

Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Pedagogika ignacjańska w złożonym
i niejednoznacznym świecie
Ignatian Pedagogy in a Complex
and Ambiguous World

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 Irmína Rostek, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
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
Ewa Dybowska

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 Urlińska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwowski (Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia), Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 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

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online.

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

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

**Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma Horyzonty Wychowania.
Guidelines for authors are available on the website of Horizons of Education.**



<i>Edytorial: Pedagogika ignacjańska w złożonym i niejednoznacznym świecie</i>	5
<i>Editorial: Ignatian Pedagogy in a Complex and Ambiguous World</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE	9
Ewa Dybowska <i>Pedagogia ignacjańska w świecie VUCA</i>	11
Wacław Królikowski SJ <i>Istota i znaczenie Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli dla rozwoju duchowego chrześcijanina</i>	21
Jarosław Charchuła SJ <i>Koncepcja teatru jezuickiego i jego znaczenie w procesie socjalizacji młodzieży szkolnej</i>	33
Timothy P. Muldoon <i>Ignatian Contemplative Pedagogy: Forming Persons for Others</i>	43
Marcin Telicki <i>Pedagogika pastiszu – co spodobałoby się Ignacemu Loyoli w Nowych wierszach sławnych poetów Grzegorza Uzdzińskiego</i>	51
Marek Rembierz <i>Pedagogia towarzyszenia i miłosierdzia jako wyjście na peryferia i dążenie do inkluzji – o interpretacji dynamiki i napięć pedagogii ignacjańskiej papieża Franciszka w nieprzejrzystym świecie</i>	63
Vicente Hernández Franco, Elisa María Pérez Avellán, Henar Pizarro Llorente <i>Towards a Model of Formation in Identity and Mission of the Collaborators of the University Centers of the Society of Jesus: Dreaming the Future</i>	81
Małgorzata Rygielska <i>Uwolnić i rozwijać talenty – inspiracje ignacjańskie w wybranych pismach Williama J. Byrona, Chrisa Lowneya i Javiera Fernández Aguado</i>	95
Johnny C. Go <i>Leader, Community and Mission – the Triangle of Ignatian Leadership</i>	107

ARTYKUY VARIA	117
Barbara Jankowiak, Sylwia Jaskulska, Mateusz Marciniak, Michał Klichowski <i>Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic – postrzeganie możliwości uzyskania pomocy w szkole</i>	119
Aleksandra Walecka <i>Edukacja w czasie pandemii z perspektywy studentów uczelni muzycznej</i>	131
Małgorzata Bortliczek, Renata Raszka <i>Kursy typu MOOC na polskiej platformie edukacyjnej Navoica – perspektywa twórców</i>	141

**Edytorial:*****Pedagogika ignacjańska w złożonym i niejednoznacznym świecie***

Kontynuując namysł nad pedagogiką ignacjańską rozpoczęty w poprzednim numerze „Horyzontów Wychowania”, celebруемy trwające obchody Roku Ignacjańskiego. 500 lat temu miało miejsce zadziwienie Ignacego Loyoli tym, że to, co daje człowiekowi poczucie celu i sensu, dokonuje się w świecie wewnętrznych doświadczeń człowieka. Współczesny świat określany przez wielu jako świat VUCA (*VUCA World*) charakteryzuje się zmiennością (*volatility*), niepewnością (*uncertainty*), złożonością (*complexity*) i niejednoznacznością (*ambiguity*). Taka perspektywa generuje potrzebę nieustannego adaptowania się zarówno jednostki, jak i społeczności do otaczającego świata. Celebrowany rok ignacjański zaprasza do nowego spojrzenia na dziedzictwo ignacjańskie i pozwala widzieć z perspektywy ignacjańskiej wiele obszarów refleksji i aktywności człowieka. Pedagogika ignacjańska od kilku wieków umożliwia człowiekowi zmierzenie się w charakterystyczny sposób z fundamentalnymi sprawami i wypracowanie własnej ścieżki doświadczania życia i rozwoju. Dzięki szczególnej sugestii Ignacego Loyoli, który zalecił w zapoczątkowanej przez siebie tradycji dostosowanie do osób, miejsca i czasu, pedagogika ignacjańska stanowi jedną z możliwości adaptowania się do rzeczywistości w złożonym i niejednoznacznym świecie.

Przekazujemy do rąk czytelników kolejny tom „Horyzontów Wychowania” zatytułowany *Pedagogika ignacjańska w złożonym i niejednoznacznym świecie*, w którym przedstawiciele różnych dyscyplin inspirowani myślą ignacjańską poszukują pogłębionego postrzegania danego odcinka rzeczywistości. Kolejne artykuły prowadzą czytelnika od źródeł pedagogiki ignacjańskiej poprzez historyczne tropy, wybrane szczegółowe odniesienia dla edukacji, formacji i kształcenia, by zakończyć na sugestiach praktycznych odniesień liderowania. Zapraszamy do lektury artykułów, które poszerzają ignacjańskie spojrzenie na liderowanie, formację, edukację, kontemplację, literaturę, teologię, pedagogikę towarzyszenia i miłosierdzia, duchowość. Przyjęta w tym numerze perspektywa zakłada, że pedagogika ignacjańska jest pedagogiką na miarę XXI wieku i może dawać jednostce poczucie sprawstwa i pełnomocności niemal we wszystkich obszarach życia.

Ewa Dybowska
redaktor tematyczny


Ewa Dybowska
<http://orcid.org/0000-0002-0454-772X>

Jesuit University Ignatianum in Krakow

ewa.dybowska@ignatianum.edu.pl

DOI: 10.35765/hw.2022.2157.02

Data zgłoszenia: 27.01.2022

Data akceptacji: 08.02.2022

Editorial:

Ignatian Pedagogy in a Complex and Ambiguous World

Continuing the reflection on Ignatian pedagogy that began in the previous issue of *Horizons of Education*, we join the ongoing celebrations of the Ignatian Year. 500 years ago, Ignatius Loyola was amazed by the fact that what gives a man a sense of purpose and meaning of life, takes place in the world of inner human experience. The modern world, described by many as a VUCA world, is marked by volatility, uncertainty, complexity and ambiguity. Such a perspective generates the need of constant adaptation of both individuals and communities to the realities of the world surrounding them. The celebrated Ignatian year invites to take a new look at the Ignatian “inheritance” and see many areas of human reflection and activity from an Ignatian perspective. For several centuries, Ignatian pedagogy has enabled man to face fundamental issues in a specific way and develop his own path of experiencing life and development. Thanks to the specific suggestion of Ignatius Loyola, who recommended in the tradition initiated by himself to adapt to people, place and time, Ignatian pedagogy is one of the possibilities to adapt to reality in a complex and ambiguous world.

We present the next volume of *Horizons of Education* entitled Ignatian pedagogy in a complex and ambiguous world, in which representatives of various disciplines, inspired by Ignatian thought, search for a deeper perception of a given segment of reality. The following articles lead the reader from the sources of Ignatian pedagogy through historical tropes, selected specific passages for education, formation and training, to conclude with suggestions for practical leadership considerations. We invite to read articles that extend the Ignatian perspective on leadership, formation, education, contemplation, literature, theology, pedagogy of accompaniment and charity, spirituality. The perspective taken in this issue is that Ignatian pedagogy is a pedagogy for the 21st century and can be empowering for the individual in almost all areas of life.

Ewa Dybowska
theme issue editor

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

Ignatiuso
w Chrystusie
ujrzeć wszystko na nowo



Pedagogika ignacjańska w świecie VUCA

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie charakterystycznego dynamizmu pedagogiki ignacjańskiej, która może pomóc współczesnemu człowiekowi odnajdywać orientację życiową ukierunkowaną na najważniejszy cel oraz poczucie sensu. Celem jest także rozszerzenie zastosowania modelu pedagogiki ignacjańskiej poza rzeczywistością edukacyjną.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Rozwinięty w artykule problem badawczy brzmi: Co ma do zaproponowania pedagogika ignacjańska człowiekowi żyjącemu w rzeczywistości określanej jako świat VUCA? Poszukując odpowiedzi, zastosowano analizę literatury.

PROCES WYWODU: W artykule krótko scharakteryzowano rzeczywistość VUCA, odnosząc ją do codziennego życia. Wskazano potrzebę posiadania wskazówek dla efektywnego poruszania się po doświadczaniu życia. Tych wskazówek poszukiwano w dynamice modelu pedagogiki ignacjańskiej. Wskazano, jak można dostosować ów model do funkcjonowania w rzeczywistości VUCA.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Pozostając w logice ignacjańskiej zasady dostosowania do osób, miejsca i czasu, wykazano, jak dynamizm pedagogiki ignacjańskiej może współczesnemu człowiekowi pomóc znajdować poczucie własnej pełnomocności.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Warto, aby współczesny człowiek nie ustawał w poszukiwaniu celu ostatecznego i poczucia sensu w doświadczaniu życia. Pedagogika ignacjańska może stanowić odpowiedź czy antidotum na świat generujący chaos wynikający z przenikania się w nim zmienności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności. Rekomendacja taka jest możliwa dzięki ignacjańskiej zasadzie dostosowania do osób, miejsca i czasu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **VUCA PRIME, PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA, ROZEZNAWANIE, DOŚWIADCZENIE, REFLEKSJA**

ABSTRACT

Ignatian Pedagogy in the VUCA World

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to present the specific dynamism of Ignatian pedagogy, which can help contemporary man find a life orientation directed towards the most important goal and a sense of meaning. The aim is also to extend the application of the Ignatian pedagogy model beyond the educational reality.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem developed in this paper is: What does Ignatian pedagogy have to offer to a man living in the reality defined as the VUCA world? In the search for an answer, an analysis of the literature was made.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article briefly characterizes the reality of VUCA by relating it to everyday life. The need to possess the clues in order to move effectively through the experience of life was pointed out. They were sought in the dynamics of the Ignatian pedagogy paradigm the functioning of the VUCA reality. It was indicated how this model can be adapted to the functioning of the VUCA reality.

RESEARCH RESULTS: While staying in the logics of the Ignatian principle of adaptation to persons, place and time, it was shown how the dynamism of Ignatian pedagogy can help contemporary man find a sense of his own empowerment.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: It is worth noticing that contemporary man would not stop in his searching for the ultimate goal and a sense of meaning in the experience of life. Ignatian pedagogy can provide a response or an antidote to a world that generates chaos caused by the permeation of volatility, uncertainty, complexity and ambiguity that take place in it. This recommendation is possible thanks to the Ignatian principle of adaptation to people, place and time.

→ **KEYWORDS:** **VUCA PRIME, IGNATIAN PEDAGOGY, DISCERNMENT, EXPERIENCE, REFLECTION**

Wstęp

Współczesny świat bywa określany mianem świata VUCA, co oznacza, że jest światem charakteryzującym się zmiennością, niepewnością, złożonością i niejednoznacznością. Zmieniają się tradycje, obyczaje, które nie są już charakterystyczne tylko dla małych społeczności, ale coraz częściej mają zasięg globalny. Dynamiczna i często nieprzewidywalna współczesność, nazywana także nowoczesnością, radykalnie przekształca życie codzienne i zmienia osobiste doświadczenia człowieka, a więc to, kim człowiek jest i jakim się staje (Giddens, 2010; Błasiak, 2019a). Tempo przeobrażeń w rzeczywistości jest często nadmierne do tego stopnia, że reagowanie na wszystkie zmiany wydaje się

niemożliwe. Zatrzymanie się, zrobienie pauzy, „przerwy w grze” staje się trudno osiągalnym luksusem. Takie nagłe zatrzymanie miało miejsce 500 lat temu w życiu Ignacego Loyoli, założyciela zakonu jezuitów. Swoje doświadczenie zapisał on w głównym zarysie w książeczce *Ćwiczenia duchowe*. W ciągu kolejnych wieków owo doświadczenie inspirowało i było rozwijane, odczytywane w zmieniających się kontekstach w wielu obszarach aktywności człowieka. Ignacjańskie doświadczenie współcześnie jest obecne przede wszystkim w duchowości, w pedagogice/edukacji, inicjatywach sprawiedliwości społecznej, nurcie liderowania i wielu innych. To, co stało się doświadczeniem Ignacego Loyoli, także i dzisiaj inspiruje i staje się współcześnie natchnieniem dla kreowania własnej codzienności wielu ludzi. Ignacemu Loyoli przymusowe zatrzymanie w biegu życia pozwoliło uchwycić jego głębię i nie poruszać się po jego powierzchni. Nasuwa się pytanie, co takiego może współczesnemu człowiekowi zaproponować spuścizna Ignacego Loyoli, która jako sposób działania czy styl życia jest określana jako pedagogika ignacjańska. Jest ona „filozofią” życia, której główne elementy wywodzą się z duchowego doświadczenia Ignacego z Loyoli i obejmują np. koncepcję osoby, społeczeństwa i Boga, a także ideał życia, procesu nauczania/uczenia się i współpracy z innymi (Satō i Itō, 2021; Marek, 2021; Dybowska, 2013).

Świat VUCA

Pojęcie VUCA (*Volatility* – zmienność, *Uncertainty* – niepewność, *Complexity* – złożoność, *Ambiguity* – niejednoznaczność) powstało w latach 90. XX wieku w środowisku wojskowym Armii Stanów Zjednoczonych. Po 11 września 2001 roku wyszło poza szereg armii i stało się „nową normą” do opisanego chaotycznego, burzliwego i szybko zmieniającego się środowiska początkowo biznesowego, a później także całego społeczeństwa (Lawrence, 2013, s. 3; Piątkowska, 2021, s. 15). Życie zawsze miało elementy rzeczywistości VUCA (Johansen, 2012), co stanowi naturalną drogę rozwoju. Zmiany w świecie zachodziły zawsze, jednak zmienność, jakiej uczestnikiem jest współczesny człowiek, dokonuje się w niebywałym tempie, która ma globalny zasięg, co otwiera i prowokuje nowe szanse, problemy i wyzwania zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym (Błasiak, 2019b, s. 29).

Jeśli przyjmuje się świadomość istnienia świata VUCA, to nie można mówić „to się nigdy nie zdarzy” (Worley i Jules, 2020). Skrajnym przypadkiem dla rzeczywistości VUCA było (nadal trwające) doświadczenie epidemii COVID-19 na początku 2020 r., a jej globalne, trwałe skutki znacznie rozszerzyły implikacje i konkretność tego terminu. W ciągu kilku dni dla milionów ludzi życie uległo całkowitej zmianie i zaczęło z dnia na dzień być niepewne (Hadar i in., 2020). Społeczeństwo żyjące w świecie zmiennym, niepewnym, złożonym i niejednoznacznym jest podzielone, zróżnicowane w wielu wymiarach i nie zawsze łatwo można zinterpretować pojawiające się okoliczności i sytuacje. Ludzie doświadczają lęku i niepewności. Zanikają stare struktury, takie jak: tradycyjna religia, duże rodziny i geograficzna odległość. Wszystko ciągle się zmienia, a ludzie czują się

przestraszeni, niepewni i odizolowani. W związku z tym współczesny człowiek w dzisiejszym podzielonym i indywidualizowanym społeczeństwie poszukuje zaspokojenia potrzeby spotkania, solidarności i samoafirmacji (van Saane, 2019, s. 50). „Przeciążony”, przebodźcowany współczesny człowiek funkcjonuje jak przeciążony system i nie nadąża z reagowaniem na pojawiające się zmiany. Wydaje się zatem, że człowiek potrzebuje wyraźnego punktu odniesienia, czegoś, co jest na pewno lub co mu da poczucie bezpieczeństwa. Przyjmując jako kontekst życia zmienność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność jako główne cechy rzeczywistości, miękkie kompetencje człowieka, takie jak zdolności do pracy z innymi, komunikatywność, samorozwój, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji i inne „nietechniczne” stają się pożądane i dyskutowane (Michalski, 2017).

