, odpowiedzialny, ambitny, elastyczny, skłonny do bezinteresownej pomocy innemu (Marek, 2017).

Odniesienia do ignacjańskiego procesu towarzyszenia obecne są w koncepcji Chrisa Lowneya, który podkreśla, że zasady zawarte w ćwiczeniach duchowych Loyoli przede wszystkim kształtują osobowość jednostki, pozwalają jej na zachowanie poczucia ciągłości i tożsamości. Dodatkowo mobilizują ją do podejmowania wyzwań i osiągnięcia wyznaczonych celów, pozwalają jej nabyć wyjątkowych cech, takich jak: samowiedomość (świadome życie i bycie w świecie, permanentne „uaktualnianie” siebie, dążenie do mistrzostwa, uporządkowania własnego życia, przezwyciężenia swoich słabości, znajomość swoich wad i zalet), pomysłowość (zdolność człowieka do panowania nad sobą, jest synonimem optymizmu życiowego, elastyczności, odwagi i sprawności), miłość (szacunek, autentyczna troska o drugiego człowieka, bezinteresowna pomoc i wsparcie, akceptacja siebie i innych, tolerancja i równe traktowanie) czy heroizm (twórczy niepokój, akty odwagi, szlachetność, wielkoduszność, impuls do działania i mierzenia się z życiem, niegodzenie się na bezmyślne wykonywanie zadań, oczekiwanie więcej od siebie i życia) (por. Marek, 2017; Lowney, 2013; Żmudziński, 2008).

Bycie z sobą i dla siebie nawzajem – towarzyszenie w aktywności emerytowanych funkcjonariuszy Służby Więziennej

Aktywność w okresie późnej dorosłości jest bez wątpienia siłą sprawczą i motorem napędowym w sprawnym działaniu. W związku z tym powstaje konieczność poszukiwania i wdrażania takich rozwiązań, które zdołają pobudzić osoby w okresie średniej i późnej dorosłości nie tylko do ustawicznego rozwijania się czy twórczej realizacji siebie, lecz także do większego angażowania się w działania na rzecz innych. W starzejącym się społeczeństwie polskim od lat coraz liczniej powoływane są do życia zinstytucjonalizowane formy, których głównym zadaniem jest zapobieganie marginalizowaniu osób w późnej dorosłości i umożliwienie im w miarę szerokiej partycypacji społecznej (Kot-Radojewska, 2014, s. 104). Taką rolę przyjął na siebie ponad 20 lat temu Krajowy Związek Emerytów i Rencistów Służby Więziennej (KZEIRSW), zrzeszający w ramach swoich struktur kilka tysięcy funkcjonariuszy, którzy zakończyli swoją służbę.

Pod koniec lat 90. XX w. pojawiła się oddolna idea i realna potrzeba integracji rozsianych po całej Polsce samodzielnych struktur kół emerytów i rencistów więzienników

działających przy jednostkach organizacyjnych SW. Negatywne zmiany w przepisach dotyczące funkcjonariuszy SW, odbieranie kolejnych przywilejów grupie zawodowej, niejednokrotnie brak zrozumienia problemów środowiska i stygmatyzacja społeczna profesji przekładały się bezpośrednio na wzrost poziomu frustracji i poczucie bezsilności funkcjonariuszy, którzy odeszli ze służby. Coraz silniej odczuwana była w środowisku potrzeba stworzenia spójnej, walczącej w obronie interesów grupy zawodowej, wspólnoty dającej poczucie bezpieczeństwa, przynależności i solidarności, dającej większe możliwości oddziaływania, bycia bardziej słyszalnymi i dostrzeganymi przez otoczenie zewnętrzne.

Od 1997 roku obszary działalności KZEIRSW związane są z realizacją potrzeb społecznych, kulturalno-oświatowych, rekreacyjnych, początkowo to był czas konsolidacji środowiska więzienników, podejmowania licznych inicjatyw społecznych i obywatelskich, które były odzwierciedleniem silnej potrzeby aktywności i partycypacji społecznej emerytowanych funkcjonariuszy. Jednak od 2013 roku członkowie KZEIRSW zaczęli poszukiwać nowych impulsów, inicjatyw, inspiracji, dróg realizacji celów wspólnoty. To symboliczne nowe otwarcie zmieniło kierunki i formy aktywności Związku, pojawiła się nowa formuła towarzyszenia. Adekwatnie do nowej wizji Związku zmodyfikowana została strategia działania, a impulsem był kontakt i współpraca ze środowiskiem akademickim, w pierw z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu (2016), a następnie z Akademią Ignatianum w Krakowie (2018), która jest obecnie liderem międzysektorowego konsorcjum naukowo-badawczego.

Proces towarzyszenia podążył w kierunku ścisłego współdziałania środowisk akademickiego i więzienników, podejmowania wspólnych działań na rzecz integracji społecznej, animacji środowiskowej, aktywności społecznej i edukacyjnej. Realizowane obecnie inicjatywy edukacyjne (m.in. projekt „Akademia RetroC@fe”, „Dialog w mundurze” czy opracowywany program mentoringowy „(Re)Generacja”) są elementami procesu towarzyszenia, świadomego współbycia podmiotów edukacyjnych w relacji. Dzięki swojej aktywności w projektach emerytowani więziennicy tworzą kapitał społeczny tej formacji.

Pandemia COVID-19 czasem towarzyszenia

Okres pandemii jest dla ponowoczesnego społeczeństwa niewątpliwie czasem kryzysu, stopniowo narastającej sytuacji zagrożenia, będącej efektem nowych, zaskakujących okoliczności, powodującej w jednostce realną lub odczuwalną utratę kontroli i narastający stres. Z socjologicznego punktu widzenia kryzys jest kumulacją stanu napięć, konfliktów społecznych, które mają określone skutki dla rozwoju społeczności. Do negatywnych aspektów pandemii zaliczyć można: poczucie osamotnienia, izolacji, „zamknięcia w czterech ścianach” i częściowej utraty wolności czy wzmożone napięcie emocjonalne, które powoduje, że człowiek jest bardziej podatny na manipulację i indoktrynację. Sposób przeżywania i przetrwania sytuacji trudnych czy kryzysowych zależy od trzech kluczowych elementów: kontekstu społecznego (zmian w codziennym funkcjonowaniu, zdobywania aktualnych informacji, reakcji środowiska), kontekstu rodzinnego

(sytuacja ekonomiczna rodziny, jakość relacji interpersonalnych) oraz cech osobowościowych – dojrzałości mechanizmów obronnych, poziomu wrażliwości, temperamentu, postaw (Poleszak i Pyżalski, 2020, s. 9).

Pandemia COVID-19 wymusiła na społeczeństwie dostosowanie się do nowych standardów i procedur, zmieniły się również zasady społecznego funkcjonowania i warunki życia. Utrzymujący się stan pandemii i konieczność znalezienia się w sytuacji trudnej przyczyniły się znacząco do obciążenia zdrowia psychicznego ludzi, zwłaszcza osób w okresie późnej dorosłości. Nieprzewidywalność i permanentny stan zagrożenia wyzwalają w jednostkach poczucie lęku, dezintegrują codzienne życie, sprawiają, że niejednokrotnie w ludziach narasta stres, frustracja, niepokój i niepewność. Osoby doświadczając nowych, nieznanych dotąd sytuacji, starają się je zrozumieć, oswoić i przyjąć określoną strategię radzenia sobie, uruchamiając przy tym indywidualne mechanizmy obronne (Poleszak i Pyżalski, 2020, s. 7-15). Przewyciężenie kryzysu możliwe jest w sytuacji, gdy jednostka ma ugruntowane wewnętrznie przekonanie o własnej skuteczności, wierzy we własne zdolności do organizowania i podejmowania aktywności, które pozwolą na przewyciężenie przeszkód. Indywidualny osąd osoby determinuje postrzeganie sytuacji, oddziałuje na sposób myślenia, emocje, wpływa na motywację i zachowania (Skłodowski, 2010, s. 9-10).

Okres pandemii dla KZEIRSW był od początku (i jest nadal) sytuacją trudną, powodującą zmiany jakościowe w życiu emerytowanych więźniaków. Funkcjonowanie i działalność terenowa w koronawirusowej rzeczywistości stanowi dla formacji ogromne wyzwanie. Badane osoby podkreślały, że od wielu miesięcy w bieżącej działalności kół terenowych silnie odczuwają skutki obostrzeń. Strach, obawa o zdrowie i bezpieczeństwo, ograniczony dostęp do pomieszczeń na terenach jednostek penitencjarnych to czynniki utrudniające normalne funkcjonowanie emerytów i działalność lokalnych struktur związkowych. Najbardziej dolegliwym covidowym ograniczeniem była niemożność spędzania wspólnie czasu, organizacji zebrań, spotkań, realizacji zaplanowanych wydarzeń, wycieczek, wyjść czy okolicznościowych imprez, stanowiących przed pandemią elementy silnie integrujące środowisko więźniaków. Deficyt kontaktów interpersonalnych spowodował, że w wielu kołach terenowych doszło do dezintegracji działań.

Pandemia odcisnęła swoje piętno na procesie towarzyszenia. Postępująca izolacja, poczucie osamotnienia, apatia, depresyjne stany zwłaszcza wśród starszych członków, którzy przebywali w domach, przyczyniły się do rozluźnienia więzi międzyludzkich. Covidowa rzeczywistość dla części emerytów, którzy nie zdążyli się oswoić z nową sytuacją i zaadaptować do koronawirusowych realiów, stała się źródłem napięć, lęków, z którymi często samodzielnie nie potrafili sobie poradzić. Dla wielu posiadanie nadmiaru niezagospodarowanego czasu i brak możliwości aktywnego działania wiązały się z obniżeniem jakości życia, przełożyło się to bezpośrednio na kondycję psychiczną, ale także zdrowotną. W wielu kołach dochodziło do sytuacji, w której członkowie Związku, pozbawieni możliwości działania, pozostali niejako „w roli bez roli”.

W zaistniałej sytuacji jednym z adekwatnych i efektywnych rozwiązań okazało się wykorzystanie do kontaktów nowoczesnych technologii. Dzięki współpracy z AIK i nabytciu

odpowiednich kompetencji grupa 50 emerytowanych więzienników przeniosła część swojej aktywności do wirtualnej przestrzeni, dzięki czemu zyskali oni dodatkową możliwość komunikacji. W szybkim tempie nauczyli się wykorzystywać do bieżącej działalności związkowej dostępne platformy komunikacyjne. Częściowym rozwiązaniem problemu braku możliwości integracji i ograniczonych kontaktów była zmiana formuły spotkań i dostosowanie się do obostrzeń i wymogów sanitarnych. Z czasem część kół wykorzystowała możliwość spotkań na świeżym powietrzu, dzięki czemu mogli już organizować pikniki, ogniska, zawody wędkarskie czy wycieczki rowerowe. Podjęte zostały również udane próby zdalnych kontaktów (spotkania online), w kilku kołach utrzymane zostały cotygodniowe czy comiesięczne takie spotkania. Większość działaczy zaszczepiła się, co również miało wpływ na zwiększenie częstotliwości spotkań, nieco większą integrację w ramach organizowanych inicjatyw. Zmniejszył się również poziom lęku o życie czy zdrowie własne i innych emerytów. Dzięki temu możliwy był powrót (z zachowaniem reżimu sanitarnego) do cyklicznych kilkudniowych zjazdów przedstawicieli kół terenowych z całej Polski. Dodatkowo członkowie KZEIRSW wspólnie zaczęli poszukiwać alternatywnych strategii radzenia sobie z bieżącymi problemami kół terenowych funkcjonujących w covidowej rzeczywistości.

Pandemia COVID-19 stała się zatem impulsem do pozytywnych zmian zarówno w zakresie relacji interpersonalnych, jak i struktury osobowości jednostki. Pozytywnym aspektem pandemii koronawirusa jest fakt, że ludzie zaczęli dostrzegać znaczenie i potrzebę obecności drugiej osoby. Covidowe obostrzenia sprawiły, że zaczęto bardziej dbać o relacje międzyludzkie, a towarzyszenie i „bycie obok” nabrało nowego znaczenia, stając się cenioną wartością. W okresie izolacji część społeczeństwa zaczęła bardziej dbać o swoje zdrowie (fizyczne i psychiczne), ale przede wszystkim o jakość relacji międzyludzkich. Zamknięcie w domach spowodowało, że wiele osób przewartościowało swoje życie, zmodyfikowało priorytety, zaczęło doceniać wartość kontaktów z innymi. Ludzie nauczyli się wyznaczać granice, artykułować swoje oczekiwania i potrzeby, negocjować pozycje w relacjach domowo-rodzinnych. Paradoksalnie pandemia uzmysłowiła jednostkom, jak ważna, cenna i konieczna do normalnego funkcjonowania jest obecność drugiego człowieka, bycie razem w trudnym czasie (Żadkowska, 2021). Podobne postawy i zachowania dostrzegalne były wśród członków KZEIRSW.

Relacje zapośredniczone w służbie edukacji osób dorosłych w ramach Akademii RetroC@fe

Pandemia zarówno dla działaczy KZEIRSW, jak i dla współpracującego z nimi środowiska akademickiego był ogromnym wyzwaniem, ale również czasem towarzyszenia sobie nawzajem. W odpowiedzi na zgłaszane w trakcie trwania pandemii problemy środowiska pracownicy Akademii Ignatianum w Krakowie (AIK) opracowali innowacyjny program nauczania skierowany do emerytowanych funkcjonariuszy SW. Od grudnia 2020 r. członkowie KZEIRSW – na mocy porozumienia z AIK z 2018 roku – mają

możliwość podjęcia zdalnej edukacji w Akademii RetroC@fe. Projekt ten stanowi formę wsparcia i integracji społecznej, jest elementem procesu towarzyszenia, w którym paradygmatem jest tradycja pedagogii ignacjańskiej. W minionym roku akademickim blisko trzydziestu emerytów z kilkunastu kół terenowych skorzystało z oferty edukacyjnej AIK, kończąc 30-godzinny kurs w ramach zaplanowanych dziesięciu cyklicznych wirtualnych spotkań edukacyjnych (wykłady i konwersatoria w formie e-learningu prowadzone były przez kadrę naukową z partnerskich uczelni AIK oraz UMK).

Dla grupy emerytowanych więzienników edukacja zdalna stała się innowacyjnym rozwiązaniem, a sam program zajęć wdrożeniem idei edukacji całościowej. Rezultatem projektu było przygotowanie liderów społecznych, którzy wyposażeni w kluczowe kompetencje (wiedzę i umiejętności) mają możliwość zmieniania jakości życia i pracy emerytów należących do kół terenowych KZEIRSW, posiadli moc sprawczą wzbudzania sił społecznych w swoich środowiskach. Udział w tym projekcie stał się również szansą na przeciwdziałanie negatywnym skutkom pandemii. Pierwsi słuchacze byli jednocześnie ambasadorami tego projektu edukacyjnego, zadziałała metoda kuli śnieżnej, dzięki czemu do grona słuchaczy w kolejnym roku dołączyło kilkudziesięciu członków KZEIRSW.

Zakończenie

Z przeprowadzonych analiz wynika, że czas pandemii okazał się dla emerytowanych więzienników okresem rozwijania i odkrywania swoich pasji, autorefleksji i samorozwoju, idealnym momentem na nadrobienie zaległości w zakresie edukacji. Pojawienie się tanich, przystępnych i praktycznych rozwiązań, które ułatwiły im komunikację i przekazywanie informacji, sprawiły, że emeryci zyskali nowe możliwości nawiązywania i podtrzymywania kontaktów interpersonalnych. Nowoczesne technologie i wirtualne spotkania stały się w trakcie niespełna roku kluczowym elementem pomagającym w integracji środowiska, pozwalającym zaspokoić potrzebę przynależności, akceptacji, bezpieczeństwa, jak również samorealizacji. W tym kontekście wirtualna edukacja emerytowanych funkcjonariuszy SW miała charakter pomocowy i integracyjny, stała się przestrzenią dla nowych aktywności, dając możliwość dokonywania zmian, pozytywnych transgresji. Realizowane projekty edukacyjne stanowią element interwencji edukacyjnej w środowisku więzienników.

Dostosowanie indywidualnych priorytetów, jak również zmiana strategii działania KZEIRSW dostosowanej do dynamicznie zmieniającej się covidowej rzeczywistości, to swego rodzaju transgresja w myśleniu o sobie, swojej roli, aktywności emerytowanych funkcjonariuszy, jak również wizji i strategii działania całego Związku. To zmiana sposobu myślenia od „chcemy się organizować” i „chcemy się integrować” do „chcemy się uczyć, aby wiedzieć, aby być, aby działać, aby żyć wspólnie”. Cztery filary edukacji Jacques'a Delors'a są punktem wyjścia dla edukacyjnej i społecznej aktywności emerytowanych funkcjonariuszy SW, stając się kierunkowskazami dla budowanych relacji. Wspólnym

mianownikiem we współpracy Akademii Ignatianum w Krakowie oraz Krajowego Związku Emerytów i Rencistów Służby Więziennej są podzielane przez oba środowiska wartości i idea towarzyszenia, wpisujące się w tradycję pedagogii ignacjańskiej. Podjęte w realizowanych projektach „Akademia RetroC@fe” (nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji) czy „Dialog w mundurze” (dzielenie się ze studentami swoją wiedzą i zawodowym doświadczeniem) cele i przyjęte rozwiązania są odpowiedzią na zdiagnozowane w trakcie prowadzonych badań potrzeby emerytowanych więźniaków i reakcją na współczesne wyzwania, jakie stawia przed zaangażowanymi w projekt podmiotami edukacyjnymi koronawirusowa rzeczywistość.

Badania oparte na doświadczeniach ostatnich niespełna dwóch lat pokazują zasadność doboru zdalnej formy edukacji i komunikacji, która daje uczestnikom możliwość bycia razem i działania pomimo obecnej sytuacji trudnej związanej z pandemią. Udział w innowacyjnym projekcie edukacyjnym „Akademia RetroC@fe” był dla wielu emerytów KZEIRSW prawdziwym wyzwaniem, budził początkowo obawy i lęk. Najtrudniej było im pokonać własny lęk oraz ograniczenia związane z brakiem doświadczenia czy umiejętnościami korzystania z nowoczesnych technologii. Silniejsza jednak od strachu okazała się ciekawość i nieodparta chęć bycia razem. Po siedmiu miesiącach regularnych wirtualnych spotkań okazało się, że dla uczestników kontakty nawet te zapośredniczone stanowiły ogromne wsparcie psychiczne. Stały się elementem pozwalającym na integrację, budowanie trwałych i wartościowych więzi pomimo koronawirusowych ograniczeń. Czas i przestrzeń przestały być dla nich ograniczeniem, stając się potencjałem do zagospodarowania. Wirtualna przestrzeń stała się w trakcie wielu miesięcy izolacji pomostem łączącym na powrót aktywnych ludzi, dającym im możliwość spotkań, bycia razem, współuczestniczenia w procesie edukacji. Wartością dodaną było również zacieśnienie współpracy środowiska akademickiego i emerytowanych więźniaków. Regularne wirtualne kontakty zaowocowały pojawieniem się nowych pomysłów, które zostają sukcesywnie wdrażane w ramach działalności Międzysektorowego Partnerstwa „Panoptikum”, wypracowaniem modelu działań i rozwiązań, które pozwoliły na alternatywne zagospodarowanie czasu wolnego emerytów, sformowanie przyszłościowych celów i wytyczanie nowych ścieżek rozwoju.

Podjęcie trudu edukacyjnego oraz aktywny udział w projektach przyczyniły się do wzmocnienia relacji interpersonalnych emerytowanych funkcjonariuszy SW i zacieśnienia współpracy zaangażowanych środowisk. Samo towarzyszenie nabrało w dobie pandemii COVID-19 również nowego znaczenia. Pracownicy AIK stali się dla uczestników projektu przewodnikami i tłumaczami, otwierającymi „biblioteki (wirtualnego) świata”. „Aktorzy” wspólnie przemierzając drogę ku rozwojowi i wzrostowi, wzajemnie mobilizują siebie do zachowań transgresyjnych, do przekraczania granic własnych słabości, lęków, obaw, ciągłego „uaktualniania” siebie, wychodzenia ze strefy komfortu oraz wyznaczania sobie nowych ambitnych celów. W tym kontekście towarzyszenie emerytowanym więźniakom jest *de facto* realizacją w praktyce zasad wpisujących się w tradycję pedagogii ignacjańskiej, których fundamentem jest zaufanie, szacunek i troska o dobro podmiotów edukacyjnych uczestniczących w tym procesie. Potwierdzeniem jest motto

przyświecające aktywności KZEIRSW: „człowiek wart jest tyle, ile uczynił dla innych”, nawiązujące bezpośrednio do fundamentalnych ignacjańskich zasad i idei towarzyszenia. Jest zaproszeniem i zobowiązaniem zaangażowanych osób do bycia razem i dla siebie nawzajem.

BIBLIOGRAFIA

- Kot-Radojewska, M. (2014). Aktywizacja społeczna seniorów na przykładzie Uniwersytetów Trzeciego Wieku. W: Ogrodzka-Mazur, E. i Morańska, D. (red.). *Późna dorosłość. Doświadczenia, problemy, wsparcie społeczne i edukacyjne* (s. 101-110). Wyższa Szkoła Biznesu.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Edytor.
- Lowney, Ch. (2013), *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat* (Ł. Malczak, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogia towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Mellibruda, L. (2014, 26 września). *Przestańmy używać słowa emeryci. To stygmatyzuje ludzi*. Na Temat. <http://natemat.pl/118217>
- Poleszak, W. i Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie pandemii, W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 7-15). EduAkcja.
- Skłodowski, H. (2010). Psychologiczne wyzwania kryzysu. W: H. Skłodowski (red.), *Człowiek w kryzysie – psychospołeczne aspekty kryzysu* (s. 9-22). Wydawnictwo Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania.
- Sztumska, B. i Sztumski, J. (2018). *Świat wartości jako trzecie środowiska istnienia człowieka*. „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.
- Żadkowska, M. (2021, 7 maja). *Koronawirus. Czy istnieją pozytywne skutki życia w pandemii?* Polskie Radio. <https://www.polskieradio.pl/7/163/Artykul/2729542,Koronawirus-Czy-istnieja-pozytywne-skutki-zycia-w-pandemii>
- Żmudziński, W. (2008), Sukces po ignacjańsku. Cztery filary sukcesu według Chrisa Lowneya. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 265-271). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, 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/>



Neuroróżnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno-terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału. Część I

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem moich badań jest próba nadania znaczeń istotnych dla przygotowania się nauczyciela akademickiego do procesu dydaktycznego sprzyjającego otwieraniu potencjalnych możliwości studentów z autyzmem oraz zespołem Aspergera.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemami badawczymi były pytania: Jak przygotować się do procesu dydaktycznego, aby stworzyć studentom w spektrum autyzmu i z zespołem Aspergera możliwości rozwinięcia własnego potencjału? Czy studenci neuroróżnorodni potrzebują specjalnego wsparcia kompensacyjno-terapeutycznego ze strony nauczyciela akademickiego? Hermeneutyczne rozważania osadzone zostały w logice paradygmatu konstruktywistycznego odnoszącego się do dydaktycznych i społecznych wymiarów tworzenia rzeczywistości edukacyjnej. Materiał badawczy stanowią opublikowane teksty źródłowe z przeprowadzonych eksploracji, dotyczące różnych wymiarów obecności w uczelni wyższej studentów ze spektrum autyzmu i z zespołem Aspergera.