Bob Johansen proponuje jako antidotum odwrócony model VUCA, określane jako VUCA Prime, na który składa się wizja (*vision*), zrozumienie (*understanding*), jasność (*clarity*) i zwinność (*agility*) (Johansen, 2012; Lawrence, 2013; Piątkowska, 2021). Taka perspektywa pozwala na pozytywne spojrzenie na rzeczywistość, że świat VUCA nie jest bezwzględny. Posiadanie wizji pozwala mieć kierunek i w warunkach zmienności stanowi punkt odniesienia. Posiadanie wspomnianych kompetencji komunikacyjnych prowadzi do zrozumienia. To wymaga zatrzymania, świadomego spojrzenia wokół i słuchania innych. Przejrzystość i jasność pomagają w odnalezieniu się w rzeczywistości pośród chaosu i w podejmowaniu świadomych decyzji. Czwarty element to zwinność, która pozwala zachować otwartość i elastyczność we wprowadzaniu szybkich zmian w warunkach niejednoznaczności (Johansen, 2012, s. 193-195; Lawrence, 2013, s. 6).

Na gruncie polskim, wobec współczesnej potrzeby skutecznego zarządzania zmianą, pojawiła się propozycja, aby zamiast VUCA posługiwać się akronimem SPAM: Szybkozmienność (*volatility* – zmienność, ulotność), Płynność (*uncertainty* – niepewność), Arcyzłożoność (*complexity* – złożoność), Mętność (*ambiguity* - niejednoznaczność) (Rubin i in., 2019, s. 26). Reakcją, odpowiedzią na sytuację SPAM-u, odnosząc się do modelu VUCA Prime, jest WOLA: Wizja (*vision* – wizja), Objąśnianie (*understanding* – zrozumienie), Lekkość (*clarity* – jasność), Adaptacja (*agility* – zwinność) (Rubin i in., 2019, s. 43).

Poruszając się bardziej lub mniej świadomie w rzeczywistości, w której zmienność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność wydają się dominować, człowiek potrzebuje wiedzieć, jak się w niej poruszać. W pedagogice ignacjańskiej można odnaleźć wiele narzędzi, które będą prowadziły do rozpoznania wizji, osiągania rozumienia siebie i innych, jasności w podejmowaniu dobrych decyzji, a także elastyczności, by nie poddawać się schematom i niejednoznacznym okolicznościom.

Pedagogika ignacjańska odpowiedzią na świat VUCA

Pedagogika ignacjańska wyrasta z duchowości ignacjańskiej. Stanowi styl życia inspirowany historią i doświadczeniem (mistycznym i wychowawczym) Ignacego Loyoli. W związku z tym odnosi się do zasad, reguł i metodyki, które swoje źródło i ostateczne

wyjaśnienie mają w doświadczeniu Ignacego Loyoli zapisanym w *Ćwiczeniach duchowych* (Dybowska, 2013). Pedagogika ignacjańska często jest odnoszona do przestrzeni edukacyjnych. Wydaje się to poniekąd uzasadnione, gdyż wyrosła z doświadczenia i potrzeby uporządkowania codzienności szkolnej w prowadzonych przez jezuitów instytucjach oświatowych. Dzięki ignacjańskiej zasadzie dostosowania do osób, miejsca i czasu (*Konstytucje*, 2021, nr 455; Loyola, 2002, nr 18; *Charakterystyczne cechy*, 2006, nr 145-147, 152-153) mimo upływu prawie pięciuset lat może pomóc poruszać się współczesnemu człowiekowi w świecie VUCA. Ta rzeczywistość często powoduje, że człowiek musi wybierać spośród wielu wzorów zachowań, wielu stylów życia, wielu dróg wyboru. Człowiek nie może nie wybierać, gdyż funkcjonuje w perspektywie ciągłego zaskoczenia i zmęczenia niezrozumiałą rzeczywistością.

Pedagogika ignacjańska, w zasadzie model pedagogiki ignacjańskiej, na który składa się pięć elementów: kontekst, doświadczenie, refleksja, działanie, ewaluacja (rewizja) został wypracowany, upowszechniony na potrzeby aktywności edukacyjnej (Dybowska, 2013, s. 250-259; Marek, 2021, s. 16; Marek, 2017, s. 42-56; *Pedagogia ignacjańska*, 2006, nr 30-31). Jego sformułowanie pojawiło się jako odpowiedź na potrzebę powrotu do duchowej wizji Ignacego Loyoli (Dybowska, 2013, s. 240-241). Logika, jaka przejawia się w tym modelu, ma zatem swoje źródło w książeczce *Ćwiczeń duchowych* i tym, jak one przez swoją pedagogię kształtują człowieka. Można zatem założyć, że dynamika ludzkiej aktywności określona dla procesów edukacyjnych może służyć człowiekowi, który rozwija się i dąży do osiągnięcia swoich celów przez całe życie, doświadczając tym samym *life long learning*.

Kontekstem dla doświadczania życia współcześnie jest wspomniana rzeczywistość określana jako świat VUCA. W różnorodności tej rzeczywistości człowiek musi wybierać. Ignacjańska tradycja podpowie, że ma wybierać to, co bardziej pomaga dla osiągnięcia celu (Loyola, 2002, nr 23). Ukierunkowanie na cel wydaje się istotne, a także pomocne wobec obserwowanego w świecie współczesnym aksjonormatywnego chaosu, poczucia psychicznej dezorientacji i zamieszania. Wizja celu może ochronić przed utratą dotychczasowych znaczeń i jednocześnie właściwie dobierać środki do ich osiągnięcia (Chrost, 2018). Dokonywanie wyborów w dynamice pedagogiki ignacjańskiej określane jest jako rozeznawanie. To proces, który w skomplikowanej rzeczywistości może być wielką pomocą dla współczesnego człowieka. Usposabia do jasnego rozróżniania pomiędzy dobrem a złem, pomiędzy ścieżką życia prawdziwego a drogą prowadzącą do zagłady (Królikowski, 2020).

Jedną z podstawowych kategorii pedagogiki ignacjańskiej jest doświadczenie, a wobec podejmowanej w tym artykule tematyki można powiedzieć doświadczanie życia. Doświadczanie życia to, używając języka ignacjańskiego, poznawanie jego smaków: radości, szczęścia, smutku, bólu, zamieszania, poczucia sensu, świadomości celu. To także zetknięcie z dynamizmem ignacjańskiego *magis* (jakościowego bardziej, więcej, lepiej – Dybowska, 2013, s. 173-175; Królikowski, 2011, s. 27-28), które niejako zaprasza do nieustannego wybijania człowieka ze sfery komfortu. Współczesny człowiek nie musi wkładać wiele wysiłku, aby mieć poczucie wychodzenia ze strefy komfortu. Codzienność

w świecie VUCA poczucia pewności i stabilności nie daje. Dzisiaj człowiek doświadcza życia poprzez nieustanne pozbywanie się poczucia stabilności. Rozpoznaje rzeczywistość w bezpośrednim doświadczaniu siebie samego, przedmiotów, które go otaczają, a także doświadczaniu spotkania z innymi ludźmi. To, jak poznaje konkretne byty, w jaki sposób ich doświadcza, nadaje kierunek jego jednostkowemu myśleniu i działaniu, co staje się impulsem do rozwoju (Horowski, 2019).

Rozpoznawanie kierunków myślenia i działania w modelu pedagogiki ignacjańskiej przejawia się w jego trzecim elemencie – refleksji. Dzięki refleksji człowiek odkrywa, co nim kieruje w każdej sytuacji i do czego dany impuls go prowadzi. Dzięki temu odkrywa znaczenie i istotną wartość tego, co dzieje się w sferze doświadczania życia oraz wychodzi poza struktury znaczeniowe zastanej rzeczywistości (*Pedagogia ignacjańska*, 2006, nr 47-48; Chrost, 2018). Pozwala to na bardziej świadome i pełniejsze rozumienie rzeczywistości i samego siebie. Refleksja bowiem jest niezbywalnym składnikiem rozwoju i uczenia się (także w perspektywie całożyciowego uczenia się) człowieka. Towarzyszy człowiekowi w wielu sytuacjach życiowych, gdy podejmuje on namysł nad sobą, swoim działaniem czy jego kontekstem (Sladek, 2017). Refleksja stanowi (obok doświadczania) kolejną istotną kategorię pedagogiki ignacjańskiej, gdyż wymaga zatrzymania się, zrobienia pauzy (co w świecie VUCA może być niepopularne) i wejścia w głąb swojego doświadczania życia. Refleksja umożliwia człowiekowi dostrzeganie różnych aspektów zjawisk i spostrzeganie w nowy sposób znanych/nieznanych rzeczy i reagowanie w sposób przemyślany i dostosowany do sytuacji (Chrost, 2018).

Pewność, której człowiek nabiera dzięki refleksji, wydaje się odpowiedzią na niepewność (*uncertainty*) świata VUCA. Nabieranie pewności, a może raczej pozbywanie się niepewności, według Zygmunta Baumana stanowi zasadniczy składnik wizji ludzkiego szczęścia, które pozostaje celem, do którego człowiek usiłuje się zbliżyć (Bauman, 2009). Działanie (kolejny element modelu pedagogiki ignacjańskiej) człowieka to jego zaangażowanie się w życie, w swój rozwój, a także współdziałanie z innymi. W tradycji ignacjańskiej działanie to wnoszenie wkładu w rzeczywistość osobistą i społeczną w myśl ignacjańskiego założenia, że „miłość bardziej opiera się na czynach niż słowach” (Loyola, 2002, nr 230). Pozostaje to w odniesieniu do piątego elementu modelu pedagogiki ignacjańskiej, jakim jest ewaluacja/rewizja. To taki moment aktywności osoby, w którym zatrzymuje się na tym, w jaki sposób dokonywała wyborów tego, co lepsze i co z większym pożytkiem prowadzi do celu, do spełnionego i szczęśliwego życia. Ignacjańska tradycja mówi o ignacjańskim rachunku sumienia (Królikowski, 2017), który pozwala na „częste zatrzymanie się” w życiu i zweryfikowanie swoich życiowych aktywności w odniesieniu do relacji z Bogiem, ze sobą i z drugim człowiekiem.

Współczesnemu człowiekowi brakuje często czasu na smakowanie życia. Przechodząc albo wręcz przebiegając od jednej aktywności do kolejnej, funkcjonuje w nieustannym pośpiechu i często doświadcza życia oraz podejmowanych w nim aktywności tylko powierzchownie. Pedagogika ignacjańska wydaje się odpowiedzią czy antidotum na świat VUCA.

Konkluzja

W rzeczywistości VUCA wszelkie wysiłki zmierzające do zrozumienia przyszłości i zaplanowania odpowiedzi stają się bezużyteczne (Worley i Jules, 2020). Zmienność wartości, trwałych punktów odniesień nie pozwala na stwierdzenie, że coś jest na pewno. Tworzy to swoiste poczucie dysharmonii, w którym człowiek świadomie lub nieświadomie manifestuje niezgodę na zastaną rzeczywistość. Doznaje w ten sposób twórczego niepokoju wynikającego z doświadczania pragnień, które są przejawem poczucia niepełności oraz niespełnienia i tym samym niezbędnym warunkiem otwarcia się na możliwości, na zmianę, na rozwój (Sheldrake, 2019). Każdy człowiek, niezależnie od czasów, w jakich żyje, oraz pomimo wyzwań i trudności w głębi serca tęskni i szuka ostatecznie tego, co ma sens i wartość ponadczasową (Królikowski, 2020).

W artykule świadomie postawiono pytanie o to, co ma do zaproponowania pedagogika ignacjańska człowiekowi żyjącemu w rzeczywistości określanej jako świat VUCA. Nie poszukiwano odpowiedzi na to, czy jest to możliwe, tylko przyjęto założenie, że dzięki założonej elastyczności wyrażającej się w ignacjańskiej zasadzie dostosowania do osób, miejsca i czasu pedagogika ignacjańska jest odpowiedzią na świat pełen zmienności, niepewności i nieprzewidywalności. Mimo chaosu doświadczanego niemal we wszystkich przestrzeniach codziennego życia współczesny człowiek nie rezygnuje z odkrywania (nie konstruowania) sensu życia (Horowski, 2019). Tym bardziej, że poszukiwanie sensu nie jest już zabezpieczone społecznie, a staje się zadaniem jednostki. Współczesny człowiek „przejmuje ryzyko konstytuowania sensu w warunkach zależności od procesów społecznych, na których przebieg nie ma znaczącego wpływu, w kontekście zindywidualizowanych i zróżnicowanych wyborów” (Mariański, 2021, s. 3).

Bob Johansen przedstawia jako antidotum na świat VUCA odwrócony model VUCA – VUCA Prime. Pedagogika ignacjańska proponuje człowiekowi żyjącemu w świecie VUCA jasność celu, poczucie sensu, świadomość kontekstu, zatrzymywanie się w biegu codziennych aktywności, by mimo wszystko odnajdywać w niej motywy życia i nadziei. Doświadczenie Ignacego Loyoli, które stanowi punkt źródłowy dla pedagogiki ignacjańskiej, nie wyrosło z jego decyzji czy poszukiwań sensu. Do zmiany doprowadziło go niemożliwe do przewidzenia wydarzenie zewnętrzne. Przeprowadzone analizy wykazały, jak dynamika pedagogiki ignacjańskiej może pomóc współczesnemu człowiekowi znajdować poczucie własnej pełnomocności.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2009). *Sztuka życia* (T. Kunz, tłum.). Wydawnictwo Literackie.
- Błasiak, A. (2019a). Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności. *Horyzonty Wychowania*, 18(45), 11-21. DOI: 10.17399/HW.2019.184501.
- Błasiak, A. (2019b). *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania. (2006). W: B. Steczek (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej* (s. 7-95). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Chrost, M. (2018). Refleksyjność wyzwaniem współczesnego świata. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 21(4), 55-66. <https://doi.org/10.12775/SPI.2018.4.003>
- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość* (A. Szulżycka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hadar, L.L., Ergas, O., Alpert B. i Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Horowski, J. (2019). Wspólnota przestrzenią odkrywania sensu życia. Implikacje teorii socjologicznej Margaret S. Archer. *Teologia i Moralność*, 14(26), 10-22. <https://doi.org/10.14746/TIM.2019.26.2.1>
- Johansen, B. (2012). *Leaders make the future: Ten new leadership skills for an uncertain world* (wyd. 2). Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy Uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*. (2001). Wydawnictwo WAM.
- Królikowski, W. (2011). *Duchowy rozwój. Dynamika Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli*. Wydawnictwo WAM.
- Królikowski, W. (2020). Ignacjańskie Reguły rozeznawania duchów. Działanie duchów na drodze duchowego regresu człowieka. *Warszawskie Studia Teologiczne*, 33(1), 102-121. <https://doi.org/10.30439/WST.2020.1.6>
- Królikowski, W. (red.). (2017). *Znaczenie refleksji w duchowości ignacjańskiej. Wokół rachunku sumienia według św. Ignacego Loyoli*. Wydawnictwo WAM, Księży Jezuitów.
- Lawrence, K. (2013). *Developing leaders in a VUCA environment*. UNC Kenan-Flagler Business School. <https://www.cfmt.it/sites/default/files/af/materiali/Developing-leaders-in-a-vuca-environment.pdf>
- Loyola, I. (2002). *Ćwiczenia duchowe* (M. Bednarz, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum.
- Marek, Z. (2021). Pedagogia i pedagogika ignacjańska (jezuicka). *Horyzonty Wychowania*, 20(56), 11-21. <https://doi.org/10.35765/hw.2071>
- Mariański, J. (2021). Sens życia w świadomości młodzieży polskiej – analiza socjopedagogiczna. *Chowanna*, 1-25. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2021.56.03>
- Michalski, M.A. (2017). Spirituality, family, socialization and people (soft) skills development for a VUCA world. W: S.S. Nandram i P.K. Bindlish (red.), *Managing VUCA through integrative self-management* (s. 119-130). Springer.
- Pedagogia ignacjańska – podejście praktyczne. (2006). W: B. Steczek (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej* (s. 97-165). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Piątkowska, A., (2021). *Przywództwo w świecie VUCA. Jak być skutecznym liderem w niepewnym środowisku*. One Press.
- Rubin, J., Grabowski, W. i Naumiuk, M. (2019). *Zwinnologia. Innowacyjne podejście do zarządzania zmianą*. MT Biznes.
- Satō, H. i Itō, Y. (2021). Ignatian pedagogy and its religious inspirations. *Horyzonty Wychowania*, 20(56), 97-103. <https://doi.org/10.35765/hw.2194>
- Sheldrake, P. (2019). *Pragnienia. Ukryte źródło duchowości* (A. Gomola, tłum.). Wydawnictwo WAM.