PROCES WYWODU: Artykuł otwiera zdefiniowanie kategorii dotyczących autyzmu oraz opisanie dynamiki wzrostu liczby studiujących z tą diagnozą. Następnie opisano w świetle zgromadzonych badań dyskurs kompensacyjno-terapeutyczny i jego znaczenie dla przekonań nauczycielskich. Ostatnia część jest nadawaniem znaczeń procesowi dydaktycznemu, którego sensem jest otwieranie potencjału studentów.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przygotowanie do procesu dydaktycznego nauczyciela akademickiego obejmuje konieczność poznania fenomenu autyzmu, co ma znaczenie dla wytworzenia przekonań o możliwościach i potrzebach studentów z tą diagnozą. Studenci neuroróżnorodni w normie intelektualnej i powyżej nie potrzebują od nauczyciela akademickiego wsparcia kompensacyjno-terapeutycznego. Wsparcie tego typu otrzymuje student i nauczyciel od uczelnianych specjalistów do spraw osób niepełnosprawnych. Specyfika poznawcza neuroróżnorodnych studentów predysponuje ich do kształcenia akademickiego, choć mogą się pojawić pewne zaburzenia sytuacyjne lub chorobowe. Studiowanie może być dla nich szansą na wzmocnienie poczucia wartości i przygotowania się do życia dorosłego. Wysoka świadomość siebie, sposobów uczenia się oraz własnych potrzeb czyni ich partnerem w procesie dydaktycznym.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: W Polsce jest niewiele badań dotyczących studentów neuro Nietypowych. Dominuje medyczne podejście do autyzmu, natomiast brakuje pedagogicznych opracowań wzmacniających nauczycieli akademickich.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **EDUKACJA W UCZELNI WYŻSZEJ, STUDENCI ZE SPEKTRUM AUTYZMU I Z ZESPOŁEM ASPERGERA, PRZEKONANIA NAUCZYCIELSKIE, WSPOMAGANIE STUDENTÓW**

ABSTRACT

Neurodiversity of Higher Education Students in the Compensatory and Therapeutic Discourse and the Discourse of Unlocking Their Potential. Part I

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of my research is an attempt to give meanings that are crucial for the preparation of an academic teacher to the didactic process which is conducive to unlocking potential of students with autism and Asperger's Syndrome.

PROBLEM AND RESEARCH METHODS: The research problems were defined in the following questions: How to prepare self for the didactic process to create opportunities for students with the autism spectrum disorder and Asperger's Syndrome to develop their own potential? Do neurodiverse students need special compensatory and therapeutic support from an academic teacher? Hermeneutic approach is embedded in the constructivist paradigm relating to the didactic and social dimensions of creating an educational reality. The research material consists of published sources from the conducted research explorations, concerning various dimensions of the presence of students with the autism spectrum and Asperger's syndrome at universities.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article opens with the definition of categories related to autism and the description of the dynamics of the increase in the number of students with this diagnosis. Then, in the light of the collected research, the compensatory-therapeutic discourse and its importance for teachers' beliefs were described. The last part is about giving meaning to the didactic process, the meaning of which is to unlock the students' potential.

RESEARCH RESULTS: Preparation for the didactic process of an academic teacher includes the need to learn about the phenomenon of autism, which is important for forming beliefs about the possibilities and needs of students with this diagnosis. Neurodiversity students within the intellectual norm and above do not need compensatory and therapeutic support from an academic teacher. This type of support is provided to students and teachers from university specialists for people with disabilities. The cognitive specificity of neurodifferent students predisposes them to academic education, although certain situational or disease disorders may occur. Studying can be an opportunity for them to strengthen their self-esteem and prepare for adult life. High self-awareness, awareness of the ways of studying and their own needs makes them a partners in the didactic process.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: In Poland, a narrow scope of research on neurodiverse students is observed. The medical approach to autism dominates, while there is the lack of pedagogical studies that strengthen academic teachers.

→ **KEYWORDS:** **UNIVERSITY EDUCATION, HIGHER EDUCATION, STUDENTS WITH THE AUTISM SPECTRUM AND ASPERGER'S SYNDROME, TEACHER BELIEFS, SUPPORTING STUDENTS**

Wprowadzenie

Edukacją dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera oraz z autyzmem badacze z różnych dyscyplin zajmują się stosunkowo intensywnie, jednak w obszarze edukacji akademickiej jest wyraźny niedosyt eksploracji dotyczących pracy dydaktycznej ze studentami charakteryzującymi się neuroróżnorodnością. Również niewiele jest badań odnoszących się do relacji pomiędzy podmiotami edukacji w uczelni wyższej. Dominują badania medykaliżujące dyskurs o autyzmie, podnoszące kwestię spektrum autyzmu i zespół Aspergera w kategoriach choroby, zaburzeń i wynikających z nich trudności oraz barier edukacyjnych. Z przeanalizowanych badań mocno wybrzmiewa zalecenie wspierania studentów w różnych wymiarach w ramach działań kompensacyjno-terapeutycznych oraz opisuje się coraz bardziej rozbudowany system wspomagania uruchamiany w poszczególnych uczelniach wyższych. Zidentyfikowany deficyt w obrębie pedagogiki szkoły wyższej oraz pedagogiki specjalnej prowokuje do podjęcia badań. Z tej perspektywy wyłonił się cel moich badań, którym była próba nadania znaczeń procesowi przygotowania się nauczyciela akademickiego do realizacji procesu dydaktycznego sprzyjającego otwieraniu potencjalnych możliwości studentów z autyzmem oraz zespołem Aspergera. Postawiłam następujące pytania badawcze: Jak przygotować się do procesu dydaktycznego, aby stworzyć studentom w spektrum autyzmu możliwości rozwinięcia własnego potencjału? Czy studenci neuroróżnorodni potrzebują specjalnego wsparcia kompensacyjno-terapeutycznego ze strony nauczyciela akademickiego? Hermeneutyczne rozważaniach osadzone są w logice paradygmatu konstruktywistycznego odnoszącego się do dydaktycznych (zob.: Klus-Stańska, 2018; Sajdak, 2013) i społecznych aspektów konstruowania rzeczywistości edukacyjnej (Schütz, 2008; Berger i Luckman, 2010). Materiał badawczy stanowią teksty źródłowe z przeprowadzonych eksploracji, dotyczące różnych wymiarów obecności w uczelni wyższej studentów ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera. Nadmieniam, że wyniki prowadzonych przeze mnie badań zostały opisane w dwóch odrębnych artykułach, z czego pierwszy dotyczy nadawania nauczycielskich znaczeń pracy dydaktycznej ze studentem neuroróżnorodnym, natomiast w drugim został ujęty opis specyfiki funkcjonowania i procesów poznawczych osób ze spektrum autyzmu wraz ze wskazaniem możliwości wydobywania potencjału młodych ludzi. Dodam, że od niemalże dwóch lat prowadzę również w tym zakresie badania.

Neuroróżnorodność studentów

W uczelni wyższej podejmą studia osoby z zespołem Aspergera (ZA) oraz z autyzmem wysokofunkcjonującym, a więc z łżejszymi wersjami autyzmu. Poziom trudności funkcjonowania z tymi diagnozami jest znacznie łagodniejszy i dotyczy od 50 do 70% populacji osób w spektrum autyzmu. Podstawowym wskaźnikiem dla obydwóch diagnoz jest iloraz inteligencji w normie intelektualnej lub powyżej. Autyzm jest fenomenem wysoce zróżnicowanym w zakresie rodzaju obserwowalnych zachowań, natężenia oraz ich zmienności rozwojowej i sytuacyjnej, co wpływa nie tylko na trudności w postawieniu diagnozy, ale również kreowanie korzystnych warunków procesu dydaktycznego. Uta Frith, twórczyni kategorii spektrum autyzmu, zamiast statycznej diagnozy zasugerowała zastosowanie dynamicznej, śledzącej indywidualną trajektorię rozwojową, przeprowadzonej na podstawie jakościowej obserwacji i interpretacji zachodzących zmian. Kliniczne doświadczenia Frith i innych badaczy potwierdziły słuszność wczesnej interwencji terapeutycznej oraz stymulujące znaczenie kontekstu społeczno-edukacyjnego dla występowania progresu rozwojowego (Frith, 2005; Grandin i Panek, 2021; Simone, 2016; Prizant i Fields-Meyer, 2017). Klinicyści wyodrębnili trzy sfery, w ramach których występują inne niż u osób neuronormatywnych zachowania: sfera socjalizacji (zachowania społeczne), komunikacji (wzajemne interakcje i komunikacja werbalna i/lub niewerbalna) oraz schematycznego myślenia i poznania (ograniczone i/lub powtarzalne stereotypowe wzorce czynności i zainteresowań). Warunkiem postawienia diagnozy o autyzmie jest występowanie symptomów w każdej z wymienionych sfer (Pisula, 2018, s. 10-11). W rozszerzonej wersji ujmuje się również problemy w sferze wykonawczej (planowanie, organizowanie, obserwowanie progresu w drodze do celu, problemy z elastycznym modyfikowaniem strategii działania) oraz nietolerancję sensoryczną (Huang i Wheeler, 2006; Dijkhuis i in., 2020; Bogdashina, 2019). Należy dodać, że kryteria autyzmu odpowiadają fenotypowi męskiemu, zaś dziewczęta/kobiety w normie intelektualnej i powyżej, a więc z łżejszymi symptomami autyzmu były przez klinicystów lekceważone i nie uzyskiwały stosownego wsparcia terapeutycznego i edukacyjnego (Rynkiewicz i in., 2012; Sławińska, 2014; Hull i in., 2020; Simone, 2016; Krahn i Fenton, 2012). Z dużym prawdopodobieństwem nauczyły się kamuflować swoje odmienności, wytworzyły trudne i wyczerpujące je mechanizmy dostosowawcze (Hendrickx, 2018; Hull i in., 2020; Kim, 2018; Simone, 2016). Zróżnicowanie pomiędzy ZA i autyzmem występuje w zakresie mowy (czasu opanowania i sprawności w posługiwaniu się nią). W przypadku osób z ZA język jest bardziej ekspresyjny, otwarty, bywa duży zasób słownictwa, pamięć werbalna, elastyczność w zastosowaniu zestawów pojęciowych. W przypadku osób z autyzmem sprawność mówienia osiągnana jest później, bywają osoby rozwijające pełną swobodę mówienia, ale również i takie, które znacznie lepiej wyrażają się w piśmie (Frith, 2005).

W tytule artykułu przywołałam kategorię „neuroróżnorodności”, zastępując nią terminy „autyzm” i zespół Aspergera, co jest akcentem „wchodzącej” zmiany paradygmatycznej. Dominujący paradygmat medyczny ujmuje autyzm i inne zaburzenia neurorozwojowe jako objawy zaburzonych stanów i deficytów w różnych sferach, które należy

objąć leczeniem. Apologeci koncepcji neuroróżnorodności twierdzą, że autyzmu nie można wyleczyć, gdyż to nie jest choroba, a rolą osób wspomagających jest odnajdywanie sposobów, które pozwolą zidentyfikować potencjał tkwiący w jednostce zgodnie z neurologicznymi predyspozycjami. Mówiąc precyzyjniej, w koncepcji neuroróżnorodności spektrum autyzmu i zespół Aspergera wraz z dysleksją i ADHD są postrzegane nie w kategorii deficytu czy dysfunkcji, ale jako naturalne/osobnicze cechy mechanizmów poznawczych (Molloy i Vasil, 2002, s. 659-669). Sugeruje się zastąpienie określenia „zaburzenie”, które jest potencjalnie stygmatyzujące, pojęciem stanu autyzmu (Rynkiewicz i in., 2019). W rzeczy samej w idei neuroróżnorodności chodzi o zgoła odmienne postrzeganie funkcjonalności mózgu, o wyeliminowanie binarnych kategorii normalności i anormalności oraz dostrzeżenie zróżnicowania w rozwoju każdego z nas. Trudno zaprzeczyć pogładowi, że wszyscy jesteśmy neuroróżnorodni, wszak rodzimy się z różną lateralizacją, z odmienną wrażliwością sensoryczną czy zdolnościami. Uczymy się również inaczej, osobniczo preferując jedną lub więcej aktywności (słuchanie, czytanie, działanie, rozwiązywanie problemów itd.) i wszystko występuje naturalnie, a z odmiennością uczymy się żyć (Baron-Cohen, 2021, s. 210-211).

Dynamika wzrostu liczby studentów neuroróżnorodnych

Badania nad autyzmem zapoczątkowane przez Leo Kanner'a oraz Hansa Aspergera, a rozpropagowane i pogłębione przez Utę Frith i Lornę Wing (2005) wraz z innymi badaczami, uruchomiły ogromną liczbę eksploracji, które z jednej strony przyniosły nowe fakty sprawiające lepsze rozumienie autyzmu, jednak z drugiej nie odsłoniły przyczyny jego powstawania. Obecnie zakłada się działanie wielu czynników, w tym genetycznych, hormonalnych, neuronalnych z biochemicznymi, ale również szeroko rozumianych wpływów cywilizacyjnych (Charlton i Rosenkranz, 2016). Faktem niezaprzeczalnym natomiast jest istotny wzrost liczby osób z diagnozą spektrum autyzmu. Uważa się, że jest on spowodowany rozszerzaniem kryteriów opisujących zaburzenie oraz zwiększaniem się świadomości lekarzy, psychologów, pedagogów i rodziców. Sugeruje się nawet, że uruchomiony system wsparcia niesiony rodzinom oraz osobom z autyzmem jest mechanizmem zachęcającym do poddawania się diagnostyce. Należy jednak zaznaczyć, że opieka socjalna, edukacyjna, medyczna, rehabilitacyjna, a wraz z nią przyznawane udogodnienia i świadczenia socjalne (zasiłki, stypendia, klasy integracyjne, stała opieka medyczna, rehabilitacyjna i inne), choć na całym świecie są w bardzo zróżnicowanej ofercie, to jednak wszędzie poziom zadowolenia ze wsparcia jest niski. Obecnie nie ma jednoznacznego rozstrzygnięcia, co przyczynia się do istotnie zwiększającej się liczby osób w spektrum autyzmu, ale można założyć, że każdy z czynników ma pewne znaczenie (Rybakowski i in., 2014).

W latach 80. XX w. zdiagnozowano autyzm u 0,05% populacji, obecnie ogólnoswiatowe zestawienia statystyczne sugerują możliwość występowania autyzmu nawet u 1% ogółu ludności. Istotnie wyższą liczbę z potwierdzoną diagnozą identyfikują statystyki

amerykańskie z 2014 r., wskazując, że w USA osób ze spektrum autyzmu i ZA jest 1,47% populacji. Dane pochodzące z Wielkiej Brytanii osiągnęły wskaźnik 1,1%. Autorzy raportu NIK podają, że można przyjąć szacunkowo, iż 0,6% ludności w Unii Europejskiej ma autyzm, a więc w przybliżeniu 5 mln osób (NIK, 2020).

W Polsce tylko na podstawie danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) możemy w przybliżeniu określić liczbę dzieci i młodzieży z diagnozą autyzmu lub zespołem Aspergera, natomiast Elektroniczny Krajowy System Monitoringu Orzekania o Niepełnosprawności pozwala na określenie, ilu osobom po 2010 roku przyznano orzeczenie o niepełnosprawności z rozpoznaniem autyzmu lub zespołu Aspergera. Analiza danych zebranych przez NIK wskazuje, że w kolejnych latach między 2016 i 2019 każdego roku liczba uczniów zwiększała się około 20%. Z zebranych danych wynika, „że zdiagnozowano autyzm lub zespół Aspergera u jednego ucznia na 115 (0,87%)” (NIK, 2020). W kolejnych ogólnopolskich badaniach przeprowadzonych na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji i Ministerstwa Edukacji i Nauki, opracowanych przez Dorotę Podgórką-Jachnik, mamy potwierdzenie wzrostu liczby dzieci z orzeczeniami o autyzmie i zespole Aspergera. Dane zebrane na przełomie roku 2019 i 2020 roku wskazują, że dzieci z orzeczeniami o autyzmie i zespole Aspergera było w przedszkolach i szkołach łącznie 48 073. Z tego wynika znacznie większy wzrost niż 20%, co sugerowały wcześniejsze badania (Podgórska-Jachnik, 2021).

Kontrola NIK wykazała, że

(...) w latach 2016/2017-2018/2019 większość uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera kontynuowała edukację w liceach ogólnokształcących i technicach. Średnie wyniki egzaminów maturalnych, uzyskiwane w latach 2017-2019 przez absolwentów z autyzmem lub zespołem Aspergera nie różniły się znacznie od (...) innych absolwentów. Nieco niższe wyniki (...) notowano tylko w odniesieniu do egzaminu z matematyki na poziomie podstawowym, jednak w rozszerzeniach z matematyki i języka angielskiego średni wynik był krocząco wyższy (NIK, 2020, s. 42).

W Polsce nie prowadzi się monitoringu studentów z autyzmem i zespołem Aspergera, również Ministerstwo Edukacji i Nauki (MNiSW) nie gromadzi danych statystycznych dotyczących struktury osób z niepełnosprawnościami, w tym studentów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (NIK, 2020, s. 43). Przyjmując statystyczne szacowanie, wśród ogółu osób w spektrum autyzmu około 50% (Pisula, 2018; Baron-Cohen, 2021) jest w normie intelektualnej lub powyżej, z czego 20% ma wybitne uzdolnienia (Attwood, 2013, s. 23), a zatem teoretycznie rzecz ujmując, na przestrzeni kilku lat może podjąć kształcenie w szkołach wyższych około 20 tys. studentów z taką diagnozą. Należy również uwzględnić, że część osób otrzymuje rozpoznanie w późniejszym wieku (Hendrickx, 2018; Pisula, 2018; Simone, 2016). Wielu studentów zgłaszających się do biur pełnomocników rektorów do spraw osób niepełnosprawnych nie decyduje się na ujawnienie diagnozy (takie ich prawo) bądź jej nie ma i mimo tego otrzymują pomoc, co gwarantuje im ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku. Z informacji uzyskanych przez NIK (z dwunastu uczelni wyższych uniwersytetów i politechnik) wynika, że

na uczelniach tych kształcili się studenci i doktoranci ze spektrum zaburzeń autyzmu, którzy najczęściej informowali o diagnozie Biura ds. Osób Niepełnosprawnych lub prowadzących zajęcia i/albo opiekunów roku.

W roku akademickim 2018/2019 w ankietowanych uczelniach było od dwóch do 33 studentów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Mimo otrzymanego wsparcia w latach 2016/2017-2018/2019 w połowie uczelni studenci z tymi zaburzeniami rezygnowali ze studiów lub zmieniali kierunki z powodu trudności w funkcjonowaniu społecznym" (NIK, 2020, s. 44).

Podobne zjawisko obserwowane jest na całym świecie przez wielu badaczy (np. Cai i Richdale, 2016; Cullen, 2015; Moore-Gumora, 2014; Stefańska-Klar, 2010), a najczęściej rezygnacji dotyczy pierwszego roku studiów. Z drugiej strony mamy już potwierdzenia, że studenci neuronienormalni nie mają kłopotów z akademickimi kompetencjami (Bakker i in., 2019), choć część badaczy twierdzi, że funkcjonalność poznawcza jest połączona ze sferą wykonawczą, której sprawność pozwala przewidzieć wyniki w nauce (Dijkhuis i in., 2020). Jest zatem problem nie tylko ze wzrostem potencjalnej liczby studentów w spektrum autyzmu, ale również ze stworzeniem warunków do studiowania, tak aby ograniczyć rezygnację ze studiów. Badania przeprowadzone w Polsce również potwierdzają ten wniosek (Stefańska-Klar, 2010; NIK, 2020).

Przekonania nauczycielskie pomiędzy dyskursem kompensacyjno-terapeutycznym a dyskursem otwierania potencjału

Syntetycznie opisałam spektrum autyzmu i zespołu Aspergera, gdyż dla profesjonalnego działania nauczyciela akademickiego niezbędna jest wiedza o tym, z kim pracuje, oraz świadomość własnych przekonań dotyczących podmiotów edukacji (własnej roli oraz pozycji/miejsca studentów, czyli statusu ontologicznego). Mówię o filozofii leżącej u podstaw własnej pedagogii i znaczenia tych modalności (w sensie ontologicznym) dla podejmowanych decyzji dydaktycznych. Zwracam uwagę, że opowiadam się za zastąpieniem epistemologii interpretacji (np. interpretacji działań pedagogicznych) ontologią rozumienia, gdyż każdy podmiot (nauczyciel, student, grupa studencka) jest nosicielem pewnych intencji, którym nadaje znaczenia. Moja hermeneutyczna deklaracja spełnia dwie funkcje, odnosząc się do kategorii „bycia” nauczycielem akademickim oraz tu opisywanych badań. Rozumienie, w tym przypadku istoty procesu dydaktycznego, nie jest aktem poznawczym, lecz – jak powiada Paul Ricoeur – „sposobem bycia tego bytu, który egzystuje przez rozumienie” (1985, s. 186). W takim podejściu mieści się filozofa paradygmatu konstruktywistycznego w odniesieniu do dydaktycznych (zob.: Klus-Stańska, 2018; Sajdak, 2013) i społecznych aspektów konstruowania rzeczywistości edukacyjnej (Schütz, 2008; Berger i Luckman, 2010).

Powrócę do kategorii przekonań, gdyż przebieg procesu edukacyjnego oraz jego efekty w dużej mierze są ich wypadkową (Cisłak i in., 2009). Stanowią naszą mapę mentalną, którą wypełnia system poznawczo-motywacyjno-afektywny regulujący nasze

zachowanie. Tu jest „zapisany” stosunek do rzeczywistości, innych ludzi i siebie samego (Brzezińska i in., 2010 s. 12-13). Istotną właściwością naszych przekonań jest ich moc sprawcza na poziomie uświadomionym i nieuświadomionym, czego dowiodły opisane przez badaczy eksperymenty dotyczące zmiany zachowań nauczyciela pod wpływem informacji o potencjale intelektualnym uczniów. Wytworzone przekonania zmieniły ich czynności dydaktyczne oraz zaangażowanie uczniów, wpływając na podniesienie jakości procesu oraz uzyskanie istotnie wyższych efektów kształcenia sprzyjających uruchomieniu potencjału uczących się (Cisłak i in., 2009; Trusz, 2011).

Nauczycielskie nastawienia widoczne są w relacjach między podmiotami edukacji. Okazuje się, że studenci neuro różnorodni obok dużej życzliwości doświadczali gotowości do dodatkowych konsultacji online i dostępności na zajęciach, także unikania bezpośredniego kontaktu, lekceważenia zgłaszanych problemów, a nawet o wrogości. W badaniach Opatowicz jeden ze studentów stwierdził, że „nikt we mnie nie wierzył”, co doskonale uwypukla sensy i znaczenia nadawane relacjom z nauczycielem akademickim (Opatowicz, 2021; Cullen, 2015; Gelbar i in. 2014; Cai i Richdale, 2016). Marcin Płatos wraz z zespołem również wskazuje na przewagę pozytywnych ocen studenckich dotyczących relacji z wykładowcami (58%) i udziału w zajęciach 47%. Kolejnym ważnym ustaleniem były osiągnięcia edukacyjne, które w opinii 63% badanych studentów zostały uznane za dobre i bardzo dobre. Najmniej satysfakcjonujące były relacje z rówieśnikami 37% (Płatos, 2016). W badaniach jakościowych wystąpiły podobne opisy i również zdecydowanie niżej oceniane były relacje z innymi studentami, w których pojawiły się incydenty dyskryminacji, wrogości, odrzucenia, osamotnienia, trudności w nawiązaniu kontaktów, zwłaszcza w trakcie pracy w grupie. Obok tego wystąpiły odpowiedzi opisujące bardzo dobre kontakty zarówno we własnej grupie, jak i za pośrednictwem mediów społecznościowych (Opatowicz, 2021, Cullen, 2015; Gelbar i in. 2014; Cai i Richdale 2016).