- Sladek, A. (2017). Rola refleksyjności w kontekście procesu autokreacji ludzi dorosłych. W: I. Pa-szenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*. Tom 2: *Refleksyjność w codziennosci edukacyjnej* (s. 47-61). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wroclawskiego.
- van Saane, J. (2019). Personal leadership as form of spirituality, W: J. (Kobus) Kok i S.C. van den Heuvel (red.), *Leading in a VUCA world* (s. 43-57). SpringerOpen.
- Worley, Ch. G. i Jules, C. (2020). COVID-19's uncomfortable revelations about agile and sustainable organizations in a VUCA world. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 56(3), 279-283. <https://doi.org/10.1177/0021886320936263>

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/>



Istota i znaczenie Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli dla rozwoju duchowego chrześcijanina

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym niniejszego artykułu jest przedstawienie istoty *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego Loyoli, ich realizacji w rekolekcjach ignacjańskich oraz ukazanie ich znaczenia dla życia duchowego chrześcijanina.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym rozpatrywanym w niniejszym artykule jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: na czym polega istota *Ćwiczeń duchowych* i jakie jest ich znaczenie dla rozwoju życia duchowego chrześcijanina? W przeprowadzonych badaniach zastosowano metodę analizy i syntezy literatury.

PROCES WYWODU: W pierwszej części artykułu został przybliżony bezpośredni związek pomiędzy nawróceniem Ignacego, przeżyciem przez niego wielu łask mistycznych, szczególnie w Manresie, a powstaniem książeczki *Ćwiczeń duchowych*. W drugiej części artykułu przedstawione zostały fragmenty świadectw rekolektantów, którzy dzięki metodzie i treści *Ćwiczeń duchowych* pogłęбили swoje życie duchowe.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Rezultatem badań jest opis procesu nawrócenia Ignacego Loyoli. Proces ten miał bezpośredni wpływ na powstanie *Ćwiczeń duchowych*, które stały się powszechnym narzędziem pomocnym do rozwoju duchowego wielu chrześcijan. Świadectwem tego są wypowiedzi uczestników rekolekcji ignacjańskich, którzy reprezentują różne grupy społeczne i profesje. Przeżyli oni wewnętrzną przemianę dzięki *Ćwiczeniom duchowym* św. Ignacego Loyoli.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Świadectwa rekolektantów zarówno tych sprzed wieków, jak i dzisiejszych potwierdzają, że *Ćwiczenia duchowe* św. Ignacego Loyoli stanowią ważne narzędzie rozwoju duchowego. Choć powstały prawie pięć wieków temu jako owoc duchowych przeżyć ich Autora, nadal wychowują chrześcijan do coraz głębszej relacji z Bogiem.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **IGNACY LOYOLA, ĆWICZENIA DUCHOWE, NAWRÓCENIE, PRZEŻYCIA MISTYCZNE, ROZEZNAWANIE DUCHOWE**

ABSTRACT

The Essence and Meaning of the Spiritual Exercises of St. Ignatius Loyola for the Christian's Spiritual Development

RESEARCH OBJECTIVE: The research aim of this article is to present the essence of the *Spiritual Exercises* of St. Ignatius Loyola, their implementation in Ignatian retreats, and to show their meaning for the spiritual life of the Christian.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem considered in this paper is the search for an answer to the question: what is the essence of the *Spiritual Exercises* and what is their meaning for the development of the spiritual life of the Christian? In the conducted research the method of analysis and synthesis of literature was applied.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part of the article explains the direct relationship between Ignatius' conversion, his experience of many mystical graces, especially in Manresa, and the writing of the book of the *Spiritual Exercises*. The second part of the article presents excerpts from the testimonies of retreatants who have deepened their spiritual lives through the method and content of the *Spiritual Exercises*.

RESEARCH RESULTS: The research results comprise a description of Ignatius Loyola's conversion process that directly influenced the writing of the *Spiritual Exercises*, which have become a common tool to help many Christians in their spiritual development. This is evidenced by the testimonies of participants in Ignatian retreats from various social groups and professions who have experienced inner conversion through the *Spiritual Exercises* of St. Ignatius Loyola.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Testimonies of retreatants given both centuries ago and today confirm that the *Spiritual Exercises* of St. Ignatius Loyola appear an important tool for spiritual development. Although they were created almost five centuries ago as the fruit of the spiritual experiences of their author, they still bring up Christians to deeper relationship with God.

→ **KEYWORDS:** **IGNATIUS LOYOLA, SPIRITUAL EXERCISES, CONVERSION, MYSTICAL EXPERIENCES, SPIRITUAL DISCERNMENT**

Wstęp

Ojciec General Towarzystwa Jezusowego Arturo Sosa SJ 27 września 2019 roku ogłosił Rok Ignacjański 2021-2022. Trwa on od 20 maja 2021 roku do 31 lipca 2022 roku. W tym czasie całe Towarzystwo Jezusowe w łączności ze swoimi przyjacielami i z całym Kościołem celebrowa jubileusz 500-lecia nawrócenia św. Ignacego Loyoli (20 maja 1521 r.) oraz 400-lecia jego kanonizacji (12 marca 1622 r.). Mottem obchodów Roku Ignacjańskiego, nawiązującym do słów samego św. Ignacego, jest zdanie: „Widzieć wszystkie

rzeczy jako nowe w Chrystusie” (zob. Loyola, 2018, nr 30). Jubileuszowy Rok Ignacjański jest więc okazją, aby przedstawić istotę *Ćwiczeń duchowych* oraz podkreślić ich wielkie znaczenie dla rozwoju duchowego wielu chrześcijan zarówno w przeszłości, jak i współcześnie. Mała książeczka *Ćwiczeń* stała się bowiem narzędziem życia duchowego wielu pokoleń chrześcijan na całym świecie.

Ponieważ *Ćwiczenia duchowe* są owocem nawrócenia Ignacego, najpierw zostanie przybliżone jego życie, czas jego nawrócenia oraz czas i miejsce powstania zasadniczego zrębu *Ćwiczeń*. Następnie, w celu ukazania znaczenia *Ćwiczeń* dla rozwoju duchowego, zostaną przedstawione świadectwa osób, które odprawiły rekolekcje ignacjańskie.

Ćwiczenia duchowe owocem nawrócenia św. Ignacego Loyoli

Święty Ignacy Loyola (1491-1556), wielki mistyk, autor *Ćwiczeń duchowych* (zob. Loyola, 2002)¹ i założyciel Towarzystwa Jezusowego należał do rodziny „niezwykle znamienitej i wielowiekowej” (Ribadeneira, 1998), pochodził z jednego z najznakomitszych baskijskich rodów szlacheckich w prowincji Guipúzcoa. Jego rodzice byli nie tylko szlachetnie urodzonymi, należącymi do arystokracji (*Parientes mayores*), ale przede wszystkim ludźmi głęboko wierzącymi.

W młodości, na rodzinnym zamku w Loyoli (1491-1507), Iñigo (takie było jego imię otrzymane na chrzcie świętym, później zmienił je na Ignacy) uzyskał gruntowne wychowanie w pobożności i szlachetności: „Ignatius Loyola [...] nobili ac primario loco, familia, parentibus ortus est. Pueritiam domi exegit sub parentum ac pedagogi cura, pie ac nobiliter educatus” (Nadal, 1951). Po przedwczesnej śmierci matki (z domu Maria Sánchez de Licona) oraz po śmierci ojca Beltrána Yáñeza de Loyola (1507) młody Iñigo nie wybrał życia w służbie wojskowej czy w stanie duchownym, ale karierę życia dworskiego i rycerskiego. Jak zauważa Cándido de Dalmases, „nie miała to być kariera wojskowa w Neapolu lub we Flandrii ani też podbój Ameryki, jak w przypadku niektórych braci. Nie chodziło też o stan duchowny, który wybrał Pedro López. Przeznaczeniem Iñiga miało być życie dworskie na służbie wysokich urzędników państwowych” (Dalmases, 2002, s. 28).

Najpierw uczył się dworskich manier na dworze wielkiego podskarbiego w Arévalo, znanego szlachcica kastyljskiego Juana Velázqueza de Cuéllar, zażyłego przyjaciela i krewnego Loyolów, u którego przebywał od 1507 do 1517 roku. W tym czasie, zdaniem wybitnego biografy życia św. Ignacego Loyoli, Piotra de Leturii, „krystalizowała się w jego duszy głębia uprzejmości i dworskiej elegancji, która została zainicjowana już w rodzinnym zamku” (Leturia, 1949, s. 74).

Po śmierci wuja Juana Velázqueza de Cuéllar (12 sierpnia 1517 r.) Iñigo udał się na dwór księcia Nájery – don Antonia Manrique de Lara, wicekróla Nawarry. Ten przyjął go na służbę w charakterze dworzanina książęcego. Tak więc „po dziesięciu mniej więcej

¹ Odtąd dzieło to będę cytował w tekście z podaniem skrótu ĆD i dodaniem odpowiedniego numeru.

latach spędzonych na dworze kastylijskim w służbie wysokiego urzędnika królewskiego Iñigo przeszedł na służbę innej ważnej osobistości” (Dalmases, 2002, s. 33). Spędził tam cztery lata, do 1521 roku. W tym czasie „elegancki i wesoły młodzieniec, który lubił piękne stroje i dobre życie”, oddawał się „grom, kobietom, pojedynkom i broni” (Ribadeneira, 1943, s. 1). Jan de Polanco, późniejszy sekretarz Ignacego Loyoli jako przełożonego generalnego Towarzystwa Jezusowego, komentując dworskie życie młodego Iñigo, zauważył, że „choć był on przywiązany do religii, nie żył według zasad wiary i nie powstrzymywał się od grzechów. Szczególnie zaś oddawał się grom hazardowym, miłostkom i pojedynkom” (Polanco, 1943, s. 154).

Karierę życia dworskiego i rycerskiego Iñigo z Loyoli niespodziewanie przerwała kula armatnia, która podczas bitwy Hiszpanów przeciwko Francuzom pod Pampeluną roztrzaskała mu nogę. Jak sam wyznaje: „Kula z działa ugodziła go w nogę i zdruzgotała ją zupełnie. A ponieważ kula przeszła mu pomiędzy nogami, więc i druga noga była też ciężko zraniona” (Loyola, 2018, nr 1). To przełomowe wydarzenie w życiu Iñigo, które było początkiem jego prawdziwego nawrócenia, miało miejsce w Pampelunie, 20 maja 1521 roku. W rodzinnej Loyoli, gdzie został przyniesiony, stan jego zdrowia pogarszał się i był bliski śmierci. Jak czytamy w *Autobiografii*: „Lekarze nie mieli już wielkiej nadziei ocalenia go” (Loyola, 2018, nr 3). Jednak „spodobało się Panu naszemu sprawić, że o północy (poprzedzającej uroczystość świętych Apostołów Piotra i Pawła) zaczął się czuć lepiej” (Loyola, 2018, nr 3). Podczas długiej rekonwalescencji niejako z nudów sięgnął po lekturę *Życia Chrystusa* i *Żywotów Świętych*. Były to jedyne księgi, jakie znajdowały się wtedy w rodzinnym zamku. Pod ich wpływem postanowił porzucić dotychczasowe życie dworskie i rycerskie, aby wybrać życie pustelnicze. Pragnął bowiem naśladować świętych, jak na przykład św. Dominika czy św. Franciszka. Jedynym jego pragnieniem było „udać się do Jerozolimy i praktykować takie biczowania i takie posty, jakich pragnie serce hojne i rozpalone miłością” (Loyola, 2018, nr 9).

Po odzyskaniu zdrowia i po pierwszych doświadczeniach rozeznawania duchów, choć tego jeszcze nie rozumiał, wyruszył z Loyoli i przybył do Sanktuarium Matki Bożej w Montserratcie 21 marca 1522 r., aby tam odbyć trzydniową spowiedź z całego życia i w ten sposób przygotować się na dalszą pielgrzymkę. Po spowiedzi i całonocnym czuwaniu przed figurą Matki Bożej (24/25 marca 1522) przybył do pobliskiej Manresy (25 marca 1522 r.). Sam wyznał, że „zamierzał tam zatrzymać się przez kilka dni w szpitalu; chciał bowiem zanotować kilka rzeczy w swej książeczce” (Loyola, 2018, nr 18). W rzeczywistości pobyt w Manresie trwał prawie jedenaście miesięcy (marzec 1522 – luty 1523 r.), podczas którego powstały *Ćwiczenia duchowe*.

W czasie pobytu Ignacego w Manresie Hugo Rahner SJ wyróżnia trzy zasadnicze okresy: „Spokojny okres początkowy; okres nocy duchowej i udręki; wreszcie okres oświeceń o Trójcy Przenajświętszej, czyli wejście w mistykę o wyraźnie trynitarnym charakterze” (Rahner, 1991, s. 74). Przeżycia Ignacego podczas tych trzech okresów, łącznie z wcześniejszym pobylem Ignacego w Loyoli, miały wielki wpływ na powstanie *Ćwiczeń duchowych*. Jednak największy wpływ na powstanie ich zasadniczego zrębu miał trzeci okres pobytu Ignacego w Manresie. Jednomyślnie potwierdzają to pierwsi

towarzysze Ignacego – Jakub Laynez, Jan Alfons de Polanco, Hieronim Nadal i Piotr Ribadeneira (zob. *Sancti Ignatii de Loyola*, 1969, s. 28). W tym czasie doświadczył bowiem wielu łask mistycznych, z których największą było wielkie oświecenie mistyczne (*magna illustratio*) nad rzeką Cardoner. Dzięki niemu Ignacy

[...] rozumiał i poznał wiele rzeczy tak duchowych, jak i odnoszących się do wiary i wiedzy. A stało się to w tak wielkim świetle, że wszystko wydawało mu się nowe [...]. Otrzymał wtedy tak wielką jasność dla umysłu i do tego stopnia, że jeśli rozważy całe życie swoje aż do 62. roku życia i jeśli zbierze razem wszystkie pomoce otrzymane od Boga, i wszystko to, czego się nauczył, i choćby to wszystko zebrał w jedno, to i tak nie sądzi, żeby to wszystko dorównało temu, co wtedy otrzymał w tym jednym przeżyciu. Stało się to w ten sposób, że w umyśle jego pozostała taka jasność, iż mu się wydawało, że stał się innym człowiekiem i że posiada inny umysł niż ten, który miał przedtem (Loyola, 2018, nr 30).

Na podstawie analiz źródeł *Ćwiczeń duchowych* (zob. Ruiz, 1997) możemy stwierdzić z dużym prawdopodobieństwem, że w Manresie powstały takie części *Ćwiczeń*, jak: ogólny zarys *Fundamentu* (por. ĆD 23) (zob. Ruiz, 1977), rachunek sumienia szczegółowy (por. ĆD 24-31), rachunek sumienia ogólny wraz z zasadami moralnymi niezbędnymi do rozróżniania pomiędzy grzechem śmiertelnym a grzechem lekkim (por. ĆD 32-34), medytacje i kontemplacje czterech tygodni *Ćwiczeń* (por. ĆD 45-237), wraz z trzema sposobami modlitwy (por. ĆD 238-260) i z zastosowaniem zmysłów – zwłaszcza medytacje o wołaniu Króla Przedwiecznego (por. ĆD 91-100) i o dwóch sztandarach (por. ĆD 136-148), podstawowe elementy reguł rozeznawania duchów, „bardziej stosowne na okres pierwszego tygodnia [*Ćwiczeń*]” (ĆD 313-327) oraz niektóre reguły pomocne do dokonania dobrego wyboru (por. ĆD 169-189) (zob. Arzubialde, 2009; Boullaye, 1945; Calveras, 1948). Natomiast w Manresie „brakowało pierwszych dwudziestu adnotacji i innych reguł rozsianych w różnych miejscach *Ćwiczeń*, zwłaszcza tych, które umieszczone są na końcu książeczki. Wszystko, co zostało napisane w Manresie, wciąż było wygładzane i udoskonalane w oparciu o kolejne doświadczenia” (Loyola, 2013, s. 31).

Pozostałe części *Ćwiczeń duchowych* powstawały podczas pobytu Ignacego w Paryżu (1528-1535) oraz później we Włoszech (1535-1541). Według ojca Nadala we Włoszech, w latach 1537-1539, Ignacy „ukończywszy studia, zebrał swoje pierwsze notatki (*delibationes*), wiele z nich uzupełnił, wszystkie uporządkował (*digessit*) i przedstawił Stolicy Apostolskiej, aby je zbadała i oceniła” (*Fontes narrativi*, 1943, s. 319). Natomiast w Rzymie, w latach 1539-1541, św. Ignacy dokonał ostatecznego uzupełnienia i całkowitego przeglądu książeczki *Ćwiczeń*. Były one „poprawiane w Rzymie aż do 1540 roku. Od 1541 roku istnieje pierwsza redakcja wersji łacińskiej (*versio prima latina*), która zawiera całościowy i definitywnie uporządkowany tekst *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego” (Loyola, 2013, s. 131). Oficjalny tekst *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego Loyoli został zatwierdzony przez papieża Pawła III uroczystym brewe *Pastoralis officii cura* 31 lipca 1548 roku.

Znaczenie *Ćwiczeń duchowych* dla rozwoju duchowego i ich praktyka

Cel, jaki św. Ignacy nakreślił w *Ćwiczeniach duchowych*, to wychowanie rekolektanta do wzajemnej i we wszystkim miłości z Bogiem, do „wewnętrznego poznania tyłu i tak wielkich dóbr otrzymanych [od Boga], abym w pełni przejęty wdzięcznością mógł we wszystkim miłować Jego Boski Majestat i służyć Mu” (ĆD 233; por. ĆD 1, 21). Aby osiągnąć taki cel, św. Ignacy prowadzi rekolektanta przez różne etapy życia duchowego. Na początkowym etapie, zwanym *Fundamentem* (por. ĆD 23), autor *Ćwiczeń* wychowuje rekolektanta do głębszego zrozumienia ostatecznego celu życia człowieka, którym jest budowanie relacji z Bogiem w Jezusie Chrystusie. Na etapie tak zwanego pierwszego tygodnia *Ćwiczeń* (por. ĆD 45-72) św. Ignacy wychowuje rekolektanta do poznania przeszkody w jego relacji z Bogiem, którą jest grzech, do otwarcia się na bezgraniczne miłosierdzie Boga Zbawiciela i do zdecydowanej poprawy swojego życia. Na etapie drugiego tygodnia *Ćwiczeń* (por. ĆD 91-189) rekolektant czuje się zaproszony przez Jezusa do przyjęcia Jego miłości przyjacielskiej i do odpowiedzi miłością na Miłość, do naśladowania Jezusa w takim stanie życia czy reformie obecnego stanu, jaki On wskaże. Trzeci tydzień *Ćwiczeń* (por. ĆD 190-217) wychowuje rekolektanta do przyjmowania miłości Jezusa cierpiącego i umierającego na Krzyżu oraz do naśladowania Go w trudnych, wręcz śmiertelnych okolicznościach życiowych. Podczas czwartego tygodnia *Ćwiczeń* (por. ĆD 218-229) rekolektant wychowywany jest od przyjmowania od Jezusa Zmartwychwstałego miłości przemieniającej oraz do dzielenia się radością Zmartwychwstałego z innymi. Całość tego dynamicznego procesu duchowego zwraca ostatnie ćwiczenie rekolekcji ignacjańskich – *Kontemplacja pomocna do uzyskania miłości*, która wychowuje rekolektanta do wzajemnej miłości z Bogiem „we wszystkim”. Rekolektant prosi w niej, aby „w pełni przejęty wdzięcznością” za dary Miłości mógł „we wszystkim” kochać i służyć Miłości (ĆD 233) (zob. Królikowski, 2005; Królikowski 2016).

Święty Ignacy, podkreślając znaczenie *Ćwiczeń duchowych*, napisał w liście z Wenecji, dnia 16 listopada 1536 roku, do swojego spowiednika i kierownika duchowego w Alkali i Paryżu ks. dr. Emanuela Miona: „*Ćwiczenia* są najlepszą rzeczą, jaką w tym życiu mógłbym pomyśleć, poczuć i zrozumieć, a służą zarówno temu, żeby człowiek mógł osobiście wiele z nich skorzystać, jak i po to, żeby mógł przynieść owoc wobec innych ludzi, doskonaląc ich i pomagając im robić wielkie postępy [duchowe]” (Loyola, 2017, s. 36). Zaś św. Franciszek Salezy, zmarły w 1622 roku (74 lata po zatwierdzeniu *Ćwiczeń*), powiedział, że książeczka *Ćwiczeń* św. Ignacego przyczyniła się do zrodzenia większej liczby świętych, aniżeli jest w niej liter (zob. Loyola, 2013, s. 110). Papież Pius XI w encyklice *Mens nostra* (1929), poświęconej pochwałę *Ćwiczeń*, podkreślał, że w sercach wielu ludzi wzbudziły one „wielkie owoce świętości” (Pius XI, 1929, s. 703). Według Jeana Baptisty de Caussette’a „*Ćwiczenia* są jedną z najcenniejszych książek napisanych przez człowieka, ponieważ [...] przyczyniły się do największej liczby nawróceń i świętych” (Caussette, 1879, s. 455). Ignacio Casanovas, jeden z największych komentatorów *Ćwiczeń duchowych*, powiedział, że „*Ćwiczenia* są dziełem o najwyższej wartości, jakie mogą istnieć na tym świecie [...]; księgą pełną życia i niezwykle

praktyczną, ukierunkowaną na doświadczenie. Jezus Chrystus jest w niej mistrzem, modelem i samym życiem” (Casanovas, 1945, s. 23, 29).

W naszych czasach co roku na świecie odprawia rekolekcje ignacjańskie około dwa miliony osób (zob. Basabe, 1956; Loyola, 2013, s. 109). Gdyby dołączyć do nich odprawiających je w życiu codziennym, to ich liczba przekraczałaby siedem milionów (Loyola, 2013, s. 109). W Polsce, w funkcjonujących dzisiaj dziesięciu jezuickich domach rekolekcyjnych, *Ćwiczenia duchowe* odprawia kilkanaście tysięcy osób rocznie (Augustyn, 2013, s. 7-8).

Istnieje wiele świadectw zachowanych w kronikach domów rekolekcyjnych lub opublikowanych w różnych źródłach (m.in. korespondencji), które mówią o doświadczeniach rekolektantów podczas odprawiania ćwiczeń. Są to świadectwa poruszające. Pewien ksiądz z Werony, dr Gesti, pisał do św. Ignacego: „Wiele łask otrzymałem z ręki naszego Pana dzięki Jego nieskończonej dobroci, ale jedną z tych, którą wyraźniej czuję i bardziej ją sobie cenię [...], jest ta, że dał mi przeżyć *Ćwiczenia*, które przez Wielebnego Ojca przekazał swojej oblubienicy Kościołowi świętemu” (*Sancti Ignatii de Loyola*, 1904, s. 233-234). Dr Bartolomé Torres, sławny wykładowca na Uniwersytecie w Sigüenza, a potem biskup Wysp Kanaryjskich, który dwa razy odprawiał *Ćwiczenia* – w 1550 i w 1551 roku, tak pisał:

Jestem przed Bogiem świadkiem tej prawdy, że studiując przez trzydzieści lat i przez wiele lat czytając teologię, przez cały ten czas nie poznałem jej tak bardzo dla mojego upragnionego pożytku, jak gdy mnie jej uczono w domu Towarzystwa Jezusowego (w Alkali) podczas odprawianych rekolekcji, i to w przeciągu niewielu dni (Iparraguirre, 1946, s. 114-115).

Niezwykle znaczenie *Ćwiczeń duchowych* potwierdzają nie tylko świadectwa sprzed wieków, ale także świadectwa rekolektantów naszych czasów. We wprowadzeniu do krytycznego, najnowszego wydania dzieł (*Obras*) św. Ignacego Loyoli (zob. Loyola, 2013, s. 113-114)² znajdujemy między innymi świadectwo dwudziestosiedmioletniego kierowcy, który zanotował: „Znalazłem siły, aby z radością dźwigać krzyż mojego życia”. Pracownik fizyczny kończy swoje świadectwo słowami: „Po powrocie do domu i uściśnięciu się z mamą powiem jej: Szczęście, o którym nam mówiłaś, już go doświadczyłem. Jestem szczęśliwy. Chcę to powiedzieć całą mocą. To, czego świat nie mógł mi dać, otrzymałem w domu rekolekcyjnym w ciągu pięciu dni. Jestem szczęśliwy”. Pewien mechanik napisał: „To już piąty raz, jak odprawiam rekolekcje. Są one najlepszym pożywieniem dla duszy. Widzę, że od sześciu lat, kiedy zacząłem je odprawiać, radykalnie zmieniły moje życie i odtąd w moim domu oddycham pokojem i harmonią”. Pewien młody mężczyzna zauważa: „Od tych rekolekcji oczekiwałem jedynie poprawy, która i tak pewnie nie trwałaby długo. Tymczasem żadna rewolucja nie wpłynęłaby bardziej na moje wnętrze”. Pewien student zaświadcza: „Przeżyłem najszczęśliwsze godziny mojego życia”. Oficerowie, w większości pułkownicy, tak napisali: „*Ćwiczenia* te są zdolne skruszyć

² Inne świadectwa rekolektantów możemy znaleźć w: Arellano, 1954.

nawet kamienie”. „Nigdy nie byłem tak blisko Pana Boga”. „Każda minuta przeżyta na tych rekolekcjach jest jak cały rok poza nimi”. Pewien marynarz napisał: „To kurs przygotowujący do wejścia w życie”. Znany psycholog stwierdził, że *Ćwiczenia* są „najlepszą ze wszystkich inicjatyw dotyczących troski i formacji osób” (zob. Stradelli, 1936). Inna osoba zaświadcza, że *Ćwiczenia* „tak jak kuźnia wzniesają w nas ogień miłości do Jezusa Chrystusa i upodabiają nas do Niego; i tak jak sanatorium nas leczą i uzdrawiają”. Pewien urzędnik odkrył w *Ćwiczeniach* „niezwykle głęboki sposób badania duszy”. Natomiast znany profesor wyraził się następująco: „Ten święty dom rekolekcyjny jest szkołą świadków Chrystusa. Zaś *Ćwiczenia* są mistrzynią żywego świadectwa Ewangelii” (Loyola, 2013, s. 114).

Również rekolektanci jezuickich domów rekolekcyjnych w Polsce dają piękne świadectwa przeżytych rekolekcji ignacjańskich (zob. Królikowski, 2018, s. 52-54). Spośród osób odprawiających *Fundament Ćwiczeń* pewien mężczyzna tak napisał: „Był to czas odkrywania piękna Jego niepojętej miłości. Był to czas położenia fundamentu, jedyne-go, na którym mogę budować”³. Ktoś inny napisał: „Pierwszy raz od dawna poczułam się szczęśliwa”. „Przyjechałam zrozpaczona, odjeżdżam z nadzieją i pokojem w sercu. Bóg mnie naprawdę kocha!”. Pewna kobieta, odprawiająca pierwszy tydzień *Ćwiczeń* tak napisała: „Cały ten czas od pierwszego dnia, aż do stanięcia w sakramencie spowiedzi przed Miłosiernym Ojcem, był najgłębszą spowiedzią mojego życia”. Inna dodaje: „Dziękuję Ci Jezu za to, że jesteś Dobrym Pasterzem. Przyprowadziłeś mnie tutaj jak zbłąkaną owcę, by opatrzyć moje rany. Uwielbiam Cię”. Kobieta, odprawiająca drugi tydzień *Ćwiczeń* napisała: „Dziękuję, Panie, za dar tych rekolekcji, przez które pokazałeś mi swoją wielką miłość i uczysz mnie kochać codziennością”. Inna dodaje: „Od tych rekolekcji świadomie i jako wolna osoba odpowiedziałam na Boże wezwanie. To, czego On dokonał we mnie, nie mieści się ani w głowie, ani w sercu. Niech się święci Jego Imię!”. Uczestniczka trzeciego tygodnia *Ćwiczeń* napisała: „W tym świętym czasie moja droga skrzyżowała się z Drogą Odkupiciela. Spotkał mnie, z Nim zaczynam nowe życie”. Inna wyznaje: „Odkryłam Ciebie jako Miłość cierpliwą, łaskawą, nieunoszącą się gniewem, która wszystko znosi, wszystko przetrzyma, wszystkiemu wierzy, we wszystkim pokłada nadzieję. Twoja miłość nigdy nie ustaje pomimo moich słabości, upadków, lęków, niepowodzeń, niewierności. Dziękuję”. Kobieta odprawiająca wszystkie tygodnie rekolekcji ignacjańskich tak wspomina czwarty tydzień *Ćwiczeń*: „Tydzień czwarty i przeżycie utrwalającej owoce *Ćwiczeń* syntezy wprowadziły mnie na drogę kontemplacji ewangelicznej w codzienności oraz w praktykę wieczornego rachunku sumienia opartego na dziękczynieniu za łaski dnia” (Elżbieta, 2002, s. 156). Zaś rekolektant, który odprawił całe *Ćwiczenia*, wyznaje: „Odprawienie *Ćwiczeń* było dla mnie ogromnym doświadczeniem życiowym. Rozpocząłem je na drugim roku studiów. [...] Owoce czterech tygodni wyposażają w bagaż przemyśleń i postanowień, które mają wystarczyć na całe życie

³ To, jak i dalsze świadectwa pochodzą z Księgi pamiątkowej Domu Rekolekcyjnego pw. św. Józefa w Czechowicach-Dziedzicach (2017).

[...]. Dziś patrzę z perspektywy wielu lat, które minęły, i wiem, że warto było przeżyć spotkanie z *Ćwiczeniami duchowymi*" (Marek, 2002, s. 154).

Pewien kapłan napisał: „Doświadczenie trzydziestodniowych rekolekcji ignacjańskich było dla mnie wielką łaską. Pan Bóg działał w nich z jednej strony bardzo hojnie, z drugiej – zaskakująco. W jasny i mocno odczuwalny sposób doświadczyłem tego już w pierwszym tygodniu *Ćwiczeń*. Podczas jednej z rozmów z kierownikiem duchowym powiedziałem nawet, że gdybym miał wyjechać z rekolekcji po czterech dniach, byłbym już całkowicie usatysfakcjonowany. Pan Bóg na tym jednak nie poprzestał. Wciąż dawał więcej i więcej...” (Wyrzykowski, 2014, s. 151). Siostra zakonna także po odprawieniu trzydziestodniowych rekolekcji ignacjańskich napisała: „Teraz, po odbyciu rekolekcji, widzę, że życie smakuje mi inaczej. Zaczynam w większym stopniu dostrzegać sens tego, co mnie spotyka. Nie tylko tego, co dobre i przyjemne, lecz także tego, co trudne i bolesne. Moje serce wypełnia ogromna wdzięczność Bogu i ludziom za to, że mogłam uczestniczyć w tych rekolekcjach” (Siuta, 2015, s. 135).

Zakończenie

O niezwykłej popularności i aktualności *Ćwiczeń* świadczą nie tylko liczby (5 tysięcy wydań, tłumaczenie na 20 języków, ponad 400 komentarzy, ponad 4 miliony egzemplarzy), ale przede wszystkim świadectwa osób, które je odprawiły. To, co jest wspólne dla tych świadectw, to doświadczenie Bożej dobroci ponad miarę, ponad oczekiwania. Doświadczenie to zaś pozwala inaczej spojrzeć na przeszłość, ale przede wszystkim na przyszłość, która jawi się jako pełna nadziei i sensu. Rekolektanci po odprawieniu *Ćwiczeń* widzą przed sobą nowe życie, czują się odrodzeni, doświadczają smaku życia. Pogłębiona relacja z Bogiem staje się dla nich źródłem zmiany życiowej optyki. Można zatem stwierdzić, że uczestnicy rekolekcji ignacjańskich reprezentujący różne grupy społeczne i różne profesje przeżyli dzięki *Ćwiczeniom duchowym* św. Ignacego Loyoli wewnętrzną przemianę. Miała ona swoje implikacje nie tylko dla rozwoju duchowego, ale również dla życia zawodowego czy zmiany życiowych priorytetów.