W świetle opisanych mechanizmów zaczerpniętych z klasycznej „teorii światów” Alfreda Schütza można stwierdzić, że w przestrzeni akademickiej nie ma uspołnionego nastawienia pozytywnego bądź negatywnego, co – jak sądzę – rokuje sukces w dalszych negocjacjach znaczeń. Nauczyciele akademicy i studenci stopniowo oswiają się z obecnością jeszcze nielicznych studentów neuro różnorodnych, nadto sadzę, że występuje brak pogłębionej wiedzy dotyczącej autyzmu, co również sygnalizowali badacze (Stefańska-Klar, 2010; Gurbuz i in., 2019; Banach i Krzanowska, 2017). Natomiast czynnikiem wywołującym opór nauczycieli akademickich może być niejasność nowych zadań wynikających z obecności w uczelni studentów neuro różnorodnych, spodziewana pracochłonność przygotowania zajęć dydaktycznych z ich udziałem. Ten stan może wzmacniać dyskurs wytworzony przez badania radykalizujące autyzm, w których występuje koncentracja na trudnościach, problemach, deficytach studentów neuronienormatywnych, które należy rekompensować (Cai i Richdale, 2016; Cullen, 2015; Moore-Gumora, 2014; Stefańska-Klar, 2010; NIK, 2020; Lindyberg i Woynarowska, 2016; Szmania, 2016; Opatowicz, 2021). Oczywiście nie można podważyć wartości tych badań. Wykonano mnóstwo dobrej roboty, wszak na jej podstawie uruchomiono

wiele mechanizmów wsparcia kompensacyjno-terapeutycznego definiowanego jako systemowy, specjalistyczny system pomocowy obejmujący wszystkie sfery akademickiego życia studentów. Na uczelniach zorganizowano pomoc psychologiczną, konsultacje psychiatryczne, wdrożono programy adaptacyjne, wprowadzono szkolenia dotyczące komunikacji, szkolenia dla pracowników dydaktycznych i administracyjnych, programy trwałego wsparcia indywidualnego studentów, wprowadzono asystenta, wydrukowano ulotki informujące o tym, jak się zachować wobec osób niestabilnych emocjonalnie i neuroróżnorodnych w skrajnych sytuacjach (zob. uczelniane strony Biur ds. Studentów Niepełnosprawnych). Jednak zwracam uwagę, że mamy tu dwie warstwy semantycznego przekazu, dwa równoległe dyskursy. Dyskurs rozumiem za R. de Beaugrande'em: każda kultura wytwarza określone znaczenia, w języku jest ich teoria, natomiast „dyskurs jest praktyką teorii” kreującą „system aktualnych wyborów” (2008, s. 107). W naszym przypadku mówi się i pisze o wspomaganie w pokonywaniu przez studentów trudności oraz o reagowaniu/bronieniu się przed niespodziewanymi zachowaniami, podpowiadając procedury zachowań, o czym świadczą materiały instruktażowe zamieszczone na stronach uczelni. Mamy zatem przekaz o problematyczności wniesionej do uczelni wyższej przez studentów neuroróżnorodnych, co nie jest bez znaczenia dla naszej intersubiektywności (o medialnym dyskursie: Drzazga-Lech i Świątkiewicz-Mośny, 2018). Drugą niejasną kwestią jest mocny nacisk na wspomaganie, które w wiedzy potocznej może się kojarzyć z nauczycielem wspomagającym, towarzyszącym uczniowi w klasie szkolnej (na niższych szczeblach edukacji). Taki pedagog jest profesjonalnie przygotowany w zakresie pedagogiki specjalnej, ma kompetencje diagnostyczne oraz bardzo często terapeutyczne. Jego zadaniem jest wspomaganie ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz nauczyciela prowadzącego przedmiot. W uczelni wyższej natomiast funkcja ta została ulokowana w biurach do spraw osób niepełnosprawnych, w których profesjonalści psychologowie i pedagodzy opracowują wytyczne przydatne w pracy dydaktycznej (na podstawie opisu diagnostycznego, jeżeli ujawni go student, oraz własnego wywiadu ze studentem). W tej sytuacji idea pomocności jest realizowana głównie przez zespół pracujący w uczelnianej jednostce dedykowanej studentom niepełnosprawnym, a zatem jest obok procesu dydaktycznego, ma wspomagać nauczyciela i jego pracę dydaktyczną oraz studenta (zob. Banach i Krzanowska, 2017). Osobą decyzyjną jest student, który ma świadomość swoich potrzeb, trudności i sposobów uczenia się, a w ewentualnych kłopotach ma wokół siebie osoby gotowe go wspomóc. W ramach zajęć dydaktycznych głównie nastawiamy się na różnorodność, czyli otwieranie w jej granicach potencjału studiujących. W trakcie mogą się pojawić skutki zaburzeń czy choroby, które mogą spowodować jakieś odmienności w organizacji procesu dydaktycznego (np. obniżenie aktywności studenta, potrzebę czasowej indywidualizacji procesu, wycofanie z pracy zespołowej) W takich sytuacjach z pedagogicznej perspektywy nie chodzi również o wspieranie, ale nadal o tworzenie warunków sprzyjających otwieraniu potencjału młodych ludzi.

Konkluzje z badań

Nietypowym, a jednak bardzo przekonującym podsumowaniem tego artykułu niech będą słowa znanej na całym świecie samorzeczniczki osoby z autyzmem, uczonej, profesorki nauk biologicznych Temple Grandin:

Obecnie jestem profesorem w State University, ale w latach sześćdziesiątych byłam znużoną szkołą średnią uczennicą, która rzadko się uczyła. Byłam ciągle spięta, dokuczano mi (...), ale moim zbawieniem był pan Carlock, mój nauczyciel przedmiotów ścisłych. Zaprojektował zajęcia i w swoim laboratorium naukowym zapewnił schronienie z dala od presji i codzienności życia społecznego nastolatków. Przyjaźnie powstały poprzez wspólne zainteresowanie się elektroniką, modelami rakiet, koźmi i jeździectwem. Uczniowie, którzy byli zainteresowani tymi specjalistycznymi działaniami, nie dokuczali mi. Do tego czasu nie potrafiłam się uczyć, ponieważ w szkole średniej nie miałam celu. Dopiero projekty Carlocka zainteresowały mnie nauką. Celem dla mnie stało się zostanie naukowcem, co dało mi motywację do nauki. (...) Na spotkaniach w trakcie rozmów z rodzicami, nauczycielami i specjalistami w odniesieniu do wysokofunkcjonujących uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera wychodzą fakty potwierdzające, że udane kariery tych osób zaczęły się od nauczycieli, którzy motywowali ich do odniesienia sukcesu (Grandin, 2006, s. 229).

Przywołane myśli definiują znaczenie kunsztu pedagogicznego, dobrej dydaktycznej pracy i roli, jaką mogą odegrać akademicy nauczyciele w losach osób neuro różnorodnych. W przywołanej wypowiedzi odczytuję kilka istotnych sensów pracy dydaktycznej w uczelni wyższej: merytoryczne zaangażowanie stało się kluczowe dla zaangażowania w naukę, rozwiązało problem odrzucenia rówieśniczego, stało się źródłem poczucia sukcesu oraz celów życiowych. Jednocześnie zwracam uwagę na wysoką samoświadomość Grandin, która łączy fakty, nadaje im znaczenia i interpretuje. W tej wypowiedzi jak w soczewce ujawnia się moc sprawcza edukacji oraz rola, jaką mamy do odegrania.

Wszyscy zarówno neurotypowi, jak i neuroodmienni mają do zaoferowania światu siebie z atutami i słabościami, z którymi musimy sobie radzić. Medyczne podejście uzasadnione w terapii, jednak w pedagogicznych przekonaniach czyniące z osób neuronienormatywnych jednostki deficytowe, „do poprawy”, napiętnowane niedostosowalnością, w swojej istocie wyraża słabość otoczenia społecznego, kultury i edukacji, która narzuca normy i egzekwuje je, miast elastycznie reagować. Zmiana paradygmatu ma polegać na połączeniu działań specjalistycznych medycznych, psychologicznych, w sferze organizacji życia na uczelni, po które zwraca się autonomicznie osoba dorosła i tu mowa jest o wsparciu kompensacyjno-terapeutycznym. Natomiast równolegle w działaniach edukacyjnych, w które zaangażowane są podmioty edukacji (nauczyciele, grupa studencka wraz osobami neuro różnorodnymi), odbywa się otwieranie potencjału każdego studenta w trzech wymiarach. W pierwszym tworzenie warunków sprzyjających zrozumieniu siebie i świata, w drugim identyfikowanie mocnych stron osoby, czyli jej potencjału, i w trzecim dostosowanie sytuacji dydaktycznych do osobniczych potrzeb, zainteresowań i możliwości, jakimi dysponuje dana osoba.

Dotykamy wszechogarniających nas zmian społeczno-kulturowych, nowych zagrożeń życia i zdrowia (kataklizmy, pandemia), mierzymy się jako społeczeństwo z egotyzmem, emocjonalnością i niepewnością ontologiczną, deregulacją, indywidualizmem, depersonalizacją i wieloma innymi dolegliwościami (Marody, 2015, Cierzniewska i in., 2017). Młode pokolenie, nasi studenci są w podwójnym zapętleniu: zadań rozwojowych (konstruowania własnej tożsamości – relacji do siebie i świata) oraz nieprzewidywalności świata, za który mają wziąć w przyszłości odpowiedzialność. Przeciężenia mentalne i emocjonalne pokolenia „płatków śniegu”, pięknych i nietrwałych/niewytrwałych ludzi z tak zwanego pokolenia Z, już dają o sobie znać „epidemią” depresji i samobójstw. Nie można tych faktów ignorować w edukacji akademickiej, one muszą wpłynąć na naszą dydaktyczną otwartość. Stąd moje podkreślenie, że każdy student powinien odnaleźć siebie, każdy ma taką potrzebę (tzw. neuronormatywny, neuroróżnorodny, sprawny, niepełnosprawny, zdrowy, chory) i jeżeli dysponuje warunkami intelektualnymi, to akademickie kształcenie może stworzyć szanse otwierające jego potencjał i zaangażowanie w życie.

Wszelkiego typu zmiany zaczynają się od naszych przekonań, w tym przypadku od wiedzy o fenomenie autyzmu, o osobach neuroróżnorodnych. Badania potwierdziły, że specyfika poznawcza predysponuje ich do kształcenia akademickiego, choć mogą się pojawić pewne zaburzenia rozwojowe, sytuacyjne lub chorobowe. Studiowanie może być dla nich szansą na wzmocnienie poczucia wartości i przygotowania się do życia dorosłego. Wysoka świadomość siebie, sposobów uczenia się oraz własnych potrzeb czyni ich partnerami w procesie dydaktycznym, który elastycznie konstruowany może przynieść bardzo dobre efekty. Słowa studenta opisującego swoje oczekiwania wobec nauczyciela będą „wizytówką” neuroróżnorodności.

(...) nie prosiłem ani nie szukałem dodatkowego wsparcia, ponieważ uważam, że jest ono w dużej mierze niepotrzebne. Większość rzeczy, które oferują takie usługi, prawdopodobnie niewiele pomaga w moim konkretnym przypadku. Nie chcę pomocy w nawiązywaniu przyjaźni, bogatego życia towarzyskiego, specjalnych zajęć dla osób niepełnosprawnych itp. Chcę być w stanie poradzić sobie z lękiem na tyle, aby funkcjonować zawodowo (...) i być samodzielnym, jak to tylko możliwe (Gurbuz i in., 2019, s. 622).

BIBLIOGRAFIA

- Attwood, T. (2013). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik* (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Harmonia Universalis.
- Bakker, T.C., Krabbendam, L., Bhulai, S. i Begeer, S. (2019). Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67, 101424. DOI:10.1016/j.rasd.2019.101424
- Bakker, T.C., Krabbendam, L., Bhulai, S. i Begeer, S. (2020). First-year progression and retention of autistic students in higher education: A propensity score-weighted population Study. *Autism in Adulthood*, 2(4). DOI:10.1089/aut.2019.0053
- Banach, M. i Krzanowska, M. (2017). Nauczanie języków obcych w kontekście pracy indywidualnej ze studentem z niepełnosprawnością (np. deficytami ruchowymi, psychicznymi) – dydaktyka nauczania oraz logistyka współpracy z Biurem ds. Osób Niepełnosprawnych. W: J. Małocha

- (red.), *Interdyscyplinarny charakter badań językowych. Od dydaktyki do kulturoznawstwa* (s. 11-37). Uniwersytet Papieski Jana Pawła II. <http://dx.doi.org/10.15633/9788374386081.02>
- Baron-Cohen, S. (2021). *Poszukiwacze wzorców. Autyzm a ludzka wynalazczość* (A. Nowak-Młynikowska, tłum.). Wydawnictwo Smak Słowa.
- Beaugrande, R. de (2008). Krytyczna analiza dyskursu a znaczenie „demokracji” w wielkim korpusie (J. Kozak, tłum.). W: A. Duszak i N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (s. 103-120). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Berger, P. i Luckman, T. (2010). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości* (J. Niżnik, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogdashina, O. (2019). *Trudności w percepcji sensorycznej w autyzmie i zespole Aspergera. Inne doświadczenia sensoryczne – inne światy percepcyjne* (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Harmonia Universalis.
- Brzezińska, A., Kaczan, R. i Rycielska, L. (2010). *Przekonania o swoim życiu. Spostrzeganie historii życia przez osoby z ograniczeniami sprawności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar. <https://www.researchgate.net/publication/281377455>
- Cai, R.Y. i Richdale, A. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 31-41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>
- Charlton, B. i Rosenkranz, P. (2016). Evolution of empathizing and systemizing: Empathizing as an aspect of social intelligence, systemizing as an evolutionarily later consequence of economic specialization. *The Winnower*, 8:e146194.40165. DOI:10.15200/winn.146194.40165
- Cierzniewska, R., Gackowska, M. i Lewicka, M. (2017). *Młódzież o sobie i codzienności szkolnej. Obok dyskursu jakości*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cisłak, K., Henne, K. i Skarżyńska, K. (red.). (2009). *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*. Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Cullen, J.A. (2015). The needs of college students with autism spectrum disorders and Asperger’s syndrome. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 89-101. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066322>
- Dijkhuis, R.L., de Sonnevill, L., Zirmans, T., Staal, W. i Swaab, H. (2020). Autism symptoms, executive functioning and academic progress in higher education students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1353-1363. doi:10.1007/s10803-019-04267-8
- Drzazga-Lech, M. i Świątkiewicz-Mośny, M. (2018). Analysis of media representations of non-neurotypical students in the context of support for people with autism spectrum disorders offered by Polish State owned universities – sociological study. *Studia Humanistyczne AGH*, 17(3), 31-48. <http://dx.doi.org/10.7494/human.2018.17.3.31>
- Frith, U. (2005). Asperger and his syndrome. W: U. Frith (red.), *Autism and Asperger’s syndrome* (s. 1-36). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.001>
- Gelbar, N.W., Smith, I. i Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2593-2601. DOI:10.1007/s10803-014-2135-5
- Grandin, T. (2006). Perspectives on education from a person on the autism spectrum. *Educational Horizons*, 84(4), s. 229-234. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750625.pdf>
- Grandin, T. i Panek, R. (2021). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów* (K. Mazurek, tłum.). Copernicus Center Press.
- Gurbuz, E., Hanley, M. i Riby, D.M. (2019). University students with autism: The social and academic experiences of university in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, s. 617-631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>

- Hendrickx, S. (2018), *Kobiety i dziewczyny ze spektrum autyzmu* (M. Moskal, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Huang, A.X. i Wheeler, J.J. (2006). High-functional autism: an overview of characteristics and related issues, *International Journal of Special Education*, 21(2), 109-123. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843611.pdf>
- Hull, L., Petrides, K.V. i Mandy, W. (2020). The female autism phenotype and camouflaging: a narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 306-317. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197-9>
- Kim, C. (2018). *Nieśmiali, skryci i społecznie niedopasowani. Przewodnik po życiu z zespołem Aspergera* (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krahn, T.M. i Fenton, A. (2012). The extreme male brain theory of autism and the potential adverse effects for boys and girls with autism. *Journal of Bioethical Inquiry*, 9, 93-103. <https://doi.org/10.1007/s11673-011-9350-y>
- Lindyberg, I. i Woynarowska, A. (2016). Wsparcie dorosłości osób z Autystycznym Spektrum Zaburzeń w Polsce. Rozwiązania systemowe, możliwości i ograniczenia. *Niepelnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 24, 80-95.
- Marody, M. (2015). *Jednostka (po)nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Molloy, H. i Vasil, L. (2002). The social construction of Asperger syndrome: the pathologising of difference? *Disability & Society*, 17(6), 659-669. <https://doi.org/10.1080/0968759022000010434>
- Moore-Gumora, C. (2014). A study of students on the autism spectrum transformation in a high school transition program. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 25, 77-91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1028954.pdf>
- NIK. (2020). *Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22196,vp,24863.pdf>
- Opatowicz, D. (2021). Bariery w edukacji osób z autyzmem. W: A. Karpińska, W. Wróblewska i P. Remża (red.), *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta* (s. 255-269). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Pisula, E. (2018), *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Wydawnictwo Harmonia.
- Platos, M. (red.). (2016). *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*. Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”. http://www.spisautyzmu.pl/index_files/raport_OSA.pdf
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=33886>
- Prizant, B.M. i Fields-Meyer, T. (2017). *Niezwyčajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm* (J. Bilmin-Odrowąż, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawa o metodzie* (E. Bieńkowska, tłum.). Pax.
- Rybakowski, F., Biątek, A., Chojnicka, I., Dziechciarz, P., Horvath, A., Janas-Kozik, M., Jeziorek, A., Pisula, E., Piwowarczyk, A., Słopeń, A., Sykut-Cegielska, J., Szajewska, H., Szczaluba, K., Szymańska, K., Urbanek, K., Waligórska, A., Wojciechowska, A., Wroniszewski, M. i Dunajska, A. (2014). Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie. *Psychiatria Polska*, 48(4), 653-665.
- Rynkiewicz, A. Janas-Kozik, M. i Słopeń, A. (2019). Dziewczęta i kobiety z autyzmem. *Psychiatria Polska*, 53(4), 737-752.
- Rynkiewicz, A., Łucka, I. i Fryze M. (2012). Wysokofunkcjonujące dziewczęta z autyzmem i zespołem Aspergera – przyczyny rzadkiego diagnozowania i opis przypadków. *Psychiatria*, 9(2), 43-52.

- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej* (B. Jabłońska, tłum.). Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Simone, R. (2016). *Aspergergirls. Siła kobiet z zespołem Aspergera* (J. Okuniewski, tłum.). Harmonia Universalis.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej* (B. Jabłońska, tłum.). Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Simone, R. (2016). *Aspergergirls. Siła kobiet z zespołem Aspergera* (J. Okuniewski, tłum.). Harmonia Universalis.
- Sławińska, A. (2014). Zespół Aspergera u osób dorosłych – zbieżność z innymi zaburzeniami, zaburzenia współwystępujące i problemy towarzyszące. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 14(4), 304-307. DOI: 0.15557/PiPK.2014.0041
- Stefańska-Klar, R. (2010). Studenci z autyzmem i zespołem Aspergera. Funkcjonowanie, przyczyny sukcesów i porażek, warunki skutecznego wspierania. W: I. Bieńkowska (red.), *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych* (t. 2, s. 91-107). Wydawnictwo Scriptum.
- Szmania, L. (2016). Możliwości i ograniczenia osób z zaburzeniami spektrum autyzmu w realizacji własnych wizji dorosłości. *Studia Edukacyjne*, 39, 331-349.
- Trusz, S. (2011). Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli. *Psychologia Rozwojowa*, 16(2), 21-32.
- Wing, L. (2005). The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. W: U. Frith (red.), *Autism and Asperger's syndrome* (s. 93-121). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.003>

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/>



Svitlana Sysoieva

<http://orcid.org/0000-0003-2499-732X>
National Academy of Educational Sciences
of Ukraine, Kyiv, Ukraine
2099823@gmail.com

Olena Lokshyna

<http://orcid.org/00000-0001-5097-9171>
Institute of Pedagogy of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
luve2001@hotmail.com

Olena Protsenko

<http://orcid.org/0000-0001-5046-854X>
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine
olenapro2020@gmail.com

Ilona Tryhub

<http://orcid.org/0000-0002-5319-1088>
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine
i.tryhub@kubg.edu.ua
DOI: 10.35765/hw.2184

Active Forms of Conducting European Studies: Experience, Analysis, Conclusions

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the paper is to assess the efficiency of the active forms (Quiz, One Pager, the World Café, Visualization: Mind Mapping, Interactive lecture-discussion) used within the European studies for PhD students on ensuring quality of higher education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The empirical material of the research was collected by questionnaire with the direct participation of the authors. The respondents were asked to rate each of the active forms on a Likert scale from 1 to 5 points in order to obtain a rating scale for each of the active forms.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The main professional and general competencies of PhD degree seekers (ability to analyse, evaluate and synthesize new and complex ideas; ability to apply knowledge in practical situations; ability to work in a team etc) can be developed using the active forms of training.

RESEARCH RESULTS: The study showed that active forms are effective for the European studies and development of the professional competence of PhDs.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The active forms are promising for PhD students' training, especially for the instruction of complex knowledge and the formation of transversal competencies. No less important is the conclusion about the need to use a set of methods that together ensure the implementation of the full range of educational tasks.

→ **KEYWORDS:** HIGHER EDUCATION, PHD STUDENTS, ENSURING QUALITY, ACTIVE FORMS

STRESZCZENIE

Aktywne formy prowadzenia studiów europejskich: doświadczenia, analiza, wnioski

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ocena skuteczności form aktywnych (quiz, *one pager*, *world café*, wizualizacja: *mind mapping*, interaktywny wykład-dyskusja) stosowanych w ramach studiów europejskich dla doktorantów w zapewnianiu jakości edukacji szkoły wyższej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Materiał empiryczny badań został zebrany za pomocą ankiety z bezpośrednim udziałem autorów. Respondenci zostali poproszeni o ocenę każdej z aktywnych form w skali Likerta od 1 do 5 punktów w celu uzyskania skali ocen dla każdej z aktywnych form.

PROCES WYWODU: Główne kompetencje zawodowe i ogólne osób ubiegających się o stopień doktora (umiejętność analizowania, oceny i syntezy nowych i złożonych pomysłów; umiejętność zastosowania wiedzy w sytuacjach praktycznych; umiejętność pracy w zespole itp.) można rozwijać za pomocą aktywnych formy szkolenia.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Badanie wykazało, że aktywne formy są skuteczne w rozwoju kompetencji zawodowych przyszłych doktorów.

WNIOSKI, INNOWACJE I REKOMENDACJE: Aktywne formy są obiecujące w kształceniu doktorantów, zwłaszcza w nauczaniu złożonej wiedzy i kształtowaniu kompetencji przekrojowych. Nie mniej ważny jest wniosek o konieczności zastosowania zestawu metod, które łącznie zapewniają realizację pełnego zakresu zadań edukacyjnych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **SZKOLNICTWO WYŻSZE, DOKTORANCI, DBANIE
O JAKOŚĆ, AKTYWNE FORMY**

Introduction

The Agreement between Ukraine and the EU on Ukraine's participation in the EU Framework Programme for Research and Innovation "Horizon 2020" ("Zakon Ukrainy", 2015) opened wide opportunities for the Ukrainian researchers. Horizon 2020 (2014-2020) was approved by the Regulation (EU) No 1291/2013 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2013 with a view to develop European Research Area. The Horizon 2020 Zakon Ukrainy..., (2015) focused on fostering industrial leadership and tackling societal challenges by ensuring the synergy of science, economy and society.