Przywołane świadectwa stanowią zaledwie niewielki wycinek obrazu rzeczywistości ruchu rekolekcyjnego opartego o *Ćwiczenia duchowe* św. Ignacego Loyoli. Mogą one jednak stać się zachętą zarówno do skorzystania z tego wielkiego skarbu Kościoła, jak również do hojnego i wielkodusznego dawania *Ćwiczeń* współczesnym chrześcijanom, wykorzystując wszelkie formy ich adaptacji do kondycji duchowej dzisiejszych rekolektantów i jednocześnie dochowując wierności metodzie udzielania ich według zamysłu św. Ignacego Loyoli. Ten wstępny rekonesans narracji osób, które odprawiły *Ćwiczenia duchowe*, może stanowić punkt wyjścia do pogłębionych badań nad znaczeniem rekolekcji ignacjańskich dla duchowego rozwoju współczesnego człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Arellano, T. (1954). Defensa de las tandas de cinco días. *Manresa*, 26, 187-206.
- Arzubialde, S. (2009). *Ejercicios Espirituales de S. Ignacio. Historia y Análisis*. Sal Terrae.
- Augustyn, J. (2013). *Ćwiczenia duchowne w praktyce. Uwagi odnoszące się do udzielania i odprawiania Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli z pełnym milczeniem i indywidualnym prowadzeniem*. Wydawnictwo WAM.
- Basabe, E. (1956). Expansión de los Ejercicios en la Iglesia. *Miscelánea Comillas*, 14(25), 327-382.
- Boullaye, H.P. de la. (1945). *Les étapes de rédaction des Exercices*. Beauchesne.
- Calveras, J. (1948). Los „Confesionales” y los Ejercicios espirituales de San Ignacio. *Archivum Historicum Societatis Iesu*, 17, 51-101.
- Casanovas, I. (1945). *Comentario y explicación de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola* (t. 1). Balmes.
- Caussette, J.B. de. (1876). *Mélanges oratoires: oraisons funèbres, panégyriques et autres discours de circonstances*. Alfred Vromant Éditeurs.
- Dalmases, C. de. (2002). *Ignacy Loyola. Życie i dzieło* (B. Steczek i A. Wolanin, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Elżbieta. (2002). Wyjechałam uwolniona od uprzedzeń. *Życie Duchowe*, 29, 156.
- Fontes Narrativi de S. Ignatio de Loyola et de Societatis Iesu initiis*. (1943-1965). Monumenta Historica Societatis Iesu.
- Iparraguirre, I. (1946). *Historia de la práctica de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola. Práctica de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio en la vida de su autor (1522-1556)* (t. 1). Bibliotheca Instituti Historici Societatis Iesu.
- Królikowski, W. (2005). *Duchowy rozwój. Dynamika Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli*. Wydawnictwo WAM.
- Królikowski, W. (2016). Droga do Miłości. Kierownictwo duchowe według metody Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli. W: A. Królikowska, M. Łątkowski i B. Topij-Sempińska (red.), *Dzieło chwali Mistrza. Księga jubileuszowa dedykowana prof. dr hab. Irenie Popiołek z okazji 50-lecia pracy artystycznej oraz pracy pedagogicznej* (s. 277-301). Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Królikowski, W. (2018). *Adnotacje do Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli. Studium teologiczno-pastoralne*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Leturia, P. (1949). *El gentil hombre Iñigo López de Loyola*. Labor.
- Loyola, I. (2002). *Ćwiczenia duchowne* (M. Bednarz, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Loyola, I. (2013). *Obras*. Biblioteca de Autores Cristianos Maior.
- Loyola, I. (2017). *Listy wybrane* (K. Jachimowska-Małkiewicz, R. Skórka i S. Filipowicz, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Loyola, I. (2018). *Opowieść Pielgrzyma. Autobiografia* (M. Bednarz, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Marek. (2002). Diament z popiołów codzienności. *Życie Duchowe*, 29, 154.
- Monumenta Ignatiana. Sancti Ignatii de Loyola, Societatis Iesu fondatoris, Epistolae et Instructiones*. (1903-1911). Monumenta Historica Societatis Iesu.
- Nadal, H. (1951). *Apologia contra censuram facultatis theologiae parisiensis*. W: *Fontes narrativi de sancto Ignatio de Loyola* (t. 2). Monumenta Historica Societatis Iesu.
- Pius XI. (1929). Encyklika „Mens nostra”. *Acta Apostolicae Sedis* 21, 689-706.
- Polanco, I. (1943). *Summarium Hispanicum de origine et progressu Societatis Iesu*. W: *Fontes narrativi de S. Ignatio de Loyola et de Societatis Iesu initiis* (t. 1). Monumenta Historica Societatis Iesu.
- Rahner, H. (1991). *Geneza i duch pobożności ignacjańskiej* (M. Bednarz, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Ribadeneira, P. de. (1943). La vida del Padre Ignacio de Loyola. W: *Fontes narrativi de S. Ignatio de Loyola et de Societatis Iesu initiis* (t. 1). Monumenta Historica Societatis Iesu.

- Ribadeneira, P. de. (1998). *Vita di Sant'Ignazio di Loyola* (B. Sorge i M. Bruschi, red.). Claudio Gallone Editore.
- Ruiz Jurado, M. (1977). Hacia las Fuentes del principio y fundamento de los Ejercicios. *Gregorianum* 58, 727-756.
- Ruiz Jurado, M. (1997). El texto de los Ejercicios de San Ignacio. *Manresa* 69, 171-186.
- Sancti Ignatii de Loyola. Societatis Iesu fundatoris. Epistolae et Instructiones* (t. 2). (1904). Monumenta Ignatiana.
- Sancti Ignatii de Loyola, Exercitia Spiritualia*. (1969). *Textuum antiquissimorum nova editio lexicon textus hispani, opus inchoavit Iosephus Calveras S.I., absolvit Candidus de Dalmases S.I.* (t. 100). Monumenta Historica Societatis Iesu. Institutum Historicum Societatis Iesu.
- Siuta, E. (2015). Owoc rekolekcji trzydziestodniowych. *Życie Duchowe*, 81, 135.
- Stradelli, A. (1936). *Per la pace individuale e sociale*. Società Industriale Grafica Fedetto & C.
- Wyrzykowski, S. (2014). Trzydzieści dni przed Panem. *Życie Duchowe*, 77, 151.

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/>



Koncepcja teatru jezuickiego i jego znaczenie w procesie socjalizacji młodzieży szkolnej

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego opracowania jest omówienie funkcji, jaką pełni teatr jezuicki w procesie socjalizacji młodzieży szkolnej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie: jakie warunki muszą być spełnione, aby teatr jezuicki mógł być skutecznym narzędziem procesu socjalizacji młodzieży szkolnej. W artykule zastosowano metodę analityczno-syntetyczną literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Artykuł jest skonstruowany w następujący sposób: Na wstępie ukazano najważniejsze cechy koncepcji teatru jezuickiego. Następnie zarysowano ramy teoretyczne, w jakich analizowane są procesy socjalizacji w świetle nauk społecznych, co wreszcie pozwoliło na określenie najważniejszych wyzwań stojących przed szkolnictwem jezuickim w kontekście wykorzystania funkcji socjalizacyjnej działalności teatralnej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przedstawionych rozważań wynika, że jest możliwe włączenie działalności teatralnej jako skutecznego narzędzia socjalizacji młodzieży w szkołach jezuickich. Co więcej, wydaje się, że jezuicki model edukacji stanowi adekwatną odpowiedź na zmiany spowodowane procesami globalizacji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Wnioski, jakie wynikają z przedstawionych analiz, wskazują przede wszystkim na komplementarność procesu edukacji i socjalizacji realizowanej poprzez wykorzystanie narzędzia, jakim jest teatr jezuicki. Tożsamość jezuickiego szkolnictwa wynika w dużym stopniu z przyjęcia całościowej wizji osoby i integralnego modelu formacji. To połączenie edukacji z działalnością teatralną wydaje się trafną receptą na aktualne wyzwania procesu socjalizacji młodzieży szkolnej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **TEATR JEZUICKI, EDUKACJA JEZUICKA, SOCJALIZACJA, PEDAGOGIA IGNACJAŃSKA, AKTOR SPOŁECZNY**

ABSTRACT

The Concept of the Jesuit Theater and its Importance in the Process of Socialization of School Youth

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of this study is to discuss the function that Jesuit theater plays in the socialization process of school children.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem concerns the answer to the question: what conditions must be fulfilled for the Jesuit theater to be an effective tool in the process of socialization of schoolchildren. The analytical-synthetic method of the literature on the subject was used in this paper.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article is structured as follows. In the beginning, the most important features of the Jesuit theater concept are shown. Then, the theoretical framework, in which socialization processes are analyzed in the light of the social sciences, was outlined, what finally enabled to identify the most important challenges facing Jesuit education in the context of exploiting the socialization function of theatrical activities.

RESEARCH RESULTS: The presented considerations lead to conclusion that it is possible to incorporate the theatrical activity as an effective tool for the socialization of the youth in Jesuit schools. Moreover, the Jesuit model of education seems to be an adequate response to the changes caused by the processes of globalization.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The conclusions that arise from the presented analyses indicate, first of all, the complementarity of the process of education and socialization realized through the use of the tool that is the Jesuit theater. The identity of Jesuit education stems to a great extent from the adoption of a holistic vision of the person and an integral model of formation. This combination of education and theatrical activity seems to be the right recipe for the current challenges of the process of socialization of school children.

→ **KEYWORDS:** JESUIT THEATER, JESUIT EDUCATION, SOCIALIZATION, IGNATIAN PEDAGOGY, SOCIAL ACTOR

Wstęp

Teatr narodził się w Grecji w VI w. a.Ch. z ideą przedstawiania wyobrażeń o rzeczywistości przede wszystkim za pomocą mitów. Społeczeństwa na przestrzeni wieków korzystały z teatru dzięki swym zdolnościom wyobraźniowym. Kreatywność jest istotnym elementem człowieczeństwa i na tej podstawie można przyjąć tezę, że teatr stanowi istotne narzędzie komunikacji społecznej.

Charakterystycznym elementem tego rodzaju komunikacji jest fakt, że dokonuje się ona przede wszystkim poprzez zmysły, które odgrywają kluczową rolę w tworzeniu

przestrzeni między nadawcą a odbiorcą (Filipiak, 2012). To właśnie twórczy pierwiastek, który wyłania się z teatru, wzbogaca kulturę danej zbiorowości, a na jej podstawie można projektować przyszły potencjał tego społeczeństwa. Uwzględniając specyfikę twórczości teatralnej, można także wskazać na jej skuteczność w procesie socjalizacji.

Teatr jezuicki

Towarzystwo Jezusowe (jezuici), zostało oficjalnie zatwierdzone w 1540 r. przez papieża Pawła III. Dewizą zakonu od początku były słowa *Ad maiorem Dei gloriam* („Na większą chwałę Bożą”). Konstytucje zakonu wyraźnie określają treść tego celu jako przyczynianie się do doskonalenia osób. To określenie odnosi się także do solidnej formacji kulturowej, ponieważ jezuici od początku swojego powstania stawiali na gruntowną formację humanistyczną, ukierunkowaną na ich apostołskie projekty. Jeśli dziś możemy mówić o teatrze jezuickim, to właśnie dlatego, że jezuici podjęli się zadania edukacji publicznej i rozumieli ją w sposób szeroki (Arrupe, 1981).

W początkowych okresach rozwoju szkolnictwa jezuickiego działalność teatralna była proponowana przede wszystkim jako cenna pomoc w nauczaniu literatury łacińskiej. Kierunek studiów humanistycznych i retoryki był głównie skoncentrowany na wyposażeniu uczniów w umiejętność wypowiedzi ustnej i pisemnej w języku łacińskim, opierając się na lekturze autorów starożytnych. Ta praktyka przedstawień teatralnych wspierających nauczanie była kontynuowana przez jezuitów na kolejnych etapach rozwoju szkolnictwa i skorelowana z rozwojem założeń pedagogii ignacjańskiej.

Jezuici promowali w swoich kolegiach czytanie starożytnych autorów dla celów moralnych i apostołskich. Celem było wykorzystanie wartości starożytnych dzieł, aby pomóc w kształtowaniu erudycji uczniów. Ten fundamentalny cel wyznaczał typ pedagogiki szkolnej, nieustannie troszczącej się o zachowanie trudnej, ale koniecznej równowagi między pobożnością a erudycją. Była to pedagogika skutecznie realizująca model formacji literackiej i retorycznej poprzez dobrze opracowany plan studiów tj. *ratio studiorum*. Zgodnie z tym planem kursy humanistyki i retoryki były podzielone na określoną liczbę klas, z których każda miała swój własny program lektur i ćwiczeń, z odpowiednio dobranymi tekstami i autorami o rosnącym stopniu trudności. Jedną z charakterystycznych cech pedagogiki jezuickiej było wykorzystanie w nauce czynnika naśladownictwa. Spośród ćwiczeń, które składały się na codzienną rutynę ucznia poddanego sztywnemu rozkładowi zajęć, należy wyróżnić te, które miały ścisły związek z działalnością teatralną. Codziennie, zwłaszcza w klasach bardziej zaawansowanych, uczeń miał za zadanie skomponować krótką mowę lub wiersz, naśladując dawnych autorów, opierając się na określonym temacie (*argumentum*) i używając wyrażań (*formulae scribendí*), także potocznych (*loca*), zaczerpniętych z lektury autorów. Najlepsze z tych przemówień i wierszy były następnie recytowane w dzień powszedni przez samych autorów, którzy starannie się do tego przygotowywali przy wsparciu swoich nauczycieli. Teksty teatralne opracowywane w tej ograniczonej przestrzeni klasy

mogły nawet stać się przyczynkiem do małych improwizowanych recytacji (Lowney, 2011).

Należy w tym miejscu podkreślić, że sama działalność dydaktyczna była prowadzona zgodnie z dynamiką sceniczną sprzyjającą przekształceniu każdego ucznia w aktora. Klasa była swoistym rodzajem sceny, na której każdy uczeń był wzywany do odgrywania różnych ról lub powtarzania wiersza z poprzedniego dnia albo też wygłaszania mów na określony cel. To, na co nauczyciele jezuicki zwracali w tym kontekście szczególną uwagę, to harmonijny sposób łączenia gestów i słów.

Działalność teatralna stała się sprzymierzeńcem jezuickiej dydaktyki i pedagogiki. Teatr został uznany także za doskonały sposób na rozbudzenie zainteresowań młodzieży oraz rozwijanie ich talentów pod kątem przyszłych zajęć i prac. Analizując zagadnienie teatru jezuickiego w kontekście edukacji, należy rozróżnić między teatrem wielkiej sceny a tak zwanym teatrem mniejszym. Pierwszy związany jest z tzw. gatunkami „szlachetnymi”, czyli tragedią i komedią. Pod pojęciem teatru mniejszego opisywane są utwory określane ogólnym mianem „dialogów”, z których wiele powstało w wyniku ćwiczeń kompozycyjnych prowadzonych w klasie przez samego nauczyciela. Teatr „mały”, jeśli można go tak nazwać, jest z reguły nieredukowalny do żadnych kanonów, funkcjonuje jako odpowiedź na bardzo konkretne sytuacje. Te niewielkie epizody, o zmiennej długości, często mieszają prozę z poezją i uciekają się do alegorii. Warto także podkreślić promowany w wyższych klasach proces współautorstwa, który – poza funkcjonowaniem jako doświadczenie wspólnej, grupowej poezji dramatycznej – umożliwił w niektórych przypadkach powstawanie utworów o rozmiarach i jakości adekwatnych do dużych inscenizacji (O'Malley, 1999).

Teatr jezuicki nie jest jednolity w swoich formach. Nie ma parytetu repertuarowego między krajami, a ustalone ogólnie zasady stanowią podstawę budowy repertuaru w każdym z krajów. Jezuici starają się, budując repertuar, łączyć wielką dbałość o specyfikę regionu czy kraju z odniesieniami do kultury uniwersalnej. Teatr jezuicki stanowi szczególnie przypadek wykorzystania klasycznego dziedzictwa w służbie humanizmu, który dąży do włączenia tego, co religijne, w kwestie społeczne. Aby lepiej ukazać jego specyfikę, warto w kilku zdaniach przeanalizować najważniejsze cechy głównych gatunków sztuk wystawianych w teatrze jezuickim. Najbardziej popularnym są tragedie. Jak można zauważyć na podstawie tytułów, które składają się na repertuar różnych krajów, tragedie jezuickie opierają się zasadniczo na postaciach biblijnych (prorocy lub królowie) oraz na męczennikach i świętych, których heroizm, w tym ostatnim przypadku, jest szczególnie podkreślany. Repertuar ten nie prowadzi jednak do teatru religijnego, teatr jezuicki pomimo tematyki sakralnej jest teatrem o profilu społecznym (Echaniz, 2014). Komedie nie były gatunkiem zbytnio popularnym w szkołach jezuickich. Dramaty, które nazywali komediami, nie powinny być tak określane w sensie ścisłym, biorąc pod uwagę klasyczną ich definicję. Komedia jezuicka stawiała sobie za cel naśladowanie życia, była pewnego rodzaju zwierciadłem obyczajów panujących w danym kontekście kulturowym. Gatunkiem, który był istotny w edukacji promowanej w szkołach jezuickich, była natomiast tragikomedia. Warto podkreślić, że wiele dramatów określanych przez jezuitów jako

komedie było w rzeczywistości tragikomediami, gatunkiem hybrydowym, który promuje współlistnienie tragedii i komedii w tym samym dramacie. Akcja zazwyczaj rozpoczyna się katastrofą, a kończy zabawnym epizodem, bohaterowie o wysokim statusie społecznym wchodzą w interakcje z osobami o zwykłej pozycji. Tragikomedia, jako gatunek hybrydowy, była typem dramatu, który najlepiej służył podstawowemu celowi, jaki stawiał sobie teatr jezuicki, a mianowicie: bawić i wychowywać jednocześnie. Odgrywanie scen naśladujących codzienne życie połączone z dokonywaniem wyborów o charakterze moralnym, uwarunkowanych często określonym kontekstem społeczno-kulturowym, stanowiło istotny element procesu socjalizacji młodzieży szkolnej (Puls, 2013).

Socjalizacja

W warunkach „przyśpieszenia technologicznego”, które w ostatnich dekadach wpływa na większość sektorów życia społecznego, pojawia się powszechny paradoks w ramach tak zwanego społeczeństwa komunikacyjnego: z jednej strony występuje powszechna dostępność środków komunikacji, z drugiej natomiast badania wskazują na coraz większe trudności w sferze relacji interpersonalnych. W tym samym czasie, gdy pojawił się globalny rynek idei, ujawnił się problem marginalizacji i indywidualizmu (Alexander i Kenneth, 2008). Konflikty związane ze współlistnieniem społecznym przypominają dziś bardziej niż kiedykolwiek o trudnościach związanych z procesami interakcji, komunikacji, a w konsekwencji także socjalizacji (Bielicki, 2005).

Wychodząc od ogólnego pojęcia socjalizacji jako procesu, dzięki któremu jednostka staje się funkcjonalnym członkiem społeczności, nabywając specyficznej dla siebie kultury, można wskazać na trzy istotne jego aspekty. Po pierwsze, „zdobywanie” kultury, czyli wiedzy, wzorców zachowań oraz hierarchii wartości i przestrzeni symbolicznych odniesień. Po drugie, integracja kultury z osobowością w takim stopniu, aby jednostka nie odczuwała ciężaru kontroli społecznej. Po trzecie, przystosowanie do środowiska społecznego, wyrażające się w przynależność do wspólnoty na poziomie biologicznym, afektywnym i decyzyjnym. W ten sposób definiowana socjalizacja jest procesem, dzięki któremu jednostka poznaje i internalizuje w ciągu życia społeczno-kulturowe elementy swojego środowiska i włącza je w strukturę swojej osobowości (Griswold, 2013).

Socjalizacja obejmuje proces adaptacji do społeczeństwa, który z konieczności ma charakter edukacyjny, ponieważ zakłada uczenie się wielu treści, które społeczeństwo przygotowało w tym celu (Kempny i Woroniecka, 2003). Można zatem stwierdzić, że proces socjalizacji rozwija się wraz z rozwojem poznawczym jednostki. Należy także podkreślić, że proces ten nie odbywa się w próżni, ponieważ jednostka funkcjonuje w określonym kontekście kulturowym. Quintana rozróżnia enkulturację, akulturację i transkulturację, podczas gdy Petrus mówi o socjalizacji pierwotnej, wtórnej i trzeciorzędnej. Niezależnie od denominacji, opisany proces jest praktycznie podobny u obu autorów: każda z faz odbywa się kolejno i prowadzi do wprowadzenia jednostki w jej kulturę (Becker, 2008).

Trilla (1993) natomiast integruje w swojej koncepcji różne sektory edukacyjne i wskazuje na dwie główne kategorie w ramach uniwersum edukacyjnego, a mianowicie edukację formalną i nieformalną. Podstawowa różnica między nimi polega na intencjonalności działania podmiotu edukacyjnego oraz systematyczności procesu.

Nie ulega wątpliwości, że edukacja i socjalizacja to dwa procesy, które realizowane są równocześnie (Castells, 2008). Mówiąc o socjalizacji, wskazujemy jednocześnie na rolę procesu kształcenia, który umożliwia adaptację i rozwój jednostek w danym kontekście kulturowym. Ten natomiast warunkuje proces socjalizacji realizowany poprzez interakcje, w jakie wchodzi jednostka uczestnicząca w systemie edukacji, co kształtuje jej podstawową strukturę kompetencji społecznych i poznawczych (Jędrzejewski, 2013).

W kontekście rozwoju nauk społecznych obserwujemy rosnące zainteresowanie różnych dyscyplin badaniami nad kulturą. Liczne analizy wskazują także na znaczące przewartościowanie w ostatnich dwóch dekadach wpływu elementów kulturowych na sposób działania, myślenia i decyzje jednostek. W tym kontekście także socjologia teatru dostarcza cennych obserwacji i wniosków w kwestii procesu socjalizacji.

Empiryczna obserwacja fragmentu rzeczywistości, konstytuowanej przez teatralne uniwersum i realizowanej za pomocą udostępnionych przez nie środków, pozwala – wychodząc od paralelizmu między aktorem społecznym a aktorem teatralnym – spojrzeć na rzeczywistość społeczną jako proces konstruowania znaczeń. Zarówno aktor społeczny, jak i aktor teatralny inscenizują działania, którym przypisują znaczenia. Są one przyznawane na podstawie roli, jaką odgrywają osoby, które w danych okolicznościach w nich występują. Teoretyczna konstrukcja metafory dramatycznej Goffmana opiera się na tej zdolności interpretacyjnej, którą aktor społeczny dzieli z aktorem teatralnym (Goffman, 2008). Zakłada ona bowiem, że jednostka, podobnie jak aktor sceniczny, nabywa kompetencje, dzięki którym w sytuacjach publicznych jest w stanie interpretować swoją rolę społeczną (Skorny, 1977). To między innymi z tych powodów doświadczenie teatralne jest doświadczeniem dzielenia się i refleksji, która wiąże się ze zdolnością do przekraczania porządku społecznego, a sztuka starała się w różny sposób ją podtrzymać¹. Obecnie ta funkcja sztuki staje się zasobem niezbędnym do przetrwania złożonych systemów społecznych, w których informacja łatwo daje się sprowadzić do zwykłego obiegu znaków, tracąc swój charakter nośnika znaczeń (Sztompka, 2016). W wyniku tych procesów skuteczność procesu socjalizacji realizowanego w ramach oddziaływań kulturowych ma szczególne znaczenie.

¹ Warto także zauważyć, że w angielskojęzycznej literaturze przedmiotu termin *acting* zastępuje się coraz częściej terminem *playing*, co ma podwójne znaczenie – „grać” w sensie zawodowym, ale także „bawić się”, czyli to, co teatr, ale także sztuka i literatura starają się robić od początku swego istnienia, czyli „bawić się” rzeczywistością, nadając jej znaczenia i spełniając jednocześnie funkcję udzielania zorganizowanej odpowiedzi, także estetycznej, na to, co się dzieje w przestrzeni społecznej.

Teatr jako narzędzie edukacji

W ramach twórczości teatralnej można zaobserwować rozwój wielu kompetencji międzykulturowych, dlatego też komunikacja werbalna i niewerbalna sprzyja tworzeniu dojrzałej świadomości aktorów i widzów. Celem wykorzystania teatru w edukacji jest nie tylko tworzenie tematów o znaczeniu społecznym, ale także kreowanie przestrzeni w ramach różnych dyskursów. Teatr, bardziej niż tylko formą artystyczną, może być skutecznym narzędziem socjalizacji, narzędziem przekształcania i zmiany rzeczywistości w służbie środowiska, społeczności i jednostki (Kłoskowska, 1981).

Idea, że teatr jest definiowany jako narzędzie wiedzy w społeczeństwie, jest, szczególnie dziś, aktualna. Teatr jest środkiem do zrozumienia i refleksji nad rzeczywistością społeczną, aby ostatecznie spróbować ją przekształcić. Dialog jest jednym z najważniejszych elementów twórczości teatralnej, dzięki czemu możliwe jest tworzenie przestrzeni dla interaktywnej komunikacji, która sprzyja refleksji, zaangażowaniu oraz innym kompetencjom społecznym (Tillmann, 2005).

Komunikacja jest podstawą interakcji, w której możliwe jest tworzenie przestrzeni nadawca – odbiorca, gdzie realizuje się proces socjalizacji. Ponieważ teatr jest działaniem zbiorowym, może tworzyć przestrzeń, w której uczniowie i ich „publiczność” będą mogli dzielić wspólne doświadczenie, wzmacniając w ten sposób więź między sobą (Karkowska, 2009).

Działalność teatralna, jako przedmiot realizowany w ramach procesu edukacyjnego, powinna nie tylko polegać na działaniach związanych z teatrem, ale także tworzyć pomoc dla innych przedmiotów poprzez skupienie się na procesach badawczych. Teatr powinien posiadać komponent alfabetyzacji artystycznej, czyli te elementy, które mogą pomóc widzieć, dotykać, słuchać, a także doświadczać poprzez inne zmysły. Na kolejnych etapach edukacji należy wykorzystać fakt, że teatr pozwala uczniowi zaangażować się kinestetycznie i emocjonalnie, a w konsekwencji głębiej i sensowniej się uczyć. Techniki teatralne stwarzają okazję do aktywności słuchowej, wzrokowej, ruchowej i werbalnej, umożliwiając uczącemu doświadczenie na wszystkich poziomach, a tym samym nie ograniczając nauki do doświadczeń czysto intelektualnych. Uczeń wśród wielu korzyści, które może odnaleźć w teatrze, ma możliwość stworzenia poczucia odpowiedzialności za swoje uczenie się, przez co sam pozostaje w centrum procesu uczenia się, osiągając w ten sposób większy stopień upodmiotowienia (Linton, 2007). Teatr bierze pod uwagę całą jednostkę, pracując z ciałem, umysłem i emocjami. Pobudzanie zmysłów i doskonalenie percepcji jest jedną z podstaw sztuki teatralnej.

Jak to zostało to omówione wcześniej, włączenie różnych elementów działalności teatralnej do procesu edukacyjnego może poprawić procesy poznawcze, afektywne i emocjonalne uczniów. Ponadto teatr pozwala uczniowi stać się centrum procesu uczenia się poprzez odniesienie wiedzy do doświadczenia.

Podsumowanie

Skuteczność uczenia się, jak podkreślają liczni badacze, jest powiązana z doświadczeniem, a szeroką jego gamę można odnaleźć w różnych elementach działalności teatralnej. Nauczanie, wychodząc od odgrywania ról, artykułuje potrzebę wiedzy związanej z codziennym życiem. Proces edukacyjny wspomagany działalnością teatralną sprzyja środowisku uczenia się odpowiedniemu dla rozwoju kreatywności ucznia i jego socjalizacji. W tym kontekście kreatywność jest niezbędnym elementem w edukacji, ponieważ pozwala na rozszerzenie horyzontów teoretycznych, tzn. wiedza jest wspomagana przez kontekstualizację rzeczywistości opartą na wspólnym działaniu w przestrzeni społecznej. Działalność teatralna ingeruje w ten proces, ponieważ pozwala integrować wiedzę przekazywaną w sposób teoretyczny z pracą zespołową, a także połączyć ją z doświadczeniem.

Praktyka łączenia edukacji z działalnością teatralną musi być poddawana ciągłej ewaluacji, aby nie stracić swojej aktualności i skutecznie odpowiadać na współczesne wyzwania stojące przed procesem socjalizacji młodzieży. Dlatego też korzystanie z doświadczeń szkolnictwa jezuickiego, w którym teatr stanowi istotny element procesu edukacji i socjalizacji, stanowi cenną inspirację do dalszych badań w tej kwestii.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, J.C. i Kenneth T. (2008). *Sociology: Culture and society in transition*. Paradigm Publishers.
- Arrupe, P. (1981). Jesuit mission in the university education. W: J. Aizala (red.), *Jesuit apostolates today* (s. 80-95). Anand Press.
- Becker, H. (2008). *Mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Ed. Universidad de Quilmes.
- Bielicki, E. (2005). Aksjologiczne aspekty socjalizacji młodego pokolenia. *Acta Elbingensia*, 3, 99-107.
- Castells, M. (2008). *Siła tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Echaniz, I. (2014). *Męka i chwała. Żywa historia jezuitów* (B. Steczek, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Filipiak, M. (2012). *Wprowadzenie do socjologii kultury*. Wydawnictwo UMCS.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego* (H. Dantar-Śpiewak i P. Śpiewak, tłum.). Wydawnictwo Aletheia.
- Griswold, W. (2013). *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jędrzejewski, M. (2013). *Subkultury a samorealizacja: w perspektywie edukacji i socjalizacji młodzieży*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karkowska, M. (2009). *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Kempny, M. i Woroniecka, G. (2003). *Wymiary globalizacji kulturowej. Wyzwania badawcze*. Wydawnictwo WSliE TWP.
- Kłoskowska, A. (1981). *Socjologia kultury*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Linton, R. (2007). Pojęcie kultury. W: E. Nowicka i M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii* (s. 403-420). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lowney, C. (2011). *Heroiczne przywództwo. Tajemnica sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat* (Ł. Malczak, tłum.). Wydawnictwo WAM

- O'Malley, J.W. (1999). *Pierwsi jezuici* (P. Samerek, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Puls, Ch. W. (2013). Saga and socialization in Jesuit institutions. *Jesuit Higher Education: A Journal*, 2(2), 6-19.
- Skorny, Z. (1977). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny; teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Znak.
- Tillmann, K.J. (2005). *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

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 Contemplative Pedagogy: Forming Persons for Others

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: There is a growing literature about contemplative pedagogy in higher education, an approach to learning which prioritizes experiential, reflective practices meant to promote autonomy in learning. This essay will explore how Ignatian pedagogy, rooted in the 475-year tradition of Jesuit education, promotes a form of contemplative pedagogy especially apt for what this journal describes as the VUCA world (volatility, uncertainty, complexity and ambiguity).

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The essay addresses questions particularly relevant in the wake of the global pandemic: how can education promote greater self-care and self-knowledge? How can it promote greater compassion and care for others, especially the marginalized? How can it encourage people, especially the young, to develop practices that promote lifelong learning, flourishing, and responsibility?

PROCESS OF ARGUMENTATION: The essay will review some of the burgeoning literature on contemplative pedagogy, and draw from the extensive literature about Ignatian pedagogy and especially the latter's strong emphasis on processes of reflection for the sake of just action.

RESEARCH RESULTS: The essay will show that there is a rich well of resources in the Ignatian spiritual and pedagogical traditions that promote contemplative pedagogy, and that application of these resources in contemporary educational and formational contexts will help promote lifelong learning, flourishing, and responsibility towards others.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Educators are encouraged to introduce or develop contemplative practices such as journaling, guided meditations, focused conversations among peers, reflective critical writing, and others.