Ukraine's associate membership in the Programme has already provided in-depth support to Ukrainian researchers in implementing scientific ideas. Since 2014 and until July 2020, Ukrainian participants have received 182 grants worth 31,830,000 Euros. 256 Ukrainian organizations participated in Horizon 2020 in total ("Zakon Ukrainy", 2015).

In addition to obtaining direct opportunities to produce promising scientific results for the innovative development of the national science, the Ukrainian researchers has

got the opportunity for capacity development, the formation of the European research culture.

The Erasmus + Jean Monnet Module “Higher Education Quality and Its Expert Support: Ukraine’s movement towards the European Union” (587094-EPP-1-2017-1-UA-EP-PJMO-MODULE) was one of the winners. The Module had been implementing during 2017-2020 on the basis of the Borys Grinchenko Kyiv University (Svitlana Sysoieva, project coordinator, Olena Lokshyna, Olena Protsenko, Ilona Tryhub, team members) (National Erasmus+ Office in Ukraine, 2020).

The Module was aimed at providing theoretical and practical training of future doctors of philosophy (PhD) on quality assurance and its expert support in Ukraine based on the experience of the EU (Erasmus+ Programme – Jean Monnet Activities, 2020). The project team focused its efforts on fulfilling the set goal by selecting and testing efficient technologies/methods for its implementation. We consider the received during the European studies experience on using innovative training forms and methods actual and expedient for the analysis and generalization.

The problem of developing the higher education quality assurance system and its expert support has become increasingly important in Ukraine in the last decade. Batechko (2017), Vorobyova et al., (2019) analyse the basic theoretical principles of quality assurance in higher education; Lokshyna (2018), analyses higher education quality assurance under Europeanization of Ukraine; Ohnev’yuk et al. (2015) reveal features of training experts in the field of education in Ukraine; Reheylo (2014) stresses the importance of training doctors of philosophy (PhD) as scientific and pedagogical staff of higher qualification.

Sysoieva & Protsenko (2020) draw attention to the need to harmonize the educational thesaurus in the process of creating the European Higher Education Area, which can be done while working on the implementation of the European framework programs. At the same time there is a positive impact on the development of general and specific skills of future doctors of philosophy who participate in the active forms of training of the “Erasmus +: Jean Monnet Module. This type of training allows professionals to use the acquired theoretical knowledge and practical skills in their professional education and promote the best EU practices among public.

The purpose of the paper is to assess the efficiency of the active forms used for the European studies within the Erasmus +: Jean Monnet Program “Higher Education Quality and Its Expert Support: Ukraine’s movement towards the European Union”.

Research methodology

The empirical material of the research was collected by questionnaire with the direct participation of the authors. The respondents were asked to rate each of the active forms on a Likert scale from 1 to 5 points in order to obtain a rating scale for each of the active forms. The survey was anonymous, but we asked to name the type of professional activity, as well as demographic data: gender, age, place of residence.

The survey involved 42 people, including 38 PhD students and 10 research and teaching staff (some PhD students combine learning and teaching, so the total amount is greater than the number of respondents). 78% of respondents are female, 22% – male. 96% of the respondents reside in Kyiv, 3% – in Kyiv region; one respondent noted that he is from Kropyvnytskyi, but now resides in Kyiv (Table 1).

Table 1. Portrait of survey participants

Respondents	male	female	Age			Region/City		
			22-40	41-55	over 55	Kyiv	Kyiv region	Other
PhD students								
38	9 (22%)	29 (78%)	37 (97%)	1 (3%)	–	34 (89%)	3 (8%)	1 (3%)
Academic staff								
10	2 (20%)	8 (80%)	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)	10 (100%)	–	–

Respondents were active participants of the intensive lessons, participated in all active forms, as well as used scientific and educational materials of the Module website and the Moodle platform.

The survey was conducted during May-June 2020.

Conceptual provisions

The theory of knowledge management, which determines the principles of their creation and use in the organization is the conceptual base of the research. The SECI model of Nonaka & Takeuchi (1994) that shows how knowledge is shared and created in the organization was the key idea of the study. Obviously, learning within a project is different from knowledge interaction within an organization. However, all four ways that knowledge types are combined and converted, i.e. socialization, externalization, combination, internalization were considered as fundamental.

The following provisions became valuable constructs:

- it is important not only to acquire knowledge, but also to use it efficiently;
- it is important to structure the knowledge acquired by individuals;
- there is an exchange of knowledge (tacit and explicit) between members of the organization within the processes of socialization, externalization, combination and internalization;
- information technologies are effective tool for acquiring and disseminating knowledge (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Based on the definitions provided by the dictionaries and literature we understand

- knowledge management as the way in which knowledge is organized and used within a company, or the study of how to effectively organize and use it (*Meaning of knowledge management in English*, 2020),

- quiz – a test of knowledge, especially as a competition between individuals or teams as a form of entertainment (*Main meaning of quiz in English*, 2020),
- a one-pager is a simple and short document that gives a high-level overview of a product, service, or a business (*One Pager*, 2020),
- World Café – is a creative process for facilitating collaborative dialogue and the sharing of knowledge and ideas to create a living network of conversation and action (Elliott et al., 2005),
- lecture-discussion method is the teaching method that is designed to help students understanding the organized body of knowledge, i.e. the topics that relate the facts, concepts, principles, and procedures, and make the relationship between them explicit and clear (Mutrofin et al., 2017),
- mind mapping is a visualizing technique primarily for structuring and codifying knowledge. With the aid of Mind Mapping ideas are graphically collected, structured respectively organized, and valued (Swiss Agency for Development and Cooperation, 2009).

The Salzburg Principles (*Bologna seminar*, 2005); Salzburg II Recommendations (2010) actualize issues of quality of higher qualification personnel training. The Principles state the importance of promoting the innovative orientation of doctoral programs, testing new forms of doctoral training based on the principles of interdisciplinarity, development of transfer, multifunctional skills of degree seekers.

The requirements for the qualification of Doctor of Philosophy in the national and higher education European areas have determined the format of learning outcomes for doctoral training of the discipline “Higher Education Quality and Its Expert Support: Ukraine’s movement towards the European Union.”

The discipline was aimed at formation of the following five general competencies: the ability to analyse, evaluate and synthesize new and complex ideas aimed at quality; ability to apply knowledge in practical situations based on a critical understanding of relevant issues; ability to generate new ideas (creativity); ability to search, process, analyse and use information from various sources; opportunity to work in a team (*Zahal'nyy opys kompetentsiy i rezul'tativ navchannya...*, 2017)

The complexity of the planned outcomes determined the format of training, which combined traditional (lectures, 60 hours), seminars, 60 hours)) and innovative (trainings, 44 hours), intensive lessons, 8 hours) forms.

The purpose of the intensive lessons was to generalize the knowledge acquired by the project participants and further develop their skills. Four intensive lessons were conducted on the following topic: Perspectives of using the experience of the Northern, Southern, Western, Eastern Europe countries in ensuring quality of higher education in Ukraine.

The ideology of the intensive lessons required the use of interactive forms/methods of training.

Quiz – two quizzes were held on the following topics: “The EU: the strategic and legal dimension of quality assurance in higher education” and “Quality assurance in higher

education: basic concepts and terms”. The purpose of using the Quiz was to repeat the material, to structure the previously acquired knowledge.

One Pager was selected to refresh the knowledge on the document “Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area (2015)”. The participants creatively presented the main ideas and sections of this document on one page.

The World Café method was used to summarize the knowledge of participants on national models of higher education quality assurance systems of the European countries and to outline the prospects of this experience for Ukraine.

Visualization: Mind Mapping technique was applied to develop an imaginary effective model for quality assurance in higher education on the example of the European countries.

Interactive lecture-discussion was used to develop the ability of participants to conduct a comparative analysis of the activities of national agencies for higher education external quality assurance and to determine the prospects for the use of positive experience in Ukraine.

Results of the research analysis

The main research question was: how the selected active forms of training are effective to obtain the Module outcomes?

In the study, we identified the following professional and general competencies of PhD degree seekers that can be developed using the active forms of training:

- ability to analyse, evaluate and synthesize new and complex ideas aimed at quality;
- ability to apply knowledge in practical situations based on a critical understanding of relevant issues; ability to generate new ideas (creativity);
- the ability to search, process, analyze and use information from various sources, including the Module website and the Moodle platform;
- ability to work in a team;
- ability to define basic terms;
- knowledge on higher education quality assurance systems of the European countries;
- ability to compare higher education quality assurance systems of the European countries and develop recommendations on the prospects of the European experience for Ukraine;
- ability to generalize the knowledge acquired in the process of the Module.

The “World Cafe” and “Interactive Lecture-Discussion” (204 and 192 points, respectively) were named by the respondents as the most efficient for activating the ability to analyse, evaluate and synthesize new and complex ideas aimed at quality (Table 2). The methodology of these forms provided participants with interactive interaction to solve complex problems, combine several points of view, exchange experiences and generalize.

Table 2. Efficiency of the active forms to enhance the ability to analyse, evaluate and synthesize new and complex ideas aimed at quality

Active forms	Final set of points	Rank place
The World Café	204	1
Interactive Lecture-Discussion	192	2
Visualisation: Mind Mapping	189	3
Quiz	174	4
One Pager	168	5

The formation of participants' competencies to apply the acquired knowledge in practice is one of the missions of the intensive lessons. As evidenced by the respondents' answers the "World Café" and "Interactive Lecture-Discussion" took the highest places (Table 3).

Table 3. Efficiency of the active forms to enhance the ability to apply knowledge in practical situations based on a critical understanding of the relevant issues

Active forms	Final set of points	Rank place
The World Café	195	1
Interactive Lecture-Discussion	192	2
Visualisation: Mind Mapping	189	3
One Pager	177	4
Quiz	165	5

In the process of evaluating the efficiency of active forms to generate new ideas, the respondents, along with the "World Café" identified the "Visualization: Mind Mapping" technique. It is associated primarily with associative connections and is designed to stimulate cognitive activity (Table 4).

Table 4. Efficiency of the active forms to enhance the ability to generate new ideas (creativity) while working in Intensive classes

Active forms	Final set of points	Rank place
The World Café	192	1
Visualisation: Mind Mapping	189	2
One Pager	177	3
Interactive Lecture-Discussion	174	4
Quiz	156	5

Table 5 shows that the Visualization: Mind Mapping and World Café were rated by the respondents as the most efficient for enhancing the ability to search, process and use information. It should be noted that the One-Page Slide technique also ranked high place.

Table 5. Efficiency of the active forms to enhance the ability to generate new ideas (creativity) while working in Intensive classes

Active forms	Final set of points	Rank place
Visualisation: Mind Mapping	192	1
The World Café	189	2
One Pager	183	3
Interactive Lecture-Discussion	171	4
Quiz	165	5

The project-based learning involves teamwork, cooperation, the contribution of each participant to the result. The respondents rated highly the World Café method, which is aimed at facilitating collaborative dialogue and knowledge and ideas sharing to create a living network of conversation and action (Table 6).

Visualisation: Mind Mapping and One Pager techniques also were highly rated. Although these active forms focus primarily on structuring and codifying knowledge, it is clear that this involves close collaboration of all team members.

Table 6. Efficiency of the active forms to enhance the ability to work in a team during the lesson

Active forms	Final set of points	Rank place
The World Café	204	1
Visualisation: Mind Mapping	195	2
One Pager	189	3
Interactive Lecture-Discussion	174	4
Quiz	168	5

According to the survey results, the activation of the ability to define key terms has updated the forms of a different order. The highest rankings went to lecture-discussion used to understand and structure the body of knowledge, and quiz technique used to test knowledge acquisition (Table 7).

Table 7. Efficiency of the active forms to enhance the ability to define basic terms (accreditation, licensing, monitoring, qualification, quality, quality assurance, standards, and quality management)

Active forms	Final set of points	Rank place
Quiz	204	1
Interactive Lecture-Discussion	192	2
The World Café	174	3
One Pager	174	4
Visualisation: Mind Mapping	171	5

The transmission of knowledge about the higher education quality assurance systems in the European countries is the main task of the Module. Therefore, the intensification of this knowledge, which was transmitted to the project participants at lectures and seminars, was considered an important task during the intensive lessons. According to the respondents/ answers, virtually all the active forms proved to be efficient for this task (Table 8).

Table 8. Efficiency of the active forms to enhance knowledge about higher education quality assurance systems of the European countries

Active forms	Final set of points	Rank place
The World Café	198	1
Quiz	189	2
Interactive Lecture-Discussion	189	3
Visualisation: Mind Mapping	189	4
One Pager	186	5

The comparative research requires a set of special skills, including critical analysis, the ability to distinguish common and different characteristics, generalizations, formulation of conclusions and recommendations. Table 9 shows that the respondents ranked highly the active forms that, on the one hand, activate the ability to structure knowledge, build a system of relationship between the facts, concepts, principles, and procedures (lecture-discussion), and on the other hand, activate the ability to generate ideas (the World Café).

Table 9. Efficiency of the active forms to enhance the ability to compare quality higher education assurance systems of the European countries and develop recommendations on the prospects of the European experience for Ukraine

Active forms	Final set of points	Rank place
The World Café	201	1
Visualisation: Mind Mapping	186	2
Interactive Lecture-Discussion	177	3
One Pager	174	4
Quiz	153	5

Table 10 shows that the World Café, Visualization: Mind Mapping and One Pager technologies got high ranks for summarizing the knowledge and skills acquired within the Module.

Table 10. Efficiency of the active forms to enhance the ability to compare quality higher education assurance systems of the European countries and develop recommendations on the prospects of the European experience for Ukraine

Active forms	Final set of points	Rank place
The World Café	198	1
Visualisation: Mind Mapping	183	2
One Pager	183	3
Interactive Lecture-Discussion	177	4
Quiz	171	5

According to the Bloom's Taxonomy there are six levels of cognitive learning: remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, and creating. The results of the survey showed that the quiz and interactive lecture-discussion were ranked as the most efficient forms for the development of knowledge and understanding as less complex levels of thinking. Thus, to enhance the ability to define key terms (accreditation, licensing, monitoring, qualification, quality, quality assurance, standards, quality management), these technologies took the first two places (with 204 and 192 points, respectively) (Table 7).

The World Cafe method and Visualization technique were ranked as efficient for more complex levels of thinking (analysis, synthesis, evaluation). It is the World Cafe method that ranked the first place (204 points) for the development of the ability to analyse, evaluate and synthesise new and complex ideas aimed at quality (Table 1) and (201 points) to enhance the ability to compare higher education quality assurance systems in the European countries and develop recommendations on the prospects of the European experience for Ukraine (Table 8).

According to the results of the study, the World Café method and Visualization technique are also extremely efficient for the development of general competencies of PhD students.

Thus, the respondents rated them highly, putting them in 1st and 2nd places for developing the ability to apply knowledge in practical situations based on a critical understanding of relevant issues (with 192 and 189 points, respectively) (Table 2), the ability to work in a team (204 and 195 points) (Table 5), creativity development (192 and 189 points) (Table 3).

In our opinion, the respondents underestimated the One Pager technique, which was used to repeat the topic "Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area." One-pager provides a general, concise overview of information and requires conciseness and capacity in the text, the use of illustrative materials, and therefore develops the ability to systematise, integrate, design information, as well as creativity and ability to apply knowledge in practical situations. Perhaps the not-too-high scores can be explained by its novelty for education. One-Pager is better known in business and is just beginning to be used for the education purposes.

Fig. 1 shows the consolidated vision of the respondents on the efficiency of the active forms for teaching the European studies within the Module “Higher Education Quality and Its Expert Support: Ukraine’s movement towards the European Union”.

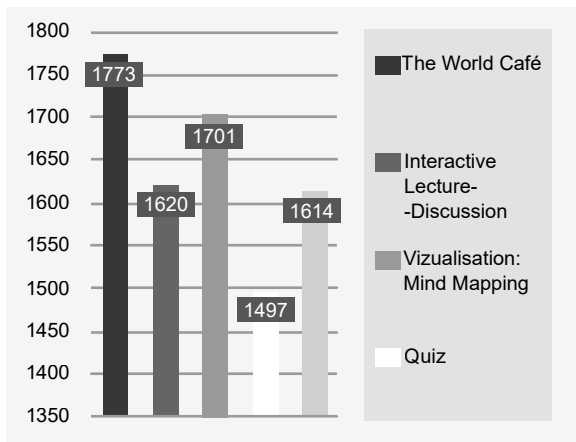


Fig. 1. Efficiency of the active forms for teaching the European studies within the Module “Higher Education Quality and Its Expert Support: Ukraine’s movement towards the European Union”

Conclusions and prospects for further research

Generalization of the obtained results allowed us to make several important conclusions.

The multidimensionality of knowledge in the modern world (tacit and explicit, declarative, epistemic and procedural) necessitates the use of complex forms in the learning process. Complexity is especially relevant for teaching the European studies for PhD students. The subject of the European studies in the context of higher education quality and its expert support involves the formation of skills of comparative analysis and critical thinking, the ability to apply knowledge in practical situations, to work in a team, etc.

The research showed that the active forms are efficient for the European studies. Obviously, the used forms differ in their characteristics.

The lecture-discussion is a method that is traditionally used in the learning process to transfer and structure knowledge. In the Module the lecture-discussion was used to transfer knowledge about quality assurance systems in higher education in European countries. The discussion allowed making the participants’ experience to better master the complex material on the features of education quality assurance systems.

The quiz is also an educational technology that is widely used to consolidate the studied material. It proved to be especially efficient for consolidating the knowledge acquired by the Module participants in the course of lectures and seminars on the basic terms and categories.

The One Pager, which is commonly used in business to present an overview of a product/service, has also proven its efficiency in generating ideas in a Module format.

The knowledge management methods – The World Café and Visualization: Mind Mapping – have been assessed by the respondents as especially efficient. This emphasizes that knowledge management methods are promising for PhD students' training, especially for the instruction of complex knowledge and the formation of transversal competencies.

No less important is the conclusion about the need to use a set of methods that together ensure the implementation of the full range of educational tasks.

Further research should include the study of digitization of the PhD students' training at the universities.

BIBLIOGRAPHY

- Batechko, N. (2017) Phenomenon of the quality of education in modern scientific discourse. *Educological Discourse*, 3-4, 1-16.
- Bologna seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society": Conclusions and recommendations (Salzburg, 3-5 February 2005). (2005). <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf>
- Elliott, J., Heesterbeek, S., Lukensmeyer, C.J. & Slocum, N. (2005). *Foundation participatory methods toolkit*. Belgian Advertising (B.AD).
- Erasmus+ Programme – Jean Monnet Activities. (2020). Module "Higher Education Quality and Its Expert Support: Ukraine's movement towards the European Union". <http://heqes.kubg.edu.ua/en/category/home/> Accessed 10 Dec 2020
- Horizon 2020 (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020), <https://mon.gov.ua/eng/tag/gorizont-2020> Accessed 10 Dec 2020
- Lokshyna, O. (2018), Zabezpechennya yakosti vyshhoji osvity v umovax yevropeyzaciyi Ukrainy (Quality assurance of higher education under Europeanization of Ukraine). *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 3-4, 127-132. doi:10.28925/1609-8595.2018.3-4.127132
- Main meanings of quiz in English. (2020). Lexico. <https://www.lexico.com/definition/quiz>
- Meaning of knowledge management in English. (2020). Cambridge dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/knowledge-management>
- Mutrofin, Degeng, N.S., Ardhana, W. & Setyosari, P. (2017). The effect of instructional methods (lecture-discussion versus group discussion) and teaching talent on teacher trainees student learning outcomes. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 203-209.
- National Erasmus+ Office in Ukraine. (2020). Higher Education Quality and Its Expert Support: Ukraine's movement towards the European Union. The list of projects Jean Monnet. <https://erasmusplus.org.ua/en/projects/jean-monnet/1877-higher-education-quality-and-its-expert-support-ukraine-s-movement-towards-the-european-union.html>
- Nonaka, I. & Takeuchi, K. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford University Press.
- Ohnev'yuk, V.O., Sysoyeva, S.O., Zhyl'tsov, O.B., Kozak, L.V., Kuz'menko, O.M., Tryhub, I.I., Halyts'ka, M.M., Mazur, N.P., Pobirchenko, N.A., Ryabenko, V.O., Zel'man, M. & Kotsur, O.O. (2015). *Osvitoloziya: pidhotovka ekspertiv u haluzi osvity* (Educology: training of experts in the field of education). Edelweiss Publishing Company.
- One Pager. (2020). Urban Dictionary. <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=One%20Pager>

- Regulation (EU) No 1291/2013 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2013 establishing Horizon 2020 – the Framework Programme for Research and Innovation (2014-2020) and repealing Decision No 1982/2006/EC (Text with EEA relevance). (2013). OJ L 347, 104-173.
- Reheyo, I. (2014). *Pidhotovka naukovykh i nauково-pedahohichnykh kadriv vyshchoyi kvalifikatsiyi v Ukraini u XX – pochatku XXI stolittya* (Training of scientific and scientific-pedagogical staff of higher qualification in Ukraine in the XX – early XXI century). Education of Ukraine.
- Salzburg II recommendations (2010, 29 October). European University Association. <https://eua.eu/resources/publications/615:salzburg-ii---recommendations.html>
- Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC). (2009). Knowledge Management Toolkit. <https://usaidlearninglab.org/sites/default/files/resource/files/SDC-KM-Toolkit.pdf>
- Sysoieva, S. & Protsenko, O. (2020). Learning outcomes for module Jean Monnet: an experience in Ukraine. Steps to improve quality. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 3, 87-94. doi:10.28925/1609-8595.2020.3.10
- Vorobyova, O., Debych, M., Luhovyy, V., Orzhel', O., Slyusarenko, O., Talanova, Zh. & Tryma, K. (2019). *Analiz providnoho vitchyznyanoho ta zarubizhnoho dosvidu shchodo otsynuyannya yakosti vyshchoyi osvity v umovakh yevrointehratsiyi: analitychni materialy* (Analysis of the leading domestic and foreign experience in assessing the quality of higher education in terms of European integration: Analytical materials) (2nd part, preprint). Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
- Zahal'nyy opys kompetentsiy i rezul'tativ navchannya dlya doktors'koho rivnya (PhD) pidhotvky z dystsypliny "Yakist' vyshchoyi osvity ta yiyi ekspertna pidtrymka: perekhid Ukrainy do Yevropeys'koho Soyuzu" (General description of competencies and learning outcomes for doctoral level (Phd) education training "Quality of Higher Education and its Expert Support: Ukraine's Transition to the EU"). (2017). Erasmus+ Programme – Jean Monnet Activities. http://heqes.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2017/10/A_GENERALISED_DES_Ukr.pdf
- Zakon Ukrainy Pro ratyfikatsiyu Uhody mizh Ukrainoyu i Yevropeys'kym Soyuzom pro uchast' Ukrainy u Ramkoviyi prohrami Yevropeys'koho Soyuzu z naukovykh doslidzhen' ta innovatsiy "Horyzont 2020" (Law of Ukraine on ratification of the Agreement between Ukraine and the European Union on Ukraine's participation in the Framework Program of the European Union for Research and Innovation "Horizon 2020"). (2015). VVR. 35, 349.

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/>



Rola środowiska ucznia w rozwijaniu samoregulacji w uczeniu się w czasie edukacji zdalnej

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie roli środowiska i zasobów społecznych ucznia w rozwijaniu samoregulacji w uczeniu się podczas nauczania zdalnego w trakcie pandemii COVID-19.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Przedstawiony w pracy problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytania: Czym jest uczenie się samoregulowane? Jaka jest rola środowiska domowego i zasobów społecznych ucznia w rozwijaniu samoregulacji w uczeniu się podczas nauczania zdalnego? Jaka jest rola dorosłych osób w organizowaniu środowiska uczenia się? Czy korepetycje sprzyjają zachowaniom strategicznym? Zastosowano metodę analizy i krytyki piśmiennictwa literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Na podstawie dostępnych w literaturze modeli opracowano sylwetkę ucznia o wysokim stopniu samoregulacji w uczeniu się. Zaprezentowano oraz dokonano analizy wyników badań dotyczących wpływu znaczących osób ze środowiska domowego na rozwój umiejętności uczenia się dziecka. Wyjaśniono, w jaki sposób działania rodziców i korepetytorów mogą wspomóc szkołę w tworzeniu warunków do uczenia się w czasie edukacji zdalnej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Praca prezentuje szerokie spojrzenie na wspomaganie ucznia w uczeniu się, jak się uczyć. Z przeprowadzonych analiz wynika, że umiejętność uczenia się może być rozwijana przez znaczące osoby ze środowiska ucznia na rozmaite sposoby. Pokazano również, że indywidualna praca korepetytora z uczniem nie sprowadza się tylko do wyrównania braków w nauce, ale polega też na przygotowaniu do samokształcenia. Określone przekonania dorosłego oraz wynikające z nich komunikaty wobec dzieci wpływają na dalsze działania uczącego się w zakresie uczenia się.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Znaczący dorosły odgrywa bardzo ważną rolę w kształtowaniu samoregulacji w uczeniu się. Zaangażowanie oraz wykorzystanie zasobów społecznych ucznia stanowi kluczowy element zdalnej edukacji. Z tego względu poszerzanie wiedzy wśród rodziców na temat rozwijania uczenia się samoregulowanego powinno być priorytetowym zadaniem pracowników edukacji.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ, SAMOREGULACJA
W UCZENIU SIĘ, NAUCZANIE ZDALNE, COVID-19,
WYCHOWANIE**

Sugerowane cytowanie: Kolber, M. (2021). Rola środowiska ucznia w rozwijaniu samoregulacji w uczeniu się w czasie edukacji zdalnej. *Horyzonty Wychowania*, 20(56), 147-157. DOI: 10.35765/hw.2096.

ABSTRACT

The Role of a Learning Environment in the Development of Self-regulated Learning in a Distance Education

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to show the role of the student's environment and social resources in the development of self-regulated learning while attending distance classes in the time of COVID-19

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem focuses on finding answers to the following questions: What is self-regulated learning? What is the role of the learner's environment and social resources in fostering self-regulated learning in a virtual classroom during the COVID-19 pandemic? What is the role of adults in organizing the learning environment for their children? Is tutorial conducive to strategic behaviour? The research method is a critical literature review.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Based on the literature review, a self-regulated learner profile was developed. The results of research concerning the influence of remarkable people from the home environment on the development of child's learning skills were presented and analyzed. It was explained how parents' and private teachers' activities, can support an online schooling in creating conditions conducive to learning during the period of distance education.

RESEARCH RESULTS: The work presents a broad perspective on supporting the student in learning *how to learn*. The analyses indicate that the ability to learn can be developed in various ways by remarkable persons from the student's environment. It has also been shown that private tutors' work with the student, does not only compensates the learning gap, but it also prepares the student for self-education. Certain adults' beliefs, and coming from them messages directed towards children can have an impact on the further learning activities of the learner.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: A remarkable adult plays a very important role in shaping self-regulated learning. The involvement and the use of the student's social resources is a key element of distance education. Therefore, raising awareness among parents about self-regulated learning should be a priority task for all educators.

→ **KEYWORDS:** **LEARNING ENVIRONMENT, SELF REGULATED LEARNING, DISTANCE LEARNING, COVID-19, UPBRINGING**

Wstęp

Badania dotyczące zdalnego nauczania prowadzone w czasie pandemii COVID-19 ujawniły pogorszenie samopoczucia uczniów. Około 10% badanej młodzieży odczuwało wyraźnie symptomy nastroju depresyjnego: smutek, samotność, przygnębienie czy płaczliwość (Ptaszek i in., 2020, s. 89). Wielu z nich borykało się z problemami psychosomatycznymi. Trudności z zasypianiem doświadczyło 60% badanej młodzieży. Uczniowie zauważali też, że częstą przyczyną złego samopoczucia było przeciążenie nauką.

Uskarżali się, że nauczyciele zadają im zbyt dużo materiału do nauczenia (Ptaszek i in., 2020, s. 29). Zaskakujące jest to, że nawet ci, którzy deklarowali, że ich nauka przebiega pomyślnie, jednocześnie twierdzili, że mają problemy z zarządzaniem własnym uczeniem (Niemi i Kousa, 2020). Przyczyną takiego stanu rzeczy było stosowanie przez nauczycieli metod opartych na nauczaniu podającym, przekazywaniu i weryfikacji wiedzy, a nie zmierzających do rozwoju kompetencji, w tym kompetencji metapoznawczych. Do najczęściej stosowanych metod należało: wyświetlanie filmów i prezentacji, publikowanie materiałów na stronie internetowej lub blogu (Ptaszek i in., 2020, s. 66).

Wyniki badań, doświadczenia i obserwacje pokazały, że skuteczna realizacja zdalnej nauki wymagała udzielenia dzieciom wsparcia ze strony rodziców w zakresie rozwijania umiejętności uczenia się (Pyżalski, 2020). Celem artykułu jest ukazanie działań rodzica lub innej osoby znaczącej zmierzających do rozwoju samoregulacji w uczeniu się w czasie nauczania zdalnego.

Samoregulacja w uczeniu się – wyjaśnienie pojęcia

Samoregulacja stała się przedmiotem badań prowadzonych w latach 90. ubiegłego wieku. Popularność tej kategorii wzrosła wraz z narodzinami psychologii poznawczej, która zakłada, że uczący się jest jednostką proaktywną. Przyjęcie takiego założenia stało się podstawą modeli samoregulacji w uczeniu się. Do najstarszych teoretycznych modeli samoregulacji należy model dobrego użytkownika strategii (*Good Strategy User*). Jego autorzy, Michael Pressley, John Borkowski oraz Wolfgang Schneider (1987), założyli, że sukces w nauce zależy od pewnych cech i zachowań uczącego się, które opisane są za pomocą pięciu komponentów. Uczący się: (1) stosuje strategię, aby zrealizować założony cel; (2) wie, jak, kiedy i gdzie zastosować strategię uczenia się; (3) zdaje sobie sprawę, że uzyskanie wysokich osiągnięć wiąże się z wysiłkiem w stosowaniu strategii oraz z unikaniem negatywnych emocji i niszczącej konkurencji; (4) wykazuje się wiedzą ogólną (*non-strategic knowledge*) oraz przedmiotową (*domain-specific knowledge*); (5) posiada umiejętności automatyzacji oraz koordynacji powyższych elementów (Pressley i in., 1987, s. 89-90).

Do wiodących i współczesnych twórców modeli należy Monique Boekaerts, która uwzględniła wyniki badań z zakresu metapoznania i metamotywacji. Jej zdaniem uczeń o wysokiej samoregulacji w uczeniu się powinien posiadać sześć rodzajów wiedzy opartych na trzech poziomach: przedmiotowych, strategicznych oraz poziomie celów. Trzy pierwsze rodzaje wiedzy dotyczą regulacji poznawczej, trzy kolejne – samoregulacji motywacyjnej. Na poziomie wiedzy przedmiotowej mieści się wiedza deklaratywna i proceduralna. Na kolejnym poziomie, strategicznym, znajdują się strategie przetwarzania informacji, selektywnej uwagi oraz odkodowywania. Ostatni poziom zawiera strategię regulacji, do których należą: formułowanie celów, planu uczenia się oraz monitorowania i ewaluacji. Charakteryzując motywację samoregulacyjną, Boekaerts umieszcza wiedzę metapoznawczą oraz sądy motywacyjne na poziomie wiedzy przedmiotowej.

Na poziomie strategicznym komponentu motywacyjnego autorka wylicza atrybucje pro-spektywne oraz retrospektywne, strategie obronne oraz wykorzystanie zasobów społecznych. Poziom celów uwzględnia motywacyjne strategie regulacji, sformułowanie zamiaru uczenia się, wiązanie zamiarów z planami uczenia się, utrzymywanie kierunku działania (1991, 1992, 1993, 1994, za: Ledzińska i Czerniawska, 2011, s. 110–111; Czerniawska, 1999, s. 9).

W inny sposób samoregulację w uczeniu się opisuje Barry Zimmerman. Autor ten twierdzi, że samoregulacja jest złożonym procesem zawierającym komponenty meta-poznawcze, motywacyjne i behawioralne. Sytuując swój model w teorii poznania społecznego, przekonuje, że rozwój umiejętności samoregulacyjnych związany jest również z poczuciem własnej skuteczności (*self-efficacy*) lub z przekonaniem na temat własnych umiejętności uczenia się (Schunk i Zimmerman, 1997).

Ucznia o wysokiej samoregulacji zgodnie z założeniami powyższych modeli cechują następujące zachowania: stawianie celów, wykorzystywanie wiedzy uprzedniej, dobieranie strategii uczenia się, opracowywanie planu uczenia się (Dembo, 1997, s. 95; Ledzińska i Czerniawska, 2011, s. 108). Uczeń samoregulujący nie traktuje sytuacji uczenia się jako sprawdzianu zdolności czy wiedzy, ale widzi w niej okazję, aby się czegoś nauczyć. Ponadto potrafi monitorować swoje uczenie się, co oznacza, że ma zdolność świadomej autoewaluacji i autorefleksji. W przypadku trudności jest aktywny w poszukiwaniu źródeł wiedzy, szuka też pomocy u kompetentnych osób. Ma poczucie sprawstwa i własnej skuteczności. Oznacza to, że trafnie potrafi ocenić, czy posiada umiejętności potrzebne do realizacji określonego celu (Filipiak, 2012, s. 74).

Szerokie spojrzenie na samoregulację oferuje metoda Self-Reg autorstwa Stuarta Shankera i Teresy Barker, która jawi się jako pomoc w radzeniu sobie ze stresem związanym z nowymi warunkami funkcjonowania w pandemii. Zdaniem autorów samoregulacja obejmuje pięć wymiarów, które oddziałują na siebie i tworzą spójny system. Należą do nich: obszar biologiczny, emocjonalny, poznawczy, społeczny i prospołeczny. Każdy z nich może być źródłem stresorów. Zadaniem dorosłego jest wspieranie dzieci w nauce rozpoznawania i rozumienia aktualnego stanu fizycznego, emocjonalnego (swojego i innych ludzi), sygnałów społecznych, trudności w uczeniu się i utrzymywaniu uwagi (2016, s. 81-86).

Tworzenie warunków do rozwijania samoregulacji w uczeniu się w ramach środowiska domowego

Nowa rzeczywistość pandemiczna wygenerowała negatywne emocje: niepewność, niepokój, a nawet strach. Poczucie zagrożenia jest silnym stresorem, czynnikiem uruchamiającym aktywność odpowiednich części podwzgórza, wyspy, ciała migdałowatych i układu limbicznego. W rezultacie następuje spadek aktywności poznawczej, motywacji czy zainteresowań (Kaczmarzyk, 2020, s. 24; por. Shanker i Barker, 2016). Stres dotyczył w szczególności osób objętych kwarantanną lub izolacją. Przyczyn takiego stanu rzeczy

było wiele: przepracowanie (łączenie obowiązków domowych i zawodowych), brak aktywności fizycznej i interakcji społecznych, a także lęk przed skutkami infekcji. Taka sytuacja osłabiała u rodziców naturalną zdolność do odgrywania przez nich roli wspierających opiekunów dla swoich dzieci (Spinelli i in., 2020). Z badań przeprowadzonych przez Pozzoli i współpracowników (2020) wynika, że dzieci, które w domu miały pozytywną atmosferę wychowawczą, doświadczały mniej problemów, ucząc się w trybie zdalnym.

Sam Redding (2002) wyjaśnia, w jaki sposób działania pedagogiczne rodziców lub innych osób znaczących mogą wspomóc szkołę w tworzeniu warunków do uczenia się. Działania te autor podzielił na trzy kategorie: relacja rodzic – dziecko, procedury życia domowego oraz oczekiwania rodziców. Istotną strategią w budowaniu relacji na linii rodzic – dziecko jest stosowanie metod autorytatywnych i unikanie autorytarnych, które wymuszają uległość i bezdyskusyjność. Autorytatywni rodzice uzasadniają swoje postępowanie i stawiane wymagania, tak aby dziecko zrozumiało, że mają na względzie jego dobro. McCaslin i Good przytaczają następujące autorytatywne oddziaływania wychowawcze: (1) komunikowanie się oparte na ciepłych kontaktach; (2) nauczanie prospołecznych wartości i zasad przy jednoczesnym traktowaniu dziecka jako osoby odpowiedzialnej i prospołecznej; (3) określanie zasad przy udziale dziecka w stopniu na tyle elastycznym, aby można je było modyfikować wraz z kolejnym etapem rozwojowym (1992, za: Brophy, 2012, s. 36-37). Wymienione metody służą zwiększeniu motywacji, wprowadzeniu pozytywnego klimatu i wzmocnieniu rezyliencji oraz przygotowują grunt pod rozwój samoregulacji w uczeniu się. Redding (2002) przypomina o oczywistych, ale często zapominanych codziennych czynnościach, które budują bliski kontakt, a jednocześnie rozwijają umiejętność uczenia się. Należą do nich: wspólne wizyty rodzinne w muzeach, zachęcanie dzieci do poszerzania słownictwa, wspólne odkrywanie nowych znaczeń, rozmowy na temat codziennych wydarzeń mających miejsce podczas nauczania zdalnego, dyskusje na temat książek, gazet. Rozmowy te mogą też dotyczyć rodzajów czynności czy typów uczenia się, które sprzyjają nauce, oraz tego, co zrobić, aby uczenie się stało się bardziej wartościowe (por. Brophy, 2012).

W ramach codziennej domowej rutyny Redding (2002) wyróżnia jasny podział czasu na wykonanie poszczególnych czynności: naukę, jedzenie, spanie, zabawę, czytanie, odpoczynek („nicnierobienie”), ruch na świeżym powietrzu. Rozwiązania organizacyjne w nieustannie tworzącej się szkole zdalnej podlegają ciągłym zmianom, a na ich podstawie modyfikowana będzie lub całkowicie zmieniana rutyna domowa, metody dydaktyczne i wychowawcze podejmowane przez dorosłych. Ważne jest, aby wszyscy uczestnicy nauczania zdalnego dawali sobie przyzwolenie na popełnianie błędów w procesie budowania lepszej szkoły (Witkowski, 2020). Lepszemu zarządzaniu czasem oraz podejmowaniu przez uczniów współodpowiedzialności za przebieg uczenia się sprzyja ich wiedza na temat planu nauki w poszczególnych tygodniach: „Zorientowanie się w planach nauczyciela ułatwi im zrozumienie, czego on od nich oczekuje i jaki sens ma zapisany w scenariuszu przebieg zajęć” (Gołębniak, 2019, s. 944).

Organizowanie przestrzeni do uczenia się to kolejny istotny element zdalnej edukacji. Zdaniem Filipiak „środowisko fizyczne stanowi ramy, w których odbywa się proces

nauczania – uczenia się” (2012, s. 132). Organizując przestrzeń do uczenia się, warto zadbać, aby na zdalną naukę przeznaczyć osobne pomieszczenie. Niekiedy jednak nawet po spełnieniu tego warunku uczniowi trudno odfiltrować dystraktory pojawiające się w domu. Zaleca się wówczas instruowanie dzieci, jak koncentrować się na nauce. Do takich działań należą: utrzymywanie koncentracji na celach, ustanowienie powiązania z nagrodami (zasada Premacka), unikanie kontaktu wzrokowego z czynnikami odwracającymi uwagę, protestowanie („Próbuję się skoncentrować, proszę o ciszę”). Walter ujmuje w sposób lapidarny, jak pomóc uczniowi przygotować warunki do uczenia się: „wyobraź sobie, że zapraszasz szkołę do swojego pokoju – przygotuj miejsce pracy, zadbaj o przydatne materiały oraz o swój wygląd, spróbuj znaleźć takie miejsce, w którym nikt i nic nie będzie ci przeszkadzało” (2020, s. 58).

Korepetytor a zachowanie strategiczne uczniów

Badania CBOS z roku 2020 dotyczące roku szkolnego rozpoczynającego się w czasie pandemii COVID 19 pokazują, że tylko 46% rodziców podjęło decyzję o nieposyłaniu dzieci na płatne zajęcia dodatkowe. Analiza danych potwierdza, że najpopularniejszym rodzajem płatnych zajęć edukacyjnych jest nauka języków obcych, którą finansowało lub zamierzało sfinansować 38% rodzin. Z kolei 20% rodziców zdecydowało się na opłacenie innych korepetycji oraz kursów przygotowawczych¹ (CBOS, 2020, s. 7). Zjawisko korepetycji stało się przedmiotem licznych badań już w latach 90. ubiegłego wieku, między innymi za sprawą publikacji Marka Braya *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners* (1999). W kolejnych pracach autor wskazuje na konieczność monitorowania i analizowania tego zjawiska, skupiając się na wadach i zaletach tej formy edukacyjnej. Ze względu na tematykę niniejszej publikacji poniżej zaprezentowano korzyści, jakie czerpie uczeń decydujący się na tę formę nauki. Według Braya (2012) korepetycje przeciwdziałają bezradności i zwalczają wyuczoną bezradność. W niektórych krajach działają centra edukacyjne (np. Kumon), które indywidualizując naukę, rozwijają potencjał dziecka i jego zaangażowanie w naukę. Uczestnictwo w korepetycjach pomaga uczniowi w zrozumieniu materiału lekcyjnego czy przygotowaniu się do egzaminów zewnętrznych (Bray, 2012, s. 65-66). Listę korzyści uzupełniają wyniki badań Magdaleny Kolber (2012, 2021), zgodnie z którymi korzystanie z korepetycji w zakresie języka angielskiego koreluje z wyższym zachowaniem strategicznym uczniów². Potwierdzono, że licealistów, którzy pobierają dodatkowe lekcje, cechuje wyższy poziom stosowania strategii pamięciowych, poznawczych, metakognitywnych, emocjonalnych, społecznych. Do przykładowych zachowań strategicznych w ramach wyżej wymienionych grup strategii należą: tworzenie powiązań w umyśle, stosowanie obrazów i dźwięków,

¹ Na opłacanie zajęć artystycznych zdecydowało się 16% polskich rodzin, a zajęć sportowych – 27%.

² W badaniu zastosowano narzędzie oraz taksonomię R. Oxford (1990).

ćwiczenia, otrzymywanie i wysyłanie wiadomości, analizowanie i rozumowanie, strategie pomagające ześrodkować proces uczenia się na celu, planowanie uczenia się, strategie dotyczące ewaluacji uczenia się, strategie związane z obniżeniem poziomu niepokoju, samozachęta, mierzenie temperatury emocjonalnej; współpraca i współodczuwanie z innymi. W związku z tym, że uczniowie uczęszczający na zajęcia dodatkowe (w tym korepetycje) wykazują wyższe zachowania strategiczne, można wysnuć wniosek, że pracując indywidualnie, korepetytorzy często wchodzą w rolę tutorów, którzy rozwijają samoregulację w uczeniu się, motywując i zachęcając do stosowania strategii przetwarzania informacji i nabywania umiejętności. Edukacja zdalna nakłada na korepetytora nowe obowiązki. Jego rola polega nie tylko na budowaniu rusztowania dla budowania myślenia o procesach poznawczych czy przekazywaniu uczniom skutecznych sposobów uczenia się, ale również na rozwijaniu w uczniach umiejętności świadomego dostosowania procesu uczenia się do zmieniających się okoliczności i zadań (por. Carter, 2020).

Przekonania rodziców a rozwijanie samoregulacji w uczeniu się

Określone oczekiwania dorosłego odnośnie do osiągnięć dzieci są powiązane z ich sukcesami w nauce. Na przykład eksperyment Harolda Stevensona i współpracowników³ (1990) dowiódł, że dzieci mające wysokie osiągnięcia szkolne pochodzą z rodzin, w których rodzice mają realistyczne oczekiwania wobec osiągnięć szkolnych, potrafią trafnie ocenić możliwości akademickie, poznawcze oraz cechy osobowościowe swojego dziecka. Co więcej, autorzy ci podkreślają znaczenie ciężkiej pracy, a nie wrodzonych zdolności.

Podobnym wątkiem zajęła się w swoich badaniach Carol Dweck. Badaczka odkryła, że istnieją dwie kategorie ludzi: osoby nastawione na trwanie (*fixed mindset*) i osoby nastawione na rozwój (*growth mindset*) (Dweck, 2013; por. Kolber, 2014a, 2014b). Przyjęcie określonego przekonania przez uczącego się ma wpływ na rodzaj podejmowanej przez niego aktywności samoregulacyjnej (lub na jej brak). Pierwsza grupa ludzi żywi przekonanie, że ich cechy, na przykład inteligencja, są niezmiennie („Czy jesteś wystarczająco inteligentny(-a), aby rozwiązać to zadanie?”). Osoby te wierzą, że umiejętności, wysoka inteligencja są wrodzone: „jeśli masz talent, to go masz, a jeżeli go nie masz, to go nie masz” (Dweck, 2013, s. 31). Gdy myślą o zadaniach szkolnych, przyświeca im cel wykonaniowy (*performance goal*), który wynika z chęci uzyskania przez nich stopni wyższych niż ich rówieśnicy (Dweck, 1985, za: Dembo, 1997, s. 142). Z taką postawą związane są pewne sposoby uczenia się oraz zachowania uczącego się. Do preferowanych strategii uczenia się należą strategie płytkie: zapamiętywanie i powtarzanie oraz unikanie myślenia krytycznego i rozwiązywania problemów (Maehr i Anderman, 1993,

³ Badanie dotyczyło osiągnięć w czytaniu i matematyce, porównywano osiągnięcia dzieci chińskich i japońskich oraz amerykańskich.

za: Dembo, 1997, s. 142). W przypadku porażki osoby takie wybierają bierność lub zaprzestanie działania.

Druga grupa wyszczególniona przez Dweck, nastawiona na rozwój, wierzy, że inteligencja, osobowość podlegają rozwojowi („Czy jeszcze tego nie rozwiązałeś(-aś)?”). Koncentracja na rozwoju sprawia, że osoby takie dostrzegają korzyści z własnej aktywności poznawczej. Często podejmują wyzwania, a w przypadku porażki nie poddają się (Dweck, 2013; por. Turska, 2012). Uważają, że przyczyną ich porażki był niedostateczny wysiłek lub niewłaściwy dobór strategii. Szukają zatem nowych, bardziej skutecznych sposobów, które pomogą im osiągnąć założone cele.

Teoria Dweck została potwierdzona przez Lisę Blackwell i jej współpracowników. Grupa badaczy przeprowadziła eksperyment wśród amerykańskich uczniów klasy 7, którzy uzyskali niskie wyniki z matematyki (Blackwell i in., 2007, za: Dweck, 2010, s. 27). Uczniowie zostali podzieleni na dwie grupy. Grupa kontrolna brała udział w zajęciach uczenia, jak się uczyć, natomiast grupa eksperymentalna oprócz treningu uczenia się, jak się uczyć, otrzymała możliwość udziału w programie informacyjnym, podczas którego uczniowie dowiedzieli się, że: (1) mózg działa jak mięsień, trenowany staje się silniejszy, (2) mózg tworzy połączenia między neuronami podczas zaangażowania w nowe zadania, (3) nie talent czy inteligencja powodują, że uczniowie odnoszą sukces, ale ich ciężka praca i wysiłek. Wyniki eksperymentu pokazały, że uczniowie z grupy eksperymentalnej byli bardziej zmotywowani, aby wykorzystać sposoby uczenia się, i tym samym znacznie poprawili swoje wyniki z matematyki w stosunku do grupy kontrolnej.