→ **KEYWORDS:** **CONTEMPLATION, DISCERNMENT, REFLECTION, FORMATION, OBJECTIVISM**

STRESZCZENIE

Ignacjańska pedagogika kontemplacyjna: formacja ludzi dla innych

CEL NAUKOWY: Pojawia się coraz więcej literatury dotyczącej pedagogiki kontemplacyjnej w edukacji uniwersyteckiej. Jawi się ona (pedagogika kontemplacyjna) jako podejście do uczenia się, w którym priorytetem są praktyki oparte na doświadczeniu i refleksji, mające na celu promowanie autonomii w uczeniu się. Artykuł przedstawia, w jaki sposób pedagogika ignacjańska zakorzeniona w 475-letniej tradycji edukacji jezuickiej promuje formę pedagogiki kontemplacyjnej, szczególnie odnosząc się to tematu wiodącego numeru – rzeczywistości VUCA (zmiennność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność).

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł podejmuje kwestie szczególnie istotne w obliczu globalnej pandemii: w jaki sposób edukacja może promować większą dbałość o siebie, samopoznanie i samoświadomość? Jak może promować większe współczucie i troskę o innych, zwłaszcza tych wykluczonych? Jak może zachęcać ludzi, zwłaszcza młodych, do rozwijania praktyk, które promują uczenie się przez całe życie, rozwój i odpowiedzialność?

PROCES WYWODU: W artykule dokonany zostanie przegląd rozwijającej się literatury na temat pedagogiki kontemplacyjnej oraz wykorzystana została obszerna literatura dotycząca pedagogiki ignacjańskiej, ze szczególnym uwzględnieniem procesu refleksji w celu podjęcia właściwych działań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W artykule zostanie wykazane, że w ignacjańskiej tradycji duchowej i pedagogicznej istnieje bogaty zasób środków, które promują pedagogikę kontemplacyjną, i że zastosowanie tych środków we współczesnych kontekstach edukacyjnych i formacyjnych pomoże promować uczenie się przez całe życie, rozwój i odpowiedzialność wobec innych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Nauczyciele, pedagodzy są zachęceni do wprowadzania lub rozwijania praktyk kontemplacyjnych, takich jak prowadzenie codziennej refleksji w formie dziennika, medytacje prowadzone, pełne skupienia rozmowy w gronie rówieśników, refleksyjne pisanie krytyczne i inne.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **KONTEMPLACJA, ROZEZNAWANIE, REFLEKSJA,
FORMACJA, OBIEKTYWIZM**

Introduction

The physicist and pioneer in contemplative pedagogy A. Zajonc has suggested that there is a quiet revolution in higher education. This revolution seeks to transform an overly objectivist approach to learning in favor of an approach which “seeks a comprehensive and deep understanding of self and world” (Zajonc, 2013, p. 91). The objectivist approach, which may be described using Bloom’s Cognitive Taxonomy (Anderson, 2013), emphasizes reason, logic, analysis, and critique. While these are important skills, they constitute only a fraction of the goods to be achieved in the formation of persons. Also

important are affective goods such as believing, prioritizing, imagining, choosing, and appreciating (Krathwohl & Bloom, 1999; Sadd, 2018). Zajonc argues that contemplative pedagogy fosters a learning which aims at dispelling ignorance and ending suffering and evil (Zajonc, 2013, p. 93) through penetrating insight and deep understanding.

While it is true there is a beneficial, growing movement to embrace contemplative pedagogy in education,¹ this movement is far from new. Ignatian pedagogy, rooted in the *Spiritual Exercises* of Saint Ignatius of Loyola and in the *Ratio Studiorum* (“plan of studies”) of the earliest Jesuit colleges of Europe (16th century CE), is rightly described as a contemplative pedagogy.² Ignatian contemplative pedagogy, like other forms of contemplative pedagogy, entails “aesthetic and moral dimensions as well as cognitive ones” (Zajonc, 2013, p. 91). It too involves contemplation and introspection (Barbezat & Bush, 2014), and experiential and reflective components (Sadd, 2018). It is like other forms of contemplative pedagogy, “an approach to teaching and learning with the goal of encouraging deep learning through focused attention, reflection, and heightened awareness” (Columbia University, n.d.). There are, however, important distinctions which will be elucidated later.

This essay will argue that Ignatian contemplative pedagogy (ICP) is an especially apt paradigm for the formation of students in the context of what this journal describes as the VUCA world, that is, a world characterized by volatility, uncertainty, complexity and ambiguity. It will begin by sketching the limits of objectivism, and suggest that contemplative pedagogy broadly has sought to expand attention on the knower in addition to the object of knowledge. It will then explore the roots and contemporary practices of ICP, and focus on the way that ICP prioritizes the formation of the whole person in society, including cognitive, affective, and social dimensions. It will argue that Ignatian contemplation, rooted in a particular theological context rightly described as a kind of humanism (Modras, 2004), invites students from all backgrounds and religious/spiritual/intellectual/moral commitments through its emphases on practices including memory, reflection, repetition, and discernment, for the sake of promoting justice (Kolvenbach, 2000). It will conclude with recommendations to educators for integrating ICP into their teaching.

¹ Examples include the Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics at Emory University, the Contemplative Studies Initiative at Brown University, the Contemplative Education curriculum at Naropa University, Contemplative Studies at Rice University, Contemplative Education at the University of Redlands, and the Contemplative Sciences Center at the University of Virginia.

² Compare Chien (2020, p. 2): “Importantly, there is much common ground between CP [contemplative pedagogy] and this signature pedagogy, the Ignatian Pedagogical Paradigm (IPP). Given that the IPP is derived from the *Spiritual Exercises*, a contemplation guide composed by the founder of the Society of Jesus, Ignatius of Loyola (1491-1556), the IPP can be broadly regarded as a Jesuit contemplative pedagogy.”

The limits of objectivism

Parker J. Palmer suggests that objectivism has “deformed” education (Palmer, 2014, p. vii). Objectivism, Palmer writes, begins as an epistemology and a false science that separates the knower from the known. In education, the application of this epistemology means that learners must remain detached from their object of inquiry. More broadly, Palmer argues, an objectivist model of education leads to an “ethical gap” between the educated person and the community in which the person is a moral actor who has responsibilities toward others in society.

Zajonc (2006) and Francl (2016) argue that even in the sciences, rooted as they are in an epistemological framework that prioritizes empirical discovery and critical distance from the object of inquiry, extreme objectivism can obscure discovery. Zajonc follows Schrödinger’s (1956/1967) description of science disengaging itself from phenomena in order to objectify nature. By contrast, Zajonc argues, contemplative inquiry approaches phenomena respectfully and even intimately. Francl similarly observes that scientists use methods that “subdue the personal and the subjective” (Francl 2016, p. 21). Yet Francl points out that the roots of modern science point to contemplative practices, using the Augustinian friar Gregor Mendel, the founder of the science of genetics, as an example. Drawing from the writing of Burghardt (2008), who described contemplation as “a long, loving look at the real,” Francl observes that many scientists would agree with that description applied to their work.

Objectivism seeks “the real,” while contemplation emphasizes seeking it lovingly. Barbezat and Bush (2014) describe contemplative pedagogy as correcting the overemphasis on the goal of “the real” to the point of ignoring the knowing subject. Education, they argue, must involve cultivating in students not only an appreciation of objective truth, but also “an awareness of their experience and their own thoughts, beliefs, and reactions to the material,” as part of their discernment as persons (Barbezat & Bush, 2014, p. 4).

Francl (2016) in particular suggests that the Ignatian way offers contemplative practices that cultivate self-awareness. Burghardt’s (2008) seminal description of contemplation as a “long, loving look at the real” describes a consequence of adopting the Ignatian way, by appropriating practices which help the knowing subject to move beyond what he describes as a utilitarian model of engagement with reality.

The Roots of ICP

Ignatius of Loyola (1491-1556), the founder of the Society of Jesus (the Jesuits), did not aim to involve himself in education until late in life. The first Jesuit college was founded in Messina, Sicily, in 1548, not as the result of careful planning by his nascent religious order, but rather as the result of invitation and opportunity (O’Malley, 1993). Ignatius’ pivot to education, and the subsequent development of an educational paradigm described as “Ignatian,” are reflective of his more fundamental turn toward contemplative practices

that foster a deeper knowledge of the self. Ignatius' publication of his book *Spiritual Exercises* (1548; Ganss, 1991), and his willingness to enter into the ministry of education late in his life, reflected his desire that others might benefit from the fruits of contemplation.

It is helpful to acknowledge this historical "backing into" education in order to emphasize that ICP is not fundamentally an educational paradigm, but rather an invitation to self-discovery applied to the context of formal education. To use language more common among theologians, ICP is rooted in Ignatian spirituality, which in turn is rooted in contemplative practices developed over the course of Christian history.

The word *pedagogy* in ICP refers to the fact that within several decades of the Jesuits' foundation of colleges, there developed a pedagogical guide called the *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (The Official Plan for Jesuit Education), usually shortened to *Ratio Studiorum* (1599; Farrell, 1970), designed in consultation with Jesuit educators around Europe to standardize pedagogy across the 245 Jesuit colleges opened by 1599 (Farrell, 1970, p. iii). That so many of these institutions had been founded within five decades of the first foundation in Messina is a testament to their success and influence.

The pedagogy reflected in the *Ratio* draws from the language and goals of Ignatius' *Spiritual Exercises*. Ignatius describes the Exercises as being designed "to overcome oneself, and to order one's life," (Ganss, 1991, p. 129) to make wise decisions that are not influenced by unreflective (and therefore potentially harmful) desires. The Exercises are built upon a foundation or *fundamentum* (Tetlow, 1989; Muldoon, 2005), which may be described as a willingness to cooperate wholeheartedly with God's unfolding project in the world. Practically, the exercises are various applications of memory, imaginative prayer with Biblical texts, repetition, and other physical, cognitive, affective, and imaginative practices (Lonsdale, 2000; Gallagher, 2007; Fleming, 2008; Traub, 2008; O'Brien, 2011).

In its earliest form, the *Ratio* reflected the Ignatian vision of the human person as created to do some good in the world, carefully discerned through contemplative practices. Jesuit pedagogy in its earliest days was dedicated to forming all the powers and potentialities of the individual person (Farrell, 1970, p. 114), which involved a particular stress on the liberal arts. To be sure, the aim of Jesuit education was explicitly Christian and deeply theological. Still, that theological vision evinced a profound humanism: "The rector's first concern should be the spiritual development of the young men committed to his care," including "the greatest possible progress in the development of character, literary skills, and learning" (Farrell, 1970, p. 113). The successful training of the person involved not only the training of the mind, but also the formation of the student's spirit and values (Farrell, 1970, p. 114) through contemplative practices.

Contemporary Practices of ICP

In a seminal address about Jesuit education in the 21st century, the then-Superior General of the Society of Jesus invoked the legacy of the *Ratio* and the task of Jesuit education forming people for others (Kolvenbach, 2000). He recalled the "composition of

place” in Ignatius’ *Spiritual Exercises*, a practice of imagining a Biblical scene or some other context apt for prayer. Kolvenbach exhorts his listeners to use this technique, described as “prayerful contemplation in concrete human circumstances” in order to approach the world today with generosity and a spirit of discernment.

This posture of prayerful contemplation and discernment are hallmarks of contemporary Jesuit education. Kolvenbach invokes its long history in his address, arguing that this pedagogical tradition is about forming whole persons intellectually, professionally, psychologically, morally, and spiritually. He goes on to argue that a contemporary understanding of the whole person must involve what he calls “a well-educated solidarity,” calling to mind an address of Pope John Paul II to the Catholic University of Milan in 2000 (John Paul II, 2000). The pope had suggested that solidarity is learned through contact, not concepts, reflecting many of his earlier writings on this theme which had become a leitmotif of his papacy (Baum & Ellsberg, 1989; Juśkiewicz, 2002; Njoku, 2006).

That theme of well-educated solitary learned through contact with the lived reality of persons is consistent with recent calls by the present Pope Francis, a Jesuit, to a culture of encounter (Francis, 2014; Wallenfang & Cavadini, 2018). In a 2021 general audience, he describes contemplation as a way of being rather than doing, of coming from the heart rather than the eyes (Francis, 2021). His language reflects what Ignatius of Loyola calls, at the conclusion of the *Spiritual Exercises*, the “contemplation to attain love” (Ganss, 1991, p. 176), a kind of summation of the purpose of the Exercises, to form the heart for relationship with God and to be disposed to serve God through loving encounter with people.

The practices of ICP reflect this broad and deep summons to enlarge the heart and to free oneself of attachments that hinder loving service to others. John Paul II, Kolvenbach, Francis, and thousands of educators committed to Ignatian pedagogy are steeped in a model of learning which, in the imitation of Jesus, prizes the formation of the heart for deliberate, strategic, reflective practices of love of neighbor.³ In its 2019 document *Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century*, the International Commission on the Apostolate on Jesuit Education (ICAJE) reflected on the task of Jesuit education in the 21st century (ICAJE, 2019). Complementing earlier efforts in 1986 (the 400th anniversary of the *Ratio Studiorum*) and again in 1993, ICAJE articulated the features of the Ignatian pedagogical paradigm which were especially needed in the contemporary world. The challenges of Jesuit education today, they write, involve both contemplating the goods of the world while at the same time attending to violence, exploitation, and injustice (ICAJE, 2019, p. 15). Drawing from Ignatius’ instruction in the *Spiritual Exercises* to imagine contemplating the world as the Holy Trinity did, choosing to save it by sending the second person of the Trinity (Ganss, 1991, p. 148), the document invites Jesuit educators to consider whether their graduates respond to the needs of people at the family, local, regional, and global levels (ICAJE, 2019, p. 84). Jesuit education

³ The Jesuit Global Network of Schools lists just over 2500 educational institutions as of its 2019 count, with some 51,000 educators and over 850,000 students. <https://www.educatemagis.org/blogs/the-2019-map-of-the-jesuit-global-network-of-schools-is-here/>

is fundamentally contemplative because it involves seeing the world as God does, and acting as Christ did with generous love.

Conclusions and recommendations

This essay has argued that Ignatian contemplative pedagogy is not only a set of practices or skills that educators cultivate in students. It is rather a formative process by which the educator lovingly shares with students a way of seeing the world with love, and dedicating oneself to serving it so that it may flourish. There will certainly be significant overlap with other forms of contemplative pedagogies at the level of practice: quiet reading, reflections, repetitions, use of imagination, empathetic listening, and so on. Any and all of these practices are to be lauded for the purpose of deepening student learning beyond the limits of an objectivist model.

Ultimately, though, what distinguishes ICP, in a phrase that resonates with the long tradition of Christian spirituality that includes Ignatius' Spiritual Exercises, is the imitation of Christ. Ignatian contemplative practices are oriented toward sharing the mission of Christ to heal the world. Educators are invited to help students to take a "long, loving look at the real" in order that they might find stirring in them great desires to serve its greater good.

BIBLIOGRAPHY

- Anderson, L. (2013). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Abridged edition*. Pearson Education.
- Columbia University Center for Teaching and Learning. (n.d.). *Contemplative Pedagogy*. Retrieved January 3, 2021, from <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/contemplative-pedagogy/>
- Barbezat, D., & Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education: powerful methods to transform teaching and learning*. Jossey-Bass.
- Baum, G., & Ellsberg, R. (Eds.). (1989). *The logic of solidarity: Commentaries on pope John Paul II's encyclical on social concern*. Orbis Books.
- Burghardt, W. (2008). Contemplation: A long loving look at the real. In G.W. Traub (Ed.), *An Ignatian spirituality reader* (pp. 89-98). Loyola Press.
- Chien, G.I.-L. (2020). Integrating contemplative and Ignatian pedagogies in a Buddhist studies classroom. *Religions*, 11(11), 567. doi:10.3390/rel11110567
- Farrell, A.P. (1970). *The Jesuit Ratio studiorum of 1599*. Conference of Major Superiors of Jesuits.
- Fleming, D. (2008). *What is Ignatian spirituality?* Loyola Press.
- Francis. (2014). *A culture of encounter: Message by Pope Francis to the Schoenstatt Apostolic Movement*. Editorial Nueva Patris S.A.
- Francis. (2021). General Audience, 5 May 2021. https://www.vatican.va/content/francesco/en/audiences/2021/documents/papa-francesco_20210505_udienza-generale.html
- Francl, M. (2016). Practically impractical: Contemplative practices in science. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 3(1), 21-34.