Teoria Dweck wskazuje na pewne drogi postępowania rodziców prowadzące do rozwijania u dzieci nastawienia na trwałość i umiejętności radzenia sobie z porażką, a także do formułowania właściwych komunikatów wobec dziecka. Przede wszystkim należy akcentować kwestię plastyczności mózgu, a także rolę umiejętności uczenia się oraz czerpania korzyści z doświadczeń.

Paweł Fortuna (2013) przekonuje, że niepowodzenie może doprowadzić do pozytywnych zmian. Należą do nich: nauka umiejętności wyciągania wniosków na przyszłość, kształtowanie cnót kardynalnych oraz sił charakteru, wzmacnianie pokory, przeciwdziałanie lękowi przed porażką, odkrycie, że przykre doświadczenia dostarczają nam wartościowych informacji na nasz temat. Rodzic może kształtować u swoich dzieci otwartość na porażkę od najmłodszych lat. Wskazówkę ujmuje Fortuna w następujących słowach: „Daj im trochę swobody. Twój potomek nie jest narzędziem realizacji Twoich aspiracji. Pokaż mu, ile przyjemności można czerpać z samego żeglowania, a nie tylko z zawijania do docelowego portu” (2013, s. 251). Istotny jest również sposób wyjaśniania niepowodzeń oraz radzenia sobie z nimi. Badania nad korektywą atrybucji pozwoliły sformułować kilka istotnych wskazówek w tym zakresie. Należą do nich: przypisywanie porażki niedostatecznemu wysiłkowi („za mało pracowałeś(-aś)”), tłumaczenie porażki użyciem niewłaściwych strategii („następnym razem spróbuj innego sposobu”), prezentowanie biografii osób, które osiągnęły sukces mimo licznych niepowodzeń (por. Dembo, 1997).

Podsumowanie

Uczenie się w domu samodzielnie czy przy wsparciu rodziców jest znacznie trudniejsze i bardziej wymagające w porównaniu do uczenia się stacjonarnego w szkole pod kierunkiem nauczyciela. Z tego względu współpraca rodziców z nauczycielami w dobie pandemii stała się jeszcze ważniejsza niż zazwyczaj. Zaangażowanie oraz wykorzystanie zasobów społecznych ucznia (członków rodziny, innych znaczących dorosłych: przyjaciół, znajomych, sąsiadów, korepetytorów) stanowi kluczowy element zdalnej edukacji. Pogląd na ten temat najlepiej obrazują słowa Anny Izabeli Brzezińskiej:

Im lepiej nauczyciel i uczniowie wykorzystają swoje osobiste i społeczne zasoby, tym skuteczniejsza jest między nimi wymiana w procesie edukacji na każdej lekcji i tym, w konsekwencji, lepsze efekty dydaktyczne i wychowawcze (2008, s. 41).

Szczególnie w przypadku dzieci młodszych nie bez znaczenia pozostaje płynna komunikacja nauczyciela z uczniem i jego rodzicem, a także kształcenie rodziców oraz innych bliskich dziecku osób w zakresie szerokiego spojrzenia na rozwijanie samoregulacji w uczeniu się.

BIBLIOGRAFIA

- Bray, M. (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205/PDF/180205eng.pdf.multi>
- Bray, M. (2012). *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły* (K. Chodzińska, tłum.). Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Brophy, J. (2012). *Motywowanie uczniów do nauki* (K. Kruszewski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A.I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35-49). Wydawnictwo UKW.
- Carter Jr, R.A., Rice, M., Yang, S. i Jackson, H.A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321-329. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2020-0114/full/html>
- CBOS. (2020). *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2020/2021*. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_136_20.PDF
- Czerniawska, E. (1999). Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne. *Forum Psychologiczne*, 4(1), 3-17.
- Dembo, M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza* (E. Czerniawska, A. Matczak i Z. Toeplitz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dweck, C. (2010, January). *Mind-sets and equitable education*. <https://www.greatschoolspartnership.org/wp-content/uploads/2016/11/Mindsets-and-Equitable-Education.pdf>
- Dweck, C. (2013). *Nowa psychologia sukcesu* (A. Czajkowska, tłum.). Muza SA.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Fortuna, P. (2013). *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołębniak, D.B. (2019). Proces kształcenia. W: Z. Kwiecieński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 857–960). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczmarzyk, M. (2020). Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 20–24). EduAkcja.
- Kolber, M. (2012). *Strategie uczenia się języka obcego a wyuczona bezradność (na przykładzie szkół ponadgimnazjalnych)* (niepublikowana praca doktorska). Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Kolber, M. (2014a). Rola edukacji aktywnej w przewyciężaniu wyuczony bezradności na lekcji języka obcego. *Lingwistyka Stosowana*, 10, 51-60.
- Kolber, M. (2014b). Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 156-165.
- Kolber, M. (2021) Private supplementary tutoring as an example of controversial practice in the field of education. New contexts and analyses. *Przegląd Pedagogiczny* (w recenzji).
- Ledzińska, M. i Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemi, H.M. i Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352-369.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle.
- Pozzoli, T., Gini, G. i Scrimin, S. (2021). Distance learning during the COVID-19 lockdown in Italy: The role of family, school, and individual factors. *School Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000437>
- Pressley, M., Borkowski, J.G. i Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of Child Development*, 4, 89-129.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. EduAkcja.
- Redding, S. (2002). *Parents and learning*. International Academy of Education. <https://www.iaoed.org/downloads/prac02e.pdf>
- Shanker, S. i Barker T. (2016). *Self-Reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości* (N. Fedan, tłum.). Mamania.
- Schunk, D.H. i Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M. i Fasolo, M. (2020, 3 lipca). *Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01713/full>
- Stevenson, H., Lee, S., Chen, C., Stigler, J., Hsu, C., Kitamura, S. i Hatano, G. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55(1-2), 1-116.
- Turska, D. (2012). „Teorie” inteligencji Carol Dweck i ich edukacyjne implikacje. *Psychologia Wychowawcza*, 12, 44-54.
- Walter N. (2020). Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 51-58). EduAkcja.

Witkowski, J. (2020). Organizacja zdalnego nauczania. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 86-96). EduAkcja.

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/>



Wybrane przesłanki projektowania ofert w zakresie szkolnego doradztwa zawodowego

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem opracowania jest analiza wybranych przesłanek stanowiących punkt wyjścia do namysłu nad kierunkiem i formą projektów realizowanych w polskich szkołach w obszarze doradztwa zawodowego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest pytanie, jakie są aktualne przesłanki projektowania celów i kierunków doradztwa zawodowego w systemie edukacyjnym. Artykuł ma charakter analizy teoretycznej. Dokonano przeglądu danych zastanych, literatury naukowej oraz wybranych aktów prawnych.

PROCES WYWODU: Zaprezentowane zostały trzy perspektywy analizowania źródeł danych do projektów w zakresie edukacji karierowej realizowanej w systemie edukacyjnym. Pierwszą stanowią dokumenty definiujące prawne i organizacyjne ramy realizowania ofert doradczych w polskim systemie edukacji. Druga perspektywa dotyczy unijnych i krajowych polityk w zakresie promowania idei uczenia się przez całe życie. Trzecia grupa przesłanek ma charakter edukacyjny i wynika ze współczesnych teorii karierowych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzona analiza przedstawia konsekwencje przyjęcia współczesnych teorii karierowych dla operacjonalizacji celów doradczych projektowanych w systemie edukacji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Analiza źródeł celów doradztwa zawodowego uzasadnia potrzebę namysłu nad adekwatnymi do opisywanych przemian rozwiązaniami w zakresie szkolnej metodyki i diagnostyki doradczej. Szkolne doradztwo zawodowe powinno być ukierunkowane na edukację karierową, a to założenie aktualizuje pytania o kompetencje współczesnego doradcy zawodowego. Wskazana jest refleksja nad profilem kompetencyjnym doradcy zawodowego pracującego w systemie edukacyjnym.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** DORADZTWO ZAWODOWE, EDUKACJA KARIEROWA

ABSTRACT

Selected Considerations for the Design of School Career Guidance Offers

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the study is to analyze selected premises that are the starting point for consideration on the direction and form of projects implemented in Polish schools in the field of career counseling.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is the question, what the current premises for designing the goals and directions of career guidance in the educational system are. The article is a theoretical analysis. The review of existing data, scientific literature and selected legal acts was done.

PROCESS OF ARGUMENTATION: Three perspectives of analyzing data sources for projects in career education implemented in the educational system were presented. The first perspective consists of documents defining the legal and organizational framework for the implementation of counselling offers in the Polish education system. The second perspective relates to the EU and national policies for promoting the idea of lifelong learning. The third group of premises is educational in nature and results from contemporary career theories.

RESEARCH RESULTS: The conducted analysis shows the consequences of adopting contemporary career theories for operationalizing the counseling goals designed in the education system.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Analysis of the sources of career counseling objectives justifies the need for reflection on adequate to the described transformations solutions in the field of school methodology and diagnostics of career counseling. School career counseling should be oriented towards career education, and this assumption updates the questions about the competencies of contemporary career counsellor. It is advisable to reflect on the competence profile of career counsellor working in the educational system.

→ **KEYWORDS:** CAREER COUNSELING, CAREER EDUCATION

Wstęp

Na przestrzeni lat sposób postrzegania i realizacji doradztwa zawodowego w systemie edukacyjnym przybierał różne kierunki i formy: od usytuowania go w ramach specjalistycznych ofert proponowanych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, przez szkolne ośrodki kariery zakładane w gimnazjach, po różnego rodzaju projekty ukierunkowane na wzmacnianie kompetencji uczniów w procesie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. W ostatnich latach dominuje perspektywa postrzegania doradztwa zawodowego jako elementu procesów wychowawczych i dydaktycznych realizowanych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Przejawia się to nie tylko w zakresie

ofert, ale także w regulacjach prawnych stanowiących podstawę i ramę projektów edukacyjnych w obszarze doradztwa zawodowego.

Jakość realizacji tych ofert warunkowana jest wieloma czynnikami. Poza czynnikiem oczywistym, jakim jest jakość kompetencji osób realizujących doradztwo w szkołach, warto zwrócić uwagę także na rozwiązania prawne i założenia teoretyczne, które stanowią podstawę do projektów realizowanych w szkołach. Celem tego opracowania jest analiza wybranych przesłanek stanowiących punkt wyjścia do namysłu nad kierunkiem i formą projektów realizowanych w polskich szkołach w obszarze doradztwa zawodowego. Na potrzeby niniejszego artykułu zaprezentowane zostaną trzy perspektywy analizowania źródeł danych do projektów w zakresie edukacji karierowej realizowanej w systemie edukacyjnym. Niektóre z nich mają charakter ogólny i są zakotwiczone w studiach kariery, inne bezpośrednio wynikają z prawnych i organizacyjnych ram pracy polskich szkół. Intencjonalnie pomijam kwestie związane z przeobrażeniami rynku pracy. Ten kontekst w sposób oczywisty kształtuje zapotrzebowanie na profesjonalne wsparcie doradcze (Solarczyk-Ambrozik, 2018, s. 51). W tym artykule chcę jednak mocniej zaakcentować wątki o charakterze edukacyjnym i poradniczym.

Prawne i organizacyjne ramy realizacji doradztwa zawodowego w systemie edukacyjnym

Realizację zajęć z doradztwa zawodowego w szkołach reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. poz. 325). W świetle tego dokumentu doradztwo jest realizowane w przedszkolach, we wszystkich klasach szkoły podstawowej, w szkołach ponadpodstawowych – zarówno w liceach, jak i w szkołach kształcących w zawodach. Formy realizacji doradztwa na poszczególnych etapach edukacyjnych są zróżnicowane. Istotną zmianą w odniesieniu do poprzednich lat jest wprowadzenie do siatki godzin zajęć lekcyjnych z doradcą zawodowym. Rozwiązanie to związane jest z reformą edukacji przywracającą 8-klasową szkołę podstawową. Uczniowie klas 7 i 8 mają w siatce godzin zaplanowane po 10 godzin zajęć z doradztwa zawodowego. W szkołach ponadpodstawowych jest to 10 godzin w cyklu kształcenia. Warto odnotować, że doradztwo, poza zajęciami lekcyjnymi z doradcą, realizowane jest także w ramach kształcenia ogólnego, na lekcjach wychowawczych, w ramach wycieczek zawodoznawczych oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Takie usytuowanie doradztwa wyraźnie wskazuje, że ramy prawne akcentują procesualny charakter realizacji edukacji karierowej.

Istotną zmianą jest także docenienie znaczenia współpracy z otoczeniem społecznym szkoły. Takie nastawienie ujawnia się w obowiązku wskazania w programach realizacji wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego podmiotów, z którymi szkoła współpracuje przy realizacji zadań i celów związanych z doradztwem. Szkoły są zobowiązane zatem nie tylko do opracowania wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, ale także do operacjonalizacji celów i projektowania konkretnych zadań na

dany rok szkolny. Wymóg wskazania partnerów z otoczenia społecznego umożliwia nie tylko efektywniejsze realizowanie celów doradztwa, ale także buduje relacje pomiędzy ofertami edukacyjnymi a lokalnym i regionalnym rynkiem pracy.

W zakresie ram prawnych warto zaakcentować rozwiązania dotyczące kwalifikacji i kompetencji osób realizujących zajęcia z doradztwa zawodowego. Od roku szkolnego 2022/23 będą one musiały mieć odpowiednie kwalifikacje – ukończone studia licencjackie lub magisterskie z zakresu doradztwa zawodowego lub właściwe studia podyplomowe. W przywoływanym rozporządzeniu wskazano także zadania, które ma realizować doradca zawodowy pracujący w systemie edukacyjnym. Są to między innymi: diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na wsparcie doradcze, prowadzenie zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, opracowywanie programu doradztwa oraz koordynowanie jego realizacji, koordynowanie działalności informacyjno-doradczej realizowanej przez szkołę oraz gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia. Ten katalog zadań jest punktem wyjścia do opracowania profilu kompetencyjnego doradcy zawodowego. Co ważne, w profilu tym powinny znaleźć się nie tylko kompetencje tradycyjnie związane z realizacją ofert w obszarze doradztwa indywidualnego i grupowego, ale także te związane z animowaniem współpracy, wspomaganie inicjatyw i mediowaniem potrzeb.

Odnosząc się do ram zaproponowanych w rozporządzeniu, można stwierdzić, że w zakresie doradztwa zawodowego realizowanego w systemie edukacyjnym następuje nie tylko formalizacja działań, ale także ich profesjonalizacja. Doradztwo sytuowane jest wśród innych ofert wychowawczych i dydaktycznych. Przestaje być wyłącznie specjalistyczną, wąską ofertą adresowaną do uczniów deklarujących problemy z wyborem zawodu lub kierunku dalszej edukacji. Coraz mocniej akcentowany jest jego procesualny charakter, a zadania związane z tradycyjnym, wąsko rozumianym doradztwem stają się obecnie tylko jednym z elementów rozbudowanych ofert w zakresie edukacji karierowej.

Perspektywa europejskich i krajowych polityk w zakresie promowania edukacji przez całe życie

Druą perspektywą projektowania ofert doradczych ma charakter teleologiczny i aksjologiczny. Dotyczy podstaw proponowania celów doradztwa zawodowego i dobierania jego treści. Zasadnicze znaczenie w tym zakresie mają polityki zorientowane na promowanie uczenia się przez całe życie oraz integrowanie perspektywy edukacyjnej z perspektywą rynku pracy.

Polityki te można analizować w kontekście dokumentów Unii Europejskiej, jak i polityk krajowych. Wśród instrumentów promujących uczenie się przez całe życie warto wskazać między innymi takie, jak europejski system akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET), europejskie ramy kwalifikacji (EQF) oraz walidację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego

(VNIL). Warto odnotować także możliwości, jakie dają programy adresowane do młodzieży w trudnej sytuacji na rynku pracy, szczególnie tej diagnozowanej jako NEET. Dla tej grupy projektowane są oferty wsparcia w obszarze zatrudnienia, edukacji ustawicznej, praktyk i staży zawodowych (Strychalska-Myszka, 2020, s. 398).

Te szeroko zakrojone polityki europejskie mają przełożenie na rozwiązania projektowane i realizowane w Polsce. Warto podkreślić, że mają one charakter systemowy, integrujący postulat edukacji całościowej z politykami rynku pracy. Poza aktami prawnymi regulującymi realizację zadań związanych z doradztwem zawodowym (resort edukacji i nauki) i poradnictwem zawodowym (resort pracy) opracowano dokumenty, które bezpośrednio nawiązują do polityk europejskich i ukierunkowane są na budowanie systemu sprzyjającego mobilności na europejskim i krajowym rynku pracy. Kluczowe dokumenty kształtujące podejście do nowoczesnego i profesjonalnego doradztwa zawodowego, które powinny stanowić zasadniczy punkt odniesienia w projektowaniu ofert doradczych zarówno na poziomie makro, mezo, jak i mikro to Zintegrowany System Kwalifikacji (Dz.U. poz. 64) oraz Zintegrowana Strategia Umiejętności (2020). Szczególnie Zintegrowany System Kwalifikacji i powiązany z nim Krajowy Rejestr Kwalifikacji w istotnym stopniu modelują sposób myślenia o wsparciu doradczym nie tylko dla młodzieży, ale także dla dorosłych planujących re kwalifikację lub rozwój własnych zasobów karierowych. Możliwość walidowania kompetencji zdobytych poza systemem edukacyjnym oraz coraz bogatsza oferta kwalifikacji rynkowych zdecydowanie poszerzają opcje projektów karierowych. Dla doradztwa realizowanego w szkołach, szczególnie w technikach i w szkołach branżowych, oznacza to, że jednym z kluczowych celów edukacji karierowej powinno stać się rozwijanie kompetencji nie tylko w zakresie projektowania karier, ale przede wszystkim zarządzania nimi.

Nawet pobieżna analiza rozwiązań proponowanych w przywołanych powyżej dokumentach pozwala stwierdzić, że jedną z zasadniczych zmian związanych z nowym podejściem do doradztwa w politykach jest zwiększenie dostępności i ułatwienie mobilności. Podstawowym rozwiązaniem ułatwiającym realizację tych celów jest zastąpienie treści kształcenia efektami uczenia się. Akcentuje się także rolę doradztwa w procesach transycji nie tylko między poziomami i obszarami edukacji, ale także w przejściu ze szkoły na rynek pracy czy w powrocie z bezrobocia. Oznacza to, że doradztwo zawodowe staje się jednym z narzędzi społecznej inkluzji i przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu. W tym kontekście doradztwo zawodowe realizowane w szkołach może być postrzegane jako element pierwszorzędowej profilaktyki nie tylko niepowodzeń na rynku pracy, ale szeroko rozumianych niepowodzeń karierowych czy szerzej wykluczenia społecznego (Rosalska, 2020, s. 159).

Perspektywa studiów karierowych

Trzecim źródłem przesłanek kształtujących oferty w ramach szkolnego doradztwa zawodowego są zmiany w postrzeganiu czynników kształtujących przebieg karier zawodowych.

W doradztwie zawodowym i w ofertach edukacyjnych coraz mocniej akcentuje się indywidualne, biograficzne konteksty projektowania karier edukacyjnych i zawodowych. Wskazuje się na rolę kompetencji związanych nie tylko z konstruowaniem karier, ale także z zarządzaniem nimi w kontekście innych zadań i ról realizowanych w innych obszarach życia. Podkreśla się znaczenie indywidualnych zasobów karierowych, nacisk kładzie się na wzmacnianie zatrudnialności. Te dwie perspektywy – uwarunkowań rynku pracy i indywidualnych zasobów – łączą nowe teorie poradoznawcze. Jak zauważają Gideon Arulmani, Anuradha J. Bakshi, Frederick T.L. Leong i A.G. Watts (2014, s. 1) zmiany paradygmatyczne w obszarze doradztwa zawodowego wiążą się z odejściem od dominującego podejścia ilościowego cechy i czynnika w kierunku podejść konstruktywistycznych. Zmiana ta wynika także ze zmian koncepcji karier zawodowych. Wskazuje się na ich nieliniarny, a nawet mozaikowy charakter. Już od drugiej połowy lat 90. ubiegłego stulecia autorzy zajmujący się analizą karier, opisując trajektorie ścieżek zawodowych, zaczęli stosować takie kategorie opisu, jak kariery bez granic, kariery „proteuszowe” (*protean careers*) (Hall, 2004) czy kalejdoskopowe (Mainiero i Sullivan, 2005).

Szczególne konsekwencje dla doradztwa realizowanego w szkołach ma odejście od teorii cechy i czynnika. Ta grupa teorii przez lata kształtowała oferty w zakresie diagnostyki i metodyki doradczej. Były one opracowywane na bazie testów i kwestionariuszy. Diagnozowano przede wszystkim zainteresowania zawodowe, predyspozycje, preferencje. Logika testowania niestety dość mocno ukształtowała sposób myślenia o sposobie realizowania doradztwa oraz o jego funkcjach. Dominowało myślenie w kategoriach dopasowania ucznia do konkretnego zawodu, a sam akt wyboru zawodu lub kierunku kształcenia postrzegany był najczęściej jako jednorazowa decyzja na długi czas determinująca ścieżkę karierową. Takie myślenie jest już nie tylko nieaktualne, ale także szkodliwe. Jeśli uznać, że *lifelong learning* staje się praktyką, a nie tylko promowaną teorią, to zdecydowanej zmianie podlegać musi także sposób myślenia o funkcjach doradztwa zawodowego. Coraz wyraźniej doradztwo postrzegane jest jako poradnictwo całożyciowe (*lifelong guidance*), obejmujące różne etapy planowania, realizowania i wygaszania kariery zawodowej. Poszerza się także grupa adresatów. Adresatami ofert doradczych, poza młodzieżą podejmującą pierwsze decyzje i wybory, stają się także dorośli oczekujący wsparcia w reprojekowaniu ścieżki karierowej.

W kontekście powyżej zarysowanych trendów ujawniają się nowe cele doradztwa. Są one ukierunkowane na rozwijanie kompetencji zarządzania karierą, wzmacniania zatrudnialności oraz kształtowania proaktywnych postaw wobec rynku pracy i własnej kariery zawodowej. Szczególnie istotne jest rozwijanie kompetencji zatrudnieniowych (*employability skills*). W dyskursie poradoznawczym zatrudnialność jest jedną z podstawowych kategorii analizowania indywidualnych zasobów karierowych. Jest to kategoria złożona (Wiśniewska, 2015, s.12), co w perspektywie diagnostycznej i metodycznej stanowi jej istotną zaletę. Zoperacjonalizowanie poszczególnych elementów budujących indywidualną zatrudnialność ułatwia zaprojektowanie procesu wzmacniania refleksyjności na temat adekwatności aspiracji i planów karierowych do rzeczywistych możliwości i zasobów. Bez względu na to, jaki model uszczegółowienia elementów zatrudnialności

się wybierze, można na nim zbudować zarówno rozwiązania metodyczne, jak i plan postępowania diagnostycznego. Inspirujący może tu być na przykład model Claudii M. Van der Heijde i Beatrice J.M. Van der Heijden (2006, s. 453), według których zatrudnialność obejmuje pięć wymiarów: elastyczność oznaczającą łatwe adaptowanie się do zmian na wewnętrznym i zewnętrznym rynku pracy, wiedzę zawodową, optymalizację i antycypację, rozumianą jako umiejętność przewidywania przyszłych zmian i indywidualnego przygotowania się do nich, umiejętność budowania relacji w grupie pracowniczej oraz identyfikowania się z celami i wartościami grupy, a także umiejętność utrzymywania równowagi pomiędzy różnymi rodzajami potrzeb i interesów zarówno na poziomie indywidualnym, grupowym, jak i organizacyjnym. Na przykładzie tej propozycji operacjonalizacji kategorii zatrudnialności można zaprojektować nie tylko zajęcia z doradztwa, ale także zintegrować cele realizowane na lekcjach wychowawczych. W takim podejściu wyraźnie ujawnia się także znaczenie kompetencji miękkich i społecznych w zbiorach indywidualnych zasobów karierowych, a to z kolei może uzasadniać konieczność integrowania doradztwa zawodowego z szerokim zakresem oddziaływań wychowawczych, dydaktycznych i rozwojowych realizowanych przez różnych uczestników życia szkoły (Curry i Milsom, 2014, s. 24). Taka integracja i szerokie postrzeganie funkcji doradztwa zawodowego w szkołach można dynamizować proces ewolucji wąsko rozumianego doradztwa w kierunku edukacji karierowej uwzględniającej nie tylko potrzebę dopasowywania uczniów do potrzeb rynku pracy, ale przede wszystkim ułatwiającej rozwój refleksyjnych postaw wobec kariery rozumianej jako zadanie całościowe (Barnes i in., 2020, s. 20).

Podsumowanie

Wskazane w tym artykule trzy grupy przesłanek kształtujących sposób myślenia oraz praktyczne rozwiązania w zakresie szkolnego doradztwa zawodowego nie wyczerpują katalogu czynników kształtujących kierunki refleksji nad doradztwem i jego celami. Zawierają jednak te czynniki, które, w mojej opinii, bezpośrednio kształtują kierunki zmian w zakresie postrzegania celów edukacji karierowej.

Implementacja tych ogólnych założeń stanowi wyzwanie metodyczne. Nadal nie ma zaprojektowanej podstawy programowej oraz podręczników. Sytuacja ta z jednej strony jest szansą dla kreatywnych i profesjonalnie przygotowanych doradców, z drugiej strony stanowi czynnik ryzyka w zakresie dbałości o jakość realizowanych ofert doradczych. Realizacja tych założeń generuje pilną potrzebę reprojektowania rozwiązań zarówno w obszarze diagnostyki, jak i metodyki doradczej. Nadal popularna praca z wykorzystaniem testów i kwestionariuszy przestaje być wystarczająca. Nowe cele oddziaływań doradczych, takie jak na przykład proaktywność czy kapitał karierowy, dynamizują potrzebę w zakresie poszukiwania adekwatnych rozwiązań metodycznych. Rozwiązania te mają sprzyjać takiej organizacji szkolnego doradztwa zawodowego, które będzie ukierunkowane na wzmocnianie kompetencji w zakresie projektowania własnej kariery zawodowej, rozumianej jako proces całościowy.

BIBLIOGRAFIA

- Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.J. i Watts, A.G. (2014). The manifestation of career: Introduction and overview. W: G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.J. Leong i A.G. Watts, *Handbook of career development: Internationals Perspectives* (s. 1-10). Springer.
- Barnes, S.-A., Bimrose, J., Brown, A., Kettunen, J. i Vuorinen, R. (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges, and opportunities. Final report*. European Commission.
- Curry, J. i Milsom, A. (2014). *Career counseling in P-12 schools*. Springer.
- Hall, D.T (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 1-13.
- Mainiero, L.A. i Sullivan, S.E. (2005). Kaleidoscope careers: an alternative explanation for the “opt-out” revolution. *Academy of Management Executive*, 19, 106-123.
- Rosalska, M. (2020). Empowerment jako strategia wzmacniania zasobów karierowych. W: E. Solarczyk-Ambrozik, M. Christoph i R. Konieczna-Woźniak (red.), *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych* (s. 159-170). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, Dz.U. z 2019 r., poz. 325 (Polska).
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Dynamika zmian w obszarze pracy a rozwój studiów karierowych. *Studia Edukacyjne*, 47, 49-67.
- Strychalska-Myszka, L. (2020). Młodzież z grupy NEET – wyzwania dla współczesnej edukacji oraz propozycje rozwiązań. W: M. Christoph i S. Wawrzyniak (red.), *Spółeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy* (s. 391-405). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Uchwała nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. w sprawie przyjęcia polityki publicznej „Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie”.
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. z dnia 16 listopada 2018 r., poz. 2153 (Polska).
- Van der Heijde, C.M. i Van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competencebased and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476.
- Wiśniewska, S. (2015). Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 1(35), 11-24.

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/>

RECENZJE

Banchoff, T. i Casanova, J. (red.). (2016), *The Jesuits and Globalization: Historical Legacies and Contemporary Challenges*. Georgetown University Press (Washington, D.C., ss. 299)

Recenzowana książka to owoc rocznych badań grupy znakomitych uczonych, skupionych przez redaktorów Thomasa Banchoffa i José Casanovę. Projekt był realizowany przez Berkley Center of Religion, Peace and World Affairs na Georgetown University w Waszyngtonie. Główne pytania postawione przed zespołem brzmiały: co doświadczenie globalizacji mówi nam o Towarzystwie Jezusowym (jezuitach)? A co doświadczenie jezuitów mówi nam o globalizacji? Jak zapisano w tytule, tekst podzielony jest na dwie zasadnicze części: dziedzictwo historyczne i wyzwania współczesne. Kwestie te nadają treść ogólnemu schematowi pojęciowemu publikacji, historycznie podzielonego na trzy wielkie „fale globalizacji”.

Pierwsze wieki istnienia Towarzystwa Jezusowego, aż do jego kasaty w 1773 r. przez papieża Klemensa XIV, odpowiadają pierwszej wczesnej globalizacji. W tym okresie zakon wykorzystuje możliwości ekspansji jak żadna inna instytucja – świecka czy religijna – i to nie tylko w sensie geograficznym. Inaczej mówiąc, ta globalizacja materializuje się przede wszystkim w szkołach i misjach.

Druga fala, nazywana nowoczesną fazą globalizacji, naznaczona jest m.in. masowymi migracjami do Stanów Zjednoczonych oraz procesami kolonizacji na różnych kontynentach, zwłaszcza w Afryce. Ta faza w historii jezuitów odpowiada okresowi od przywrócenia zakonu w 1814 roku aż do połowy XX wieku – do Soboru Watykańskiego II. W tej fazie jezuita utracili wiele ze swojej poprzedniej dynamiki misyjnej na płaszczyźnie międzykulturowej, a tym samym globalne znaczenie.

Na koniec analizowana jest kwestia globalizacji epoki współczesnej. Wśród wielu cech tej fazy wskazuje się przede wszystkim na Powszechną deklarację praw człowieka, która wysuwa na pierwszy plan świadomość przynależności do wspólnoty międzyludzkiej, co w pewnej mierze reprezentuje subiektywny wymiar globalizacji. Elementy te zostały wzmocnione wraz z końcem zimnej wojny, upadkiem muru berlińskiego, a także z ogromnym impulsem rewolucji technologicznej i komunikacyjnej. W ten sposób skonfigurowany został świat, który słusznie można uznać za „globalną wioskę”.

Z eklezjalnego i jezuitskiego punktu widzenia ten etap globalizacji rozpoczyna się wraz z Soborem Watykańskim II i większym otwarciem Kościoła katolickiego na pluralistyczny kulturowo świat. W perspektywie zakonu jest to związane z pełnieniem funkcji przełożonego generalnego przez charyzmatycznego ojca Pedro Arrupe SJ. Czas jego rządów to prawie dwadzieścia lat (1965-1983), które charakteryzują się globalnym impulsem misyjnym. Jak stwierdza Casanova, była to dla zakonu „nowa globalna transformacja”. Pomimo znacznego zmniejszenia liczebności zakonu stał się on na nowo „globalną siecią”.

Powyższe kwestie analizowane są w trzynastu rozdziałach książki podzielonych na dwie duże sekcje. Pierwsza część „Perspektywy historyczne” zawiera siedem analiz odnoszących się do jezuickich doświadczeń globalizacyjnych. Odpowiadają one dwóm pierwszym, wskazanym powyżej, etapom: „wczesnej globalizacji” i „nowoczesnej globalizacji”. Ta część zawiera rozważania znanych specjalistów od kwestii misyjnych w Azji (M. Anthony J. Ucerler SJ), a także opisuje spory z doktryną reinkarnacji (Francis X. Clooney SJ), jak również spory z islamem (Daniel A. Madigan SJ). Dodatkowo także podejmowane są kwestie związane z misją w Iberoameryce (Aliocha Maldavsky), historią antyjezuitów z perspektywy globalnej (Sabina Pavone), a także przywróceniem Towarzystwa Jezusowego w wymiarze globalnym (John T. McGreevy), jak również edukacją jezuicką i jej związku z globalizacją (John W. O'Malley SJ).

Druga część – „Współczesne wyzwania”, jak sugeruje tytuł, podejmuje kwestie związane ze współczesną globalizacją. Kolejne rozdziały, odpowiednio od 8 do 13 skupiają się na takich aspektach, jak „uniwersalne dobro” jako kluczowa koncepcja dzisiejszej misji jezuickiej (David Hollenbach SJ), zaangażowanie zakonu na rzecz sprawiedliwości społecznej w Ameryce Łacińskiej (Maria Clara Lucchetti Bingemer). Ponadto mowa jest o pracy zakonu dla rozwoju praw człowieka w Azji (John Joseph Puthenkalam SJ i Drew Rau), a także przedstawiono propozycje zakonu w kwestii opieki nad uchodźcami (Peter Ballais SJ), jak również jego zaangażowanie w szkolnictwo wyższe (Thomas Banchoff). Rozdział 13 i ostatni to interesująca synteza autorstwa Casanovy, zatytułowana: *Jezuici przez pryzmat globalizacji, globalizacja przez pryzmat jezuitów*.

Recenzowaną książkę można uznać za znaczący wkład w hermeneutykę historyczną. Prezentuje ona interpretację historii nie jako zwykły ciąg wydarzeń, dokładnie udokumentowanych, ale interpretuje ją na podstawie kontekstu społeczno-kulturowego, w którym te wydarzenia mają miejsce. Praca w sposób twórczy odpowiada na pytania stawiane na wstępie. Przedstawione analizy są wystarczającym uzasadnieniem, aby można było stwierdzić na ich podstawie, że jezuici byli jedną z pierwszych zorganizowanych grup w historii, która myślała i działała globalnie, na długo zanim istniały obecnie obowiązujące globalne warunki zdolne do podtrzymania takich praktyk. Aby to osiągnąć, wykorzystali w dużym stopniu dostępne im „zewnątrzne” możliwości, m.in. fenomen iberyjskiej ekspansji kolonialnej w Nowych Indiach czy humanizm chrześcijańskiego renesansu realizowany w szkołach. Te i inne możliwości były dostępne dla wszystkich, jednak, jak argumentują autorzy omawianej pracy, to jezuici potrafili je wykorzystać w sposób bardziej twórczy niż pozostali.

Ponadto, zdaniem autorów, źródłem globalnego sukcesu Towarzystwa Jezusowego jest także potencjał tkwiący w jego duchowości. To właśnie ona w swoim najbardziej autentycznym wyrazie, czyli *Ćwiczeniach duchowych*, promuje wizję uniwersalną, która wzywa do unikania stale obecnego niebezpieczeństwa eurocentryzmu. Równocześnie hierarchiczna i scentralizowana organizacja zakonu, wraz ze zdolnością dostosowywania się do zmieniających się okoliczności kontekstu „według miejsc, czasów i ludzi”, zapewniły jezuitom dużą elastyczność w trakcie realizacji misji.

Książka kończy się serią inspirujących pytań, które stanowią cenne uzupełnienie prezentowanych analiz, ale wskazują także na to, że omawiany proces ciągle trwa i jego kolejne etapy są kwestią otwartą.

Jarosław Charchuła
Akademia Ignatianum w Krakowie
DOI: 10.35765/hw.2200

Szpunar, M. (2018). *(Nie)potrzebna wrażliwość*. Wydawnictwo Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 160.

Wydawnictwo Instytutu Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego opublikowało monografię Magdaleny Szpunar, doktor habilitowanej nauk społecznych w zakresie socjologii, specjalisty w dziedzinie nauki o mediach, medioznawstwa oraz nowych mediów. Autorka pracuje w Instytucie Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Książka składa się z trzech rozdziałów poprzedzonych wstępem oraz obszernej bibliografii, która zawiera pozycje zwarte i artykuły.

W rozdziale pierwszym *Uwikłania i konteksty wrażliwości* autorka poprzedza rozważania myślą Ryszarda Kapuścińskiego, cytując słowa: „Boję się świata bez wartości, bez wrażliwości, bez myślenia. Świata, w którym wszystko jest możliwe. Ponieważ wówczas najbardziej możliwe jest zło” (s. 13). Badaczka jest zdania, że ta kategoria często jest wykluczana z dyskursu, przeciwstawiana racjonalizmowi w ocenie rzeczywistości na rzecz fetyszu skuteczności i efektywności, co separuje oba wymiary. Istotę wrażliwości autorka opisuje wielowymiarowo:

Z jednej strony bowiem odnosimy się doń pozytywnie, kojarząc ją z głęboką empatią, silnym odczuwaniem i współczuciem, z drugiej przypisujemy jej pewną niedojrzałość, niestabilność emocjonalną, nieadekwatny, przeniknięty na wskroś emocjami odbiór rzeczywistości. (...) Odczuwanie więcej i mocniej skazuje takie jednostki na szczególnie trudną i niełatwą egzystencję (s. 14).

Ciekawa wydaje się interpretacja, że wrażliwość człowieka powiązana z przeżywaniem emocji ponad, więcej, mocniej, intensywniej skutkuje – zdaniem autorki – doświadczaniem alienacji społecznej. Badaczka wyjaśnia powody takiego rozumienia:

Wrażliwość emocjonalną (...) traktuje się właśnie jako formę niedojrzałości, braku kontaktu z realnym światem. O ile zatem wrażliwość jako taka może być odbierana ambiwalentnie, o tyle nadmiarowość jej występowania, rozumiana jako nadwrażliwość, a nawet przewrażliwienie, niesie ze sobą jednoznacznie pejoratywne oceny (s. 16).

Magdalena Szpunar zastanawia się, czy jest możliwe Weberowskie „odczarowanie świata”, w którym znajdzie się przestrzeń na wyostrzoną wrażliwość, której atutem jest „trafniejsze postrzeganie (...) zjawisk społecznych” (s. 19). Wszechobecna racjonalizacja staje się w ocenie autorki wymogiem stechnologizowanych czasów, ale jest to „niezwykle mylne, gdyż bez wrażliwości trudno o samorozwój, a właściwie należy orzec, że następuje regres jednostek, a w konsekwencji i całych społeczeństw” (s. 26).

W podrozdziale drugim *Racjonalizacja emocji a empatia* badaczka mediów pisze, że uzewnętrznianie emocji podlega ocenie normatywnej. Dominująca obecność ekonomicznej kategorii użyteczności odrzuca „przeszkadzające” emocje. Autorka jest jednak przekonana, że:

Pomimo tak przyjętej optyki należy wskazać, że emotywny aspekt ludzkiej osobowości staje się niejednokrotnie źródłem jej sensu i głębokiej podmiotowości. W wielu wymiarach życia to właśnie emocje pełnią funkcję podstawowego narzędzia poznania, a prymarna rola rozumu zostaje zredukowana na rzecz zapośredniczających proces poznawczy emocji (s. 34).

Zdaniem Magdaleny Szpunar empatia w afektywnej i poznawczej interpretacji wnosi rozumienie przeżyć emocjonalnych człowieka. Autorka podkreśla rolę kompetencji empatycznych, wskazując na ich wielowymiarowość kategoriałną, dopominając się „o prawa i konieczność zaistnienia wrażliwości w relacjach międzyludzkich i sferze publicznej” (s. 47).

Podrozdział trzeci o tytule *Kultura emocji* wnosi interpretację ich doświadczenia w aspekcie socjologicznym i kognitywnym. Autorka wskazuje na potrzebę zmiany w zaakceptowanych przez świat sposobach wyjaśniania zjawiska empatii. Zdaniem Magdaleny Szpunar „nowy zwrot dotyczy właśnie emocji, które stały się ważnym kluczem do rozumienia i wyjaśniania kondycji współczesnego człowieka” (s. 48). Autorka pisze, że „podejmowanie decyzji i ludzka racjonalność pozostają mocno sprzężone z emocjami. Współcześnie uznaje się, że emocje i rozum raczej uzupełniają się, niż działają wobec siebie antagonistycznie” (s. 49).

Badaczka dostrzega istnienie paradoksalnego procesu, który nazywa racjonalizacją i standaryzacją emocji.

W podrozdziale czwartym, zatytułowanym *Medialna widoczność jako emanacja hiperobecności*, Magdalena Szpunar wyjaśnia:

Pojęcie to proponuję rozumieć jako swoiste założenie, że nie można dzisiaj istnieć bez bycia widocznym, rozpoznawalnym i nieustannie obecnym. Nadobecność, nadaktywność stają się *signum temporis* naszych czasów. Nadmiarowość treści konkurujących o naszą ograniczoną uwagę wprowadza nas w stan informacyjnej anestezji, odwrażliwienia na doznawane bodźce (s. 63).

Dokonując analizy pojęciowej, autorka odnosi się do kategorii zmediatyzowanego odbioru siebie, który „zaczyna odgrywać coraz istotniejszą rolę w konstrukcjach naukowca-eksperta, którego wiedza czy umiejętności stają się wtórne wobec talentu uwodzenia i przyciągania uwagi” (s. 64). Magdalena Szpunar jest przekonana, że hiperobecność medialna „łącząca się z nadprodukcją obrazów i treści nie oznacza jednak ich rozumienia i interpretacji. (...) mamy do czynienia z redundancją danych kosztem sensu” (s. 65). Jako naukowiec dostrzega w medialnym klientelizmie realne zagrożenie dla dyskursywnej nauki w hegemonii uproszczeń i nieuprawnionych uogólnień.

W rozdziale trzecim *Lęk jako metanarracja o współczesnym świecie*, w pierwszym podrozdziale *Kultura lęku (nie tylko) technologicznego* autorka opisuje lęk wielowymiarowo. Wyjaśnia, że „współcześnie figurę lęku wypełnia coraz częściej technologia, algorytm czy sztuczna inteligencja” (s. 80). Badaczka mediów pyta czytelnika, czy świat wysokiej technologii pomoże rozwiązać istotne, kluczowe problemy ludzkości. Konkluduje wypowiedź kończącą rozdział:

Technologia od dawna nie jest, a właściwie nigdy nie była bezzapachowa kulturowo, narzucając nam właściwe sobie sposoby postrzegania i definiowania świata. Jej hegemonia przejawia się w imperatywie korzystania, nieustannego dostosowywania swoich praktyk komunikacyjnych do coraz to nowszych jej wersji. Staje się ona współczesną emanacją Bourdiesowskiej przemocy symbolicznej przejawiającej się w tym, że choć nie dostrzegamy jej oddziaływania, wydaje się nam przezroczysta, w sposób znaczący determinuje ona nasze zachowania (s. 94-95).

W drugim podrozdziale, opatrzonym tytułem *Hiperlękowe media. Kultura strachu jako metanarracja o współczesnej rzeczywistości*, Magdalena Szpunar dopatruje się przyczyn doświadczenia poczucia zagrożenia w mediach. Przesycenie obrazów medialnych obawami, strachem skutkuje często nieadekwatnymi i wyolbrzymionymi reakcjami lękowymi. Autorka monografii pisze, że:

Media w tej optyce pełnią funkcję wielkiej fabryki strachu, indukującej w nas zagrożenia i lęki (...). Ich hegemoniczny dyskurs nakazuje się bać, a cechująca je przemoc symboliczna przejawia się w tym, że odbiorcy są nieświadomi ich prołękowego oddziaływania, biernie afirmując narzuconą wizję rzeczywistości (s. 95-96).

Generowanie medialne ku „gotowości do lęku” zdaniem Magdaleny Szpunar stało się głównym rysem naszej kultury.

W rozdziale trzecim *Emocje w muzyce*, w pierwszym podrozdziale zatytułowanym *Emotywny aspekt recepcji muzycznej* badaczka pochyla się nad procesem determinującym odbiór muzyki w warstwie emocjonalnej. Autorka rozumie ją jako „proces dwustronny – poddawanie się emocjom indukowanym przez muzykę, ale i projektowanie własnych emocji, nastrojów na muzykę” (s. 109). Zaprezentowane wyniki badań nad emocjonalnym odbiorem muzyki na bazie wybranych koncepcji psychologicznych, filozoficznych stanowią istotny wkład autorki w dokonywaną analizę.

Intrygujący dla czytelnika jest tytuł podrozdziału drugiego: *Muzyczna wszystkożerność*. Magdalena Szpunar wyjaśnia w nim istotę strategii określonej jako wszystkożerność (*omnivorousness*). Przywołuje teorię sformułowaną przez Richarda Petersona i Rogera Kerna (1996), dotyczącą snobistycznej konsumpcji „jednogatunkowej” wypartej przez niehomologiczną wszystkożerność. Zdaniem autorki monografii oznacza to:

(...) sytuację, w której jednostki o wysokim kapitale kulturowym nie zawężają swojego gustu do legitymizowanych form kultury wyższej, ale są otwarte na formy kulturowe zwyczajowo

przynależne klasom niższym. Inaczej ujmując, snobistyczne zachowania i wybory klasy wyższej zastępuje wszystkożerność (s. 127).

Badaczka jest zdania, że wszystkożerność zajęła miejsce ekskluzywnego snobizmu, a bezkrytyczność mas wpisała się we właściwą im monożerność. Píše w monografii, że gusta monożerców „są zamknięte i ujednoczone, skupione na wytworach kultury popularnej” (s. 128).

Autorka zwraca uwagę, że wszystkożerności nie należy traktować jedynie jako kosmopolitycznej i otwartej konsumpcji kulturowej. Jest przekonana, że aby zrozumieć odmienne od własnego habitusu, „konieczne wydaje się przyjęcie strategii wszystkożerności, gdyż pozwala ona przenikać usankcjonowane podziały wysokie – niskie” (s. 138).

Magdalena Szpunar pozostawia czytelnika w refleksji dążenia ku ciekawości świata i „docierania do perspektywy *Innego*, niezamykania się w snobistycznych praktykach elitarystycznych” (s. 138).

W zawartej w publikacji *Nocie wydawniczej* znajduje się informacja, że monografia stanowi podsumowanie prac badawczych autorki w latach 2017-2018. Badaczka píše, że „nadrzędnym celem monografii było usystematyzowanie wiedzy na temat rozmaitych kontekstów wrażliwości” (s. 139).

Książka stanowi zmierzenie się z kontrowersyjnymi pytaniami dotyczącymi teorii wyjaśniających istotę wrażliwości i potrzeby jej obecności we współczesnym stechnicyzowanym świecie zdominowanym racjonalnością. Skłania do namysłu nad koncepcją empatii jako cennego zasobu społecznego.

Monografię można polecić szerokiemu gronu czytelników, szczególnie mając na uwadze specjalistów od mediów, filozofów, psychologów, socjologów i pedagogów. Stanowi istotną lekturę dla studentów i doktorantów zarówno w dyscyplinach określanych jako ścisłe, jak i społeczno-humanistycznych. Styl pisania autorki jest zrozumiały, wywody syntetycznie ujęte i spójne w treści. Użyty specjalistyczny język jest czytelny dla odbiorcy niebędącego specjalistą w dziedzinie mediów.

W świetle przytoczonych argumentów z pełnym przekonaniem o jej inspirujących zasobach filozoficzno-kognitywistyczno-poznawczych mogę polecić monografię do przeczytania.

Agata Borowska
Akademia Ignatianum w Krakowie
DOI: 10.35765/hw.2017

INFORMACJE DLA AUTORÓW (zalecenia edytorskie, etyczne oraz merytoryczne)

ZASADY OGÓLNE

1. Artykuły przyjmowane są w języku polskim oraz w językach kongresowych.
2. Wszystkie nadesłane teksty są recenzowane. Warunkiem opublikowania tekstu jest pozytywna opinia co najmniej dwóch recenzentów potwierdzona akceptacją do opublikowania przez Komitet Redakcyjny.
3. Złożony do „Horyzontów Wychowania” tekst nie powinien być wcześniej nigdzie publikowany ani w tym samym czasie złożony w redakcjach innych czasopism.
4. Autor (autorzy) wraz z tekstem artykułu naukowego składają wniosek o jego nieodpłatne opublikowanie oraz oświadczenie, którego wzór dostępny jest na stronie internetowej czasopisma. Autor jest zobowiązany przesłać do Redakcji (poprzez platformę zeskanowany dokument) oświadczenie o wyrażeniu zgody na nieodpłatną publikację artykułu w wersji papierowej i elektronicznej (PDF) oraz indeksowanie abstraktu artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, z którymi współpracuje Redakcja.
5. Zapraszamy zarówno do zgłaszania artykułów tematycznych (każdy numer poświęcony jest odrębnemu tematowi, danemu zagadnieniu, artykuły te są publikowane w dziale „Artykuły tematyczne”), jak i artykułów na dowolny temat (publikowanych w dziale „Artykuły Varia”). Artykuły przyjmowane są w następujących terminach:
 - **do 30 listopada** – do numeru marcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **28 lutego** – do numeru czerwcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 maja** – do numeru wrześniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 30 czerwca** – do numeru grudniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)(ww. terminy mogą być zawężone w wypadku niektórych numerów tematycznych, szczególnie dotyczące artykułów tematycznych podawane są w odrębnych zaproszeniach do składania artykułów, tzw. *Call for Papers*)
6. Czasopismo nie pobiera opłat za proces wydawniczy (APC) oraz za zatwierdzenie tekstu (*submission charge*).

ZALECENIA TECHNICZNO-EDYTORSKIE

1. Nadsyłane do Redakcji propozycje artykułów powinny być opracowane zgodnie z przyjętymi przez Redakcję zasadami edytorskimi:
 - a) czcionka: Arial, 12 pkt.;
 - b) odstępy między wierszami: 1,5 wiersza;
 - c) tekst obustronnie wyjustowany;
 - d) wcięcia akapitowe: standardowe;
 - e) tytuły i podtytuły: czcionka Arial, 12 pkt, pogrubiona;
 - f) marginesy: standardowe (2,5 cm z każdej strony);
 - g) numeracja stron: ciągła, pośrodku dolnej części strony;
 - h) cytaty w tekście pisane w cudzysłowie.
2. Nadesłany tekst powinien objętościowo zawierać 20 000-30 000 znaków ze spacjami (tj. 0,5-0,75 ark. aut.).

3. W artykule należy stosować odwołania do literatury w systemie „autor – data wydania” (tzw. nawiasy referencyjne) według **stylu APA 7** (<http://www.apastyle.org/> oraz Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; przydatna strona w języku polskim: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Zgodnie z nim przypisy umieszcza się bezpośrednio po cytacie lub w innym miejscu wymagającym wskazania źródeł w formie skróconej informacji bibliograficznej: w nawiasach podaje się nazwisko autora (ewentualnie współautorów) lub skrót tytułu źródła (w przypadku prac zbiorowych bez podanego redaktora), datę wydania oraz numery stron, na które powołuje się autor pracy, np. (Smith, 2012, s. 44). Pełną bibliografię należy podać na końcu artykułu w formie wykazu alfabetycznego.
4. Jeżeli w proponowanym artykule występują ilustracje, powinny być one przesłane w osobnych plikach graficznych (.tif; .eps; .jpg) w rozdzielczości 300 dpi; a wykresy (tylko odcienie szarości) przygotowane za pomocą Microsoft Office Excel należy dołączyć wraz z plikami źródłowymi (.xls).
5. **Propozycje artykułów powinny być przesłane po uprzednim zalogowaniu do systemu OJS: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW> według jednego z trzech sposobów:**
 - Jeśli Autor zna swój login i hasło, bo wcześniej zakładał swoje konto w „Horyzontach Wychowania” (jako autor, recenzent, czytelnik): <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login>
 - Jeśli Autor nie jest pewny, czy posiada konto w systemie OJS, lub nie pamięta hasła: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login/lostPassword>
 - Jeśli Autor rejestruje się po raz pierwszy: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/user/register>
6. Proszę się rejestrować jako „czytelnik”, „autor” oraz w wypadku osób z co najmniej stopniem doktora jako „recenzent”. Domyślnie rejestracja uwzględnia tylko „czytelnika”, a brak zaznaczenia opcji „autor” uniemożliwi wgranie artykułu.
7. UWAGA: Przy wgraniu artykułu proszę umieścić plik bez danych Autora, ze względu na podwójnie tzw. „ślepą recenzję”, a natomiast w „Metadanych”: imię i nazwisko, stopień, tytuł naukowy, numer osobisty ORCID, miejsce pracy: uczelnia (afiliacja).

STRUKTURA ARTYKUŁU

ARTYKUŁY W JĘZYKU POLSKIM lub INNYM JĘZYKU KONGRESOWYM

(poza angielskim):

- tytuł w języku polskim (lub języku oryginału)
- streszczenie w języku polskim (lub języku oryginału) max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku polskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- tytuł w języku angielskim
- streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA

ARTYKUŁY W JĘZYKU ANGIELSKIM:

- tytuł w języku angielskim
 - streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
 - słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
 - wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA
1. Artykuł winien posiadać merytoryczną strukturę: wstęp, metody badawcze, część zasadnicza, wyniki i wnioski.

2. Streszczenie powinno prezentować główne tezy artykułu, a nie informacje o problemach, które autor porusza, i być zrozumiałe bez czytania pracy. Streszczenie powinno zawierać max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów) i posiadać określoną strukturę, odzwierciedlającą istotę artykułu:

WZÓR:

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY:

PROBLEM i METODY BADAWCZE:

PROCES WYWODU:

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:

ZALECENIA MERYTORYCZNE

1. Każdy nadesłany artykuł powinien składać się z następujących części:
 - a) **WSTĘP**, gdzie opisany jest cel naukowy artykułu, hipoteza badawcza/teza badawcza (problem badawczy) w formie krótkiej i zrozumiałej, z zaznaczeniem nowości/wyjątkowości stawianego problemu badawczego
 - b) **INSTRUMENTY I NARZĘDZIA BADAWCZE** (metody) (bezwzględnie wymagane dla artykułów statystyczno-analitycznych) oraz źródła badawcze z uwzględnieniem najnowszej literatury naukowej dotyczącej traktowanej problematyki
 - c) **CZĘŚĆ ZASADNICZA** (PROCES WYWODU)

(z możliwością podziału na sekcje według schematu 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) przeprowadzona w sposób zrozumiały i konkretny, która powinna wykazać znaczenie wyników dociekań naukowych w sposób komparatywny

- d) **WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ** – jasne i zwarte
- e) **WNIOSKI**, które są odpowiedzią na wcześniej postawiony problem badawczy z konkretnymi **INNOWACJAMI/REKOMENDACJAMI NAUKOWYMI** – mogą stanowić krótką, niezależną część podsumowującą całość wyводу

2. Artykuły nieposiadające tych elementów nie będą przyjmowane do dalszego procedowania.

RECENZJE KSIĄŻEK

1. Tekst recenzji nie powinien przekraczać 6000 znaków ze spacjami.
2. Recenzja winna zawierać następujące informacje o książce: autor/redaktor, tytuł, podtytuł, miejsce wydania, wydawca, rok, ilość stron, numer ISBN.
3. Styl recenzji winien być informacyjno-opisowy z końcową ewaluacją i wnioskami.

Sprawdzenie tekstu przed wysłaniem

Autorzy proszeni są o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria. Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

1. Ten artykuł nie był wcześniej opublikowany ani też nie jest rozpatrywany do publikacji w innym czasopiśmie (lub wyjaśnienie zostało przedstawione w komentarzu do redakcji).
2. Zdeponowany plik jest w formacie Microsoft Word.
3. Adresy URL do referencji zostały dodane we wszystkich miejscach, w których są znane.
4. W tekście odstępów między wierszami wynoszą 1,5, jest on napisany czcionką 12-punktową, z wykorzystaniem rozstrzeżeń zamiast podkreśleń (z wyjątkiem adresów URL), a wszystkie ilustracje, rysunki i tabele są umieszczone w tekście w odpowiednich miejscach lub w oddzielnych plikach.
5. Tekst spełnia wymagania stylistyczne i bibliograficzne określone w „Wytycznych dla autorów”, które znajdują się w zakładce „O czasopiśmie”.

Prawa autorskie

HORYZONTY WYCHOWANIA	„Horyzonty Wychowania” Akademia Ignatianum w Krakowie ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl
-----------------------------	--

Oświadczenie Autora

Imię i nazwisko Autora: (lub Autorów)	
Afiliacja Autora: (Uczelnia, Wydział)	
Tytuł artykułu:	

§ 1.

Autor wyraża zgodę na nieodpłatną publikację swojego artykułu w „Horyzontach Wychowania” w języku sporządzenia powyższej publikacji, ale także w tłumaczeniu na język angielski lub język polski, jeśli nie był on językiem oryginału, gdy Redakcja uzna to za stosowne. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

§ 2.

Autor wyraża zgodę na indeksowanie swojego artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, zwłaszcza na zamieszczanie w tych bazach streszczeń artykułów, słów kluczowych oraz afiliacji Autora w języku polskim, angielskim, względnie w innych językach. Autor wyraża zgodę na przekazanie właścicielom tychże baz danych w/w informacji.

§ 3.

W ramach nieodpłatnej publikacji, o której mowa w § 1, Autor wyraża zgodę na udostępnianie pełnej wersji elektronicznej swojego artykułu w Internecie oraz w krajowych i zagranicznych bazach, o których mowa w § 2.

§ 4.

Autor oświadcza, że jego publikacja jest oryginalna i nie zawiera zapożyczeń z innego dzieła, które mogłyby spowodować odpowiedzialność Wydawcy, nie narusza żadnych praw osób trzecich i jego prawa autorskie do tej publikacji nie są ograniczone. Autor poniesie wszelkie koszty i wypłaci odszkodowania, które mogą być skutkiem nieprawdliwości niniejszego oświadczenia.

§ 5.

Autor oświadcza, że w nadesłanym tekście ujawnia wkład poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji) i bierze odpowiedzialność za podanie wszystkich informacji związanych z przygotowaniem przesłanego materiału. Tym samym autor przesłanego manuskryptu oświadcza, że jego praca nie nosi znamion „ghostwritingu” i „guest authorshipu”, czyli nieujawniania nazwisk autorów, którzy wnieśli istotny wkład w powstanie publikacji albo w inny sposób przyczynili się do jej powstania (ghostwriting), lub przypisania autorstwa osobie, która nie przyczyniła się do powstania publikacji (guest authorship).

§ 6.

Autorzy oświadczają, że wkład poszczególnych Autorów w powstanie publikacji jest następujący:

Lp.	Wyszczególnienie	Autor, udział procentowy
1	Autorstwo koncepcji	
2	Opracowanie założeń i metod	
3	Przeprowadzenie badań	
4	Analiza wyników i sformułowanie wniosków	
5	Pozostały wkład, jaki?	

§ 7.

Autor oświadcza, iż podaje wszelkie informacje o źródłach finansowania przesłanej publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”). Jednocześnie Autor informuje, że publikacja jest finansowana z następujących środków:

§ 8.

Autor przyjmuje do wiadomości, iż jest świadomy konsekwencji nierzetelności naukowej, która po wykryciu będzie dokumentowana i ujawniana opinii publicznej, a informacje o niej będą przekazywane do odpowiednich instytucji (uczelni zatrudniających autorów, towarzystw naukowych, wydawnictw itd.).

....., dnia.....
(miejsce)

.....
Podpis Autora / Autorów

Polityka prywatności

Nazwy i adresy e-mail wprowadzone w tym miejscu czasopisma zostaną wykorzystane wyłącznie do podanych celów niniejszego pisma i nie będą udostępniane do innych celów lub na jakiegokolwiek innej stronie.

ISSN: 2391-9485

AUTHOR GUIDELINES INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

GENERAL PRINCIPLES

1. Articles will be accepted in both English (preferred), as well as in Polish
2. All articles submitted for consideration will undergo a process of peer-review. In order for the article to be published, it will need to receive two positive reviews, and confirmation of acceptance from the Editorial Board.
3. Submissions to „Horizons of Education” should not already have been published elsewhere, or be currently under consideration by another academic journal.
4. The author(s), along with the text of the academic article, must submit a statement and a declaration consenting to the article's free publication, a template of which is available on the journal's website. The author is required to send to the Editor (in the form of a fax, scanned document, or through the post) a statement that consents to the publication of the article free of charge in both hard copy and electronic formats (PDF), as well as for the indexing of the article abstracts in national and international data bases, with whom the editor collaborates.
5. We invite you to submit articles on particular subjects (each issue is devoted to a separate topic, and these articles are published in a special section in each edition that discusses a particular subject), as well as articles on other subjects (published in the section 'Articles Varia'). Deadlines for future editions are:
 - **30 November** – the March edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **28 February** – the June edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 May** – the September edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **30 June** – the December edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);

(These deadlines may be restricted in the case of some special subject issues, especially in relation to thematic articles, which will be invited for submission after a 'call for papers').

6. No article submission or article processing (APC) fees are charged.

ETHICAL GUIDELINES

1. The article must be original and should not contain material taken from other sources that might result in the publisher being legally liable, and that should not infringe the rights of third parties.
2. The submitted text should clearly state the details of the individual authors who have produced the publication (including their affiliation and contribution; i.e. information regarding who is the author of the concepts, principles, methods and protocol used for the preparation of the publication.
3. The article cannot contain any evidence that it has been 'ghost-written', and must disclose the names of all authors who have made a significant contribution to its publication.
4. The article cannot contain any evidence of 'guest authorship', or any credit to an author who has not made a significant contribution to the publication.
5. A note at the bottom of the article will state all those who have made a contribution to the work, and will indicate the proportion as a percentage that each author has made in terms of their authorship of the concept, their undertaking of empirical research, statistical analysis and other forms of participation.

6. The article should provide any information concerning the financial sources for the publication, the contribution of academic/research institutions and associations, and other entities ("financial disclosure"). The information should be provided in a footnote next to the title of the article.
7. The editor will catalogue any acts of academic misconduct, particularly any violations or breaches of the ethical principles that are enforced in academia. Any such cases will be reported to the employer of the individual concerned and other relevant public institutions.

TECHNICAL AND EDITORIAL REQUIREMENTS

1. Articles sent to the Editor for consideration should be prepared in accordance with the editorial rules:
 - a) font: Arial, 12 pt.;
 - b) line spacing: 1.5 lines;
 - c) the text justified on both sides;
 - d) indentation: standard;
 - e) headings and subheadings: font Arial, 12 pt, bold;
 - f) margins: standard (2.5 cm on each side);
 - g) numbering: continuous, at the centre of the bottom of the page;
 - h) citations contained within the text should be enclosed in quotation marks.
2. The submitted text should contain 20 000-30 000 characters.
3. References to the literature contained in the article should use the author-date system (i.e. the parenthesis system) according **style APA 7** (<http://www.apastyle.org/> and Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; helpful in polish: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Accordingly, the notes placed directly after the citation or elsewhere should indicate the source in an abbreviated form or bibliographic information. This following should be enclosed within brackets: the author(s) or in the absence of authors an abbreviated title of the source (such as in the case of collective works without a clear editor), the date of publication, as well as the page number(s) which are cited in the article, e.g. (Smith, 2002, p. 44). A complete bibliography should be produced at the end of the article, and the sources should be listed in alphabetical order.
4. If the article contains an illustration it should be sent in the following file types (.tif; .eps; .jpg) at a resolution of 300 dpi; and graphs (only shades of gray) prepared using Microsoft Office Excel must be accompanied by the source files (.xls).
5. **Articles submitted for consideration should be sent via email, after the sender has logged in at this address:** <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>
6. Because of "blind review", please submit article without of informations about the author(s).
7. Informations about the author(s) should contain the following data: the first and family name(s), the author(s)' degree and academic title, number ORCID personal, their place of work (university, faculty, institute, research unit) with address, please submit in the "Metadata".

STRUCTURE OF THE ARTICLE

1. The submitted article should contain the following structure:
 - The first name and family name(s) of the author(s) along with their institutional affiliation (submitted only in the "Metadata")
 - E-mail address

- ORCID
- The title in English
- An abstract written in English of maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces
- Key words in English (a maximum of 5) confirmed by ENTER
- The article should take into consideration the following substantive structure: an introduction, methodology, some basic results and conclusions
- A bibliography of sources consulted in the style APA
 2. The abstract should present the main thesis of the article, and not information about problems that the author is pursuing and which can be understood without reading the article.
 3. The abstract should contain maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces and be structured in a way reflects the essence of the article.

TEMPLATE:

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE:

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:

THE PROCESS OF ARGUMENTATION:

RESEARCH RESULTS:

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:

BASIC RECOMMENDATIONS

1. Before submitting your article for consideration we ask that you refer to the reviewer's form, which presents the details of the guidelines of assessment of the article. The review form can be downloaded from the journal's internet page.
2. Each submitted article should consist of the following parts:
 - a) Introduction, which describes the aims of the article, the research hypothesis/thesis (the research problem) in a way that is short and understandable, indicating the new/original research problem.
 - b) Research tools (methods) (essential for those articles using statistical analysis) as well as the sources of research taking into consideration the newest academic literature in relation to the issues that are being discussed.
 - c) The body of the article (development of the argument)

(which can be divided into sections according to the following scheme 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) This should be presented in a clear and concrete manner, and place the research results in a comparative context.
 - d) Results of the research analysis – which should be clear and concise
 - e) CONCLUSION, which provides an answer to the problem which had been earlier posed with innovations and recommendations – there can also be a short separate section that summarizes the whole argument

Articles which do not contain the abovementioned elements will not be accepted for further consideration.

BOOK REVIEWS

1. The text of a book review should not exceed 6000 characters including spaces.
2. The review is required to contain the following information about the book: author/ editor, title, subtitle, place of publication, publisher, year, number of pages, ISBN number.
3. The style of a review should be informative and descriptive, ending with an evaluation and conclusion.

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

1. The submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor).
2. The submission file is in OpenOffice, Microsoft Word, RTF, or WordPerfect document file format.
3. Where available, URLs for the references have been provided.
4. The text is single-spaced; uses a 12-point font; employs italics, rather than underlining (except with URL addresses); and all illustrations, figures, and tables are placed within the text at the appropriate points, rather than at the end.
5. The text adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the "Author Guidelines," which is found in About the Journal.
6. If submitting to a peer-reviewed section of the journal, the instructions in "Ensuring a Blind Review" have been followed.

Privacy Statement

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

ISSN: 2391-9485

Dotąd ukazały się następujące numery
„Horyzontów Wychowania”

- 2002 vol. 1, No. 1 Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia
- 2002 Vol. 1, No. 2 Człowiek w dialogu ze światem
- 2003 Vol. 2, No. 3 Człowiek w jednoczącej się Europie
- 2003 Vol. 2, No. 4 Niepokoje tożsamości
- 2004 Vol. 3, No. 5 Wychowanie do odpowiedzialności społecznej
- 2004 Vol. 3, No. 6 Wychowanie w świecie wartości i antywartości
- 2005 Vol. 4, No. 7 Człowiek wobec dobra i zła
- 2005 Vol. 4, No. 8 Sumienie – „mniemać tak i siak”
- 2006 Vol. 5, No. 9 Troski godności
- 2006 Vol. 5, No. 10 Iluzje i absurdy wolności
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Nie)obecność Ducha
- 2007 Vol. 6, No. 12 „Jak” człowieczego ducha?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Cieleśność człowieka: *soma, sarx i sema?*
- 2008 Vol. 7, No. 14 Ciało podmiotem wychowania
- 2009 Vol. 8, No. 15 Rozum mimo wszystko
- 2009 Vol. 8, No. 16 Moc i niemoc myślenia
- 2010 Vol. 9, No. 17 Od racjonalności do emocjonalności
- 2010 Vol. 9, No. 18 Lęki współczesności
- 2011 Vol. 10, No. 19 Pomimo lęków
- 2011 Vol. 10, No. 20 *Homo creativus*
- 2012 Vol. 11, No. 21 Sztuka komunikacji
- 2012 Vol. 11, No. 22 Samotność i osamotnienie
- 2013 Vol. 12, No. 23 Samotność a kreacja
- 2013 Vol. 12, No. 24 Indywidualizm – szansa czy zagrożenie
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children’s Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Edukacja dla przedsiębiorczości
- 2014 Vol. 13, No. 27 Komu potrzebna jest płęć?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Przedsiębiorczy uniwersytet
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Praca a tożsamość
- 2015 Vol. 14, No. 31 Współczesne niepokoje edukacji
- 2015 Vol. 14, No. 32 Starość
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today

- 2016 Vol. 15, No. 34 Edukacja w służbie dla przedsiębiorczości
- 2016 Vol. 15, No. 35 Uniwersytet a przedsiębiorczość
- 2016 Vol. 15, No. 36 Pamięć – konteksty humanistyczne i społeczne
- 2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World
- 2017 Vol. 16, No. 38 Synergia szkoły i rodziny
- 2017 Vol. 16, No. 39 Wizerunek naukowca w mediach
- 2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process
- 2018 Vol. 17, No. 41 Współczesne dyskursy edukacyjne
- 2018 Vol. 17, No. 42 Narracja – perspektywa interdyscyplinarna
- 2018 Vol. 17, No. 43 Kształtowanie postaw przedsiębiorczych
- 2018 Vol. 17, No. 44 Edukacja a przedsiębiorczość
- 2019 Vol. 18, No. 45 Wokół rodziny
- 2019 Vol. 18, No. 46 Rodzina w starożytności i czasach nowożytnych
- 2019 Vol. 18, No. 47 Rodzina w XIX i XX w.
- 2019 Vol. 18, No. 48 Kultura rodziny
- 2020 Vol. 19, No. 49 Rodzina w mediach
- 2020 Vol. 19, No. 50 Horyzonty człowieczeństwa
- 2020 Vol. 19, No. 51 Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz edukacji dla przedsiębiorczości
- 2020 Vol. 19, No. 52 W trosce o człowieka
- 2021 Vol. 20, No. 53 Kształcenie w szkole i rodzinie w dobie pandemii COVID-19
- 2021 Vol. 20, No. 54 Opieka i wychowanie w czasach kryzysu
- 2021 Vol. 20, No. 55 Codziennosc w dobie pandemii



Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

- **Rocznik Pedagogiczny**
www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny
- **Studia Pedagogiczne**
www.spedagogiczne.ptp-pl.org
- **Studia z Teorii Wychowania**
<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>
- **Pedagogika Społeczna**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>
- **Resocjalizacja Polska**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>
- **Biuletyn Historii Wychowania**
<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>
- **Przegląd Pedagogiczny**
<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>
- **Paedagogia Christiana**
<http://www.paedchrist.umk.pl/>
- **Chowanna**
<http://www.chowanna.us.edu.pl/>
- **Forum Pedagogiczne**
<http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl/>
- **Horyzonty Wychowania**
<https://www.horyzonty.ignatianum.edu.pl/>