- Gallagher, T. (2007). *An Ignatian introduction to prayer: Spiritual reflections according to the Spiritual exercises*. Crossroad Pub. Co.
- Ganss, G. (Ed.). (1991). *Ignatius of Loyola: Spiritual exercises and selected works*. Paulist Press.
- ICAJE (International Commission on the Apostolate on Jesuit Education). (2019). *Jesuit schools: A living tradition in the 21st century*. Society of Jesus Secretariat for Education, General Curia.
- John Paul II. (2000). *Address to Catholic University of the Sacred Heart, Milan, May 5, 2000*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/2000/apr-jun/documents/hf_jp-ii_spe_20000505_sergio-zaninelli.html
- Juśkiewicz, M. (2002). *Solidarity and responsibility in the thought of Karol Wojtyła/pope John Paul II*. (n.p.).
- Kolvenbach, P.-H. (2000). *The service of faith and the promotion of justice in American Jesuit higher education*. Santa Clara University. <https://www.scu.edu/ic/programs/ignatian-worldview/kolvenbach/>
- Krathwohl, D., & Bloom, B. (1999). *Taxonomy of educational objectives. Book 2: Affective domain*. Longman.
- Lonsdale, D. (2000). *Eyes to see, ears to hear: An introduction to Ignatian spirituality* (Rev. ed.). Orbis Books.
- Modras, R. (2004). *Ignatian humanism: a dynamic spirituality for the 21st century*. Loyola Press.
- Muldoon, T. (2005). Postmodern spirituality and the Ignatian fundamentum. *The Way*, 44(1), 88-100.
- Njoku, U.J. (2006). *Examining the foundations of Solidarity in the social encyclicals of John Paul II*. P. Lang.
- O'Brien, K. (2011). *The Ignatian adventure: Experiencing the spiritual exercises of Saint Ignatius in daily life*. Loyola Press.
- O'Malley, J. (1993). *The first Jesuits*. Harvard University Press.
- Palmer, P.J. (2014). Foreword. In: D. Barbezat & M. Bush, *Contemplative practices in higher education: powerful methods to transform teaching and learning* (pp. vii-x). Jossey-Bass.
- Sadd, T.W. (2018). Putting the student at the center: Contemplative practices as classroom pedagogy. In M.L. Kozimor-King & J. Chin (Eds.), *Learning from each other: Refining the practice of teaching in higher education* (1st ed., pp. 228-240). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctv3znxq0.21>
- Schrödinger, E. (1967). *Mind and matter*. Cambridge University Press. (Original work published 1956)
- Tetlow, J. (1989). The fundamentum: Creation in the principle and foundation. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 21(4), 1-53.
- Traub, G. (Ed.). (2008). *An Ignatian spirituality reader*. Loyola Press.
- Wallenfang, D., & Cavadini, J.C. (2018). *Pope Francis and the event of encounter*. Wipf and Stock Publishers.
- Zajonc, A. (2006). *Love and knowledge: Recovering the heart of learning through contemplation*. *Teachers College Record*. Retrieved January 4, 2022, from <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12678>
- Zajonc, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 134: 83-94.

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/>



Pedagogika pastiszu – co spodobałoby się Ignacemu Loyoli w Nowych wierszach sławnych poetów Grzegorza Uzdąńskiego

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł *Pedagogika pastiszu – czyli co spodobałoby się Ignacemu Loyoli w „Nowych wierszach sławnych poetów” Grzegorza Uzdąńskiego* ma na celu podjęcie refleksji nad literacką stylizacją, której funkcja nie jest parodystyczna, lecz krytyczna.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Autor dokonuje analizy współczesnego pastiszu, umieszczonego w teoretycznej ramie metamodernizmu (przeciwstawianego formom postmodernistycznym). Drugim problemem badawczym jest możliwość przeprowadzenia analogii między dociekaniami literaturoznawczymi a ustaleniami pedagogiki ignacjańskiej. W związku z tym analizy i interpretacje prowadzone są hermeneutyczną metodą *close-reading* (w części interpretacyjnej) oraz metodami komparatystycznymi (w partiach teoretycznych).

PROCES WYWODU: Praca została podzielona na pięć części. Po wprowadzeniu następuje część teoretyczna zawierająca opis przemian kulturowych we współczesnym świecie (w tym próbę diagnozy sytuacji po postmodernizmie). Następnie autor dokonuje interpretacji wybranych wierszy Grzegorza Uzdąńskiego. Stają się one przyczynkiem do rozważań o poszukiwaniu podmiotowości, tożsamości, rozumienia przeszłości czy sposobów radzenia sobie z kryzysem, które okazują się zaskakująco podobne do metod proponowanych w szkole Ignacego z Loyoli (próba poprowadzenia takiej paraleli znajduje się w czwartej części tekstu). Całość zamykają konkluzje i zarysowanie perspektywy dalszych badań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Autor pokazuje, w jaki sposób współczesna poezja wprowadza reprezentacje przemian kulturowych zachodzących pod wpływem mediów (na obecnym etapie możliwych do powiązania z metamodernizmem). Znajduje także punkty wspólne między poznawczo-wychowawczymi celami pastiszu a holistycznym nastawieniem duchowości i pedagogiki ignacjańskiej.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Zestawienie – wyłącznie częściowe z powodu braku wspólnej płaszczyzny religijno-duchowej – pokazuje możliwości niemetafizycznej lektury tekstów świeckich, które w „strukturze wrażliwości” przypominają poszukiwania duchowe.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PASTISZ, METAMODERNIZM, PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA, IGNACY LOYOLA, GRZEGORZ UZDAŃSKI**

Sugerowane cytowanie: Telicki, M. (2022). *Pedagogika pastiszu – co spodobałoby się Ignacemu Loyoli w Nowych wierszach sławnych poetów Grzegorza Uzdąńskiego*. *Horyzonty Wychowania*, 21(57), 51-61. DOI: 10.35765/hw.2022.2157.07.

ABSTRACT

The Pedagogy of Pastiche, or What Ignatius Loyola Would Have Liked in Grzegorz Uzdanski's "Nowe wiersze sławnych poetów" ["Famous Poets' New Verses"]

RESEARCH OBJECTIVE: The article "Pedagogy of Pastiche, or What Ignatius Loyola Would Like in «New Poems of Famous Poets» by Grzegorz Uzdanski" aims at reflecting on literary stylization which function is not parodistic but critical.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The author analyses contemporary pastiche, placed in the theoretical frame of metamodernism (contrasted with postmodern forms). The second research problem is the possibility of making an analogy between literary studies inquiries and the findings of Ignatian pedagogy. Therefore, the analyses and interpretations are carried out by the hermeneutic method of close-reading (in the interpretative parts) and by comparative methods (in the theoretical parts).

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The paper is divided into five parts. The introduction is followed by a theoretical part containing a description of cultural transformations in the contemporary world (including an attempt to diagnose the situation after postmodernism). Then the author interprets selected poems by Grzegorz Uzdanski. They become a contribution to the considerations on the search for subjectivity, identity, understanding the past or ways of dealing with the crisis, which turn out to be surprisingly similar to the methods proposed in the school of Ignatius of Loyola (an attempt at such a parallel is made in the fourth part of the text). The text ends with conclusions and an outline of perspectives for further research.

RESEARCH RESULTS: The author shows how contemporary poetry introduces representations of cultural transformations taking place under the influence of media (possible to be connected with metamodernism). He also finds points of commonality between the cognitive-educational goals of pastiche and the holistic orientation of Ignatian spirituality and pedagogy.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The compilation – only partial due to the lack of a common religious-spiritual plane – shows the possibilities of a non-metaphysical reading of secular texts, which in the "structure of sensitivity" resemble spiritual search.

→ **KEYWORDS:** PASTICHE, METAMODERNISM, IGNATIAN PEDAGOGY, IGNATIUS LOYOLA, GRZEGORZ UZDAŃSKI

Wprowadzenie

Pod tytułem, który może być oskarżony o nienaukowość (ponieważ jest ahistoryczny i opiera się na potencjalności) oraz nadmierne przekroczenie granic dziedzinowych – literaturoznawstwa, kulturoznawstwa i religioznawstwa – kryje się ściśle naukowe założenie. Zamierzam zbadać punkty wspólne między rozwijającym się w XXI wieku nurtem metamodernizmu (będącego swoistą odpowiedzią na modernizm i postmodernizm)

a wybranymi aspektami pedagogiki ignacjańskiej. Ponieważ zarówno historia modernizmu i jego kontynuacji (post-, meta-, alter-, anty-, metamodernizm itd.), jak i tradycja ignacjańska z właściwą dla siebie pedagogią wypełniłyby osobną bibliotekę opracowań naukowych, wybieram jeden – nie najbardziej oczywisty – wątek porównawczy, jakim jest postmodernistyczny i metamodernistyczny pastisz. Przykładem interpretacyjnym czynię wydany w 2021 roku tom *Nowe wiersze sławnych poetów* Grzegorza Uzdańskiego¹, składający się z utworów publikowanych uprzednio na profilu internetowego serwisu Facebook o tej samej nazwie. Metamodernizm jest według mnie istotną i bardzo operacyjną kategorią w badaniach kulturowych, wciąż jednak rzadko wykorzystywaną w polskich badaniach humanistycznych. Zestawienie go z tradycją ignacjańską (jako określoną perspektywą etyczną) oraz czytanie w jego kontekście wierszy Uzdańskiego stanowi pomysł autorski, nieobecny dotąd w refleksji naukowej.

Metamodernizm jako wyraz przemian kulturowych

Modernizm jako ruch kulturowy największe znaczenie zyskał na przełomie XIX oraz XX wieku i w różnych odmianach trwał do połowy stulecia, gdy został wyparty (na zasadzie zastępstwa lub przesilenia) przez postmodernizm. Przeciwstawia się je sobie na wielu płaszczyznach, dowodząc, że pierwszy charakteryzuje szacunek dla wiedzy i obiektywizmu, drugi zaś poznawczą anarchię i subiektywizm; że modernizm zachowuje podział między kulturą popularną i elitarną, który postmodernizm znosi, dowartościowując wszelkie formy popkulturowe; że indywidualizm modernistyczny zastępowany jest egalitarnym podejściem postmodernizmu. Jak przekonują badacze, postmodernizm w ironiczny sposób dekonstruuje wielkie teorie (metanarracje czy „wielkie narracje”), do których zaliczyć można politykę, filozofię, religię i edukację (Lyotard, 2008). Skutkiem tego procesu jest poczucie fragmentacji i zaburzenia tożsamości tak jednostek, jak i większych grup społecznych. Ten skrótowo przypomniany wykaz cech ma swoją obszerną bibliografię, gdyż dyskusja nad nim toczy się od półwiecza. Pytanie, które z większą intensywnością zaczęto zadawać sobie na początku XXI wieku, brzmiało: jak wyjść z impasu „nicościującego” postmodernizmu, który żył zaprzeczeniem, zerwaniem z normami, płynnością i programem głębokiej przebudowy społecznej. Odpowiedzią był wzrost zainteresowania kategorią doświadczenia (Nycz, 2012), rozwój krytyki etycznej (Carroll, 2002; Skrendo, 2003; Booth, 2010; odmienne pozycje przyjmują Markowski, 2000 i Graf, 2017), nasilenie literackiego nurtu „nowej szczeroci” czy dostrzeżenie limitów sztuki będącej wyłącznie grą. Pojawiła się także koncepcja metamodernizmu będąca swego rodzaju „teoretyczną kontreformacją”.

Tę nie dość znaną jeszcze i upowszechnioną ideę opisali w swoich esejach Timotheus Vermeulen i Robin van den Akker. W fundatorskim tekście *Notatki o metamodernizmie*

¹ Grzegorz Uzdański – ur. 1979, filozof, poeta, prozaik i wokalista. Autor m.in. *Wakacji* (2016), *Zaraz będzie po wszystkim* (2019), *Nowych wierszy sławnych poetów* (2021) i *Wypióra* (2021).

opublikowanym w „Journal of Aesthetics & Culture” (Vermeulen i Van den Akker, 2010) przekonywali, że obserwujemy – w życiu i w sztuce – nadejście nowej wrażliwości. Przemiany modernistyczne i postmodernistyczne przygotowały jej fundamenty, ale prawdziwa sztuka współczesna nie powinna należeć do rzeczników czy adwersarzy żadnej z tych szkół. Nowa twórczość, przekonują badacze, ma oscylować między obydwoma XX-wiecznymi propozycjami i w ten sposób, wychodząc z zastawionych przez nie pułapek, budować nową jakość. Wraz ze wzrostem zainteresowania metamodernizmem autorzy postanowili uporządkować wprowadzone uprzednio pojęcia i wyjaśnili, że nie jest on „filozofią, [...] ruchem, programem, kategorią estetyczną, strategią wizualną, techniką literacką czy tropem, jest natomiast strukturą odczuwania” (Vermeulen i Van den Akker R., 2015). W poetyce manifestu literackiego wprowadzenie metamodernizmu postulował Luke Turner (2011). „Modernizmy” na kolejnych etapach rozwijały się pod wpływem poszczególnych typów mediów: modernizm wiązał się z upowszechnieniem radia, postmodernizm z przekazem telewizyjnym, natomiast metamodernizm jest rówieśnikiem Internetu.

Za jeden z najważniejszych zwrotów postulowanych przez metamodernizm można uznać odzyskiwanie podmiotowości. O ile odczucia niestabilności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności są związane z postmodernistycznym kryzysem, o tyle metamodernizm proponuje realistyczne spojrzenie oparte na samoświadomości. Jacek Kubera pisał:

Podobnie jak Syzyf w Camusowskiej interpretacji greckiego mitu, podmiot po postmodernizmie jest silny, ponieważ jest świadomy. W tym sensie, wybór własnej tożsamości, rozpoznanie jej, jawi się jako ratunek przed postmodernistycznym pesymizmem, nie zniechęca do działania, a wręcz przeciwnie – pozwala odnaleźć drzemiący w każdej tożsamości performatywny potencjał. Siła podmiotu metamodernistycznej interpretacji wynika również z przywiązania do wyznaczonych przez strukturę społeczną wspólnot (rodzina, sąsiedztwo, wspólnoty etniczne, religijne, narodowe) czy nawet narzuconych (przez biologię lub instytucje) kategorii takich jak wiek czy płeć. Po postmodernizmie podmiot powraca jako opierający swą tożsamość na przywiązaniu – w tym sensie jest to podmiot nieautonomiczny, podmiot zależny – do religii, do swego historycznego i geograficznego miejsca na Ziemi, do grupy etnicznej (narodowej), uznający jednocześnie (czego nauczył się dzięki postmodernizmowi), że tożsamość jako taka jest wiecznie stabilna, raz dana, niezmienna (Kubera, 2013, s. 302).

Powyższy wywód dowodzi kilku kwestii. Pokazuje, że rozwijająca się w czasie refleksja kulturowa związana jest z wyborem postaw fundamentalnych (np. wolności i zależności, indywidualizmu i wspólnotowości czy granic działania na rzecz innych). Podkreśla, że powinniśmy wyciągnąć wnioski z modernistycznych iluzji reguł życia zbiorowego i z postmodernistycznych iluzji braku takich reguł. Zachęca wreszcie – co wydaje się najbardziej istotne – do uważnego rewidowania tradycji niezamykającej oczu na drastyczne i szybko zachodzące przemiany społeczne. Na strukturę „nowego odczuwania”, jak nazywają ją Vermeulen i Van den Akker, nie da się już zatem patrzeć przez pryzmat modernistycznej pewności naukowej, ale nie powinno się jej odrzucać z punktu widzenia antysystemowego pluralizmu.

Reprezentacja przemian kulturowych w pastiszach Grzegorza Uzdańskiego

Jednym z narzędzi literackich, które mogą służyć jako papierek lakmusowy kulturowych przemian, jest – moim zdaniem – pastisz. Według definicji słownikowej stanowi on wytwór „świadomego podrabiania manieri stylistycznej konkretnego dzieła, autora czy szkoły literackiej; polega na celowym wyostrzeniu cech znamienych naśladowanego sposobu wypowiedzenia się, który dzięki temu ukazuje się w postaci ostentacyjnie wyrazistej” (Sławiński, 2004, s. 377). Dzięki pastiszowi możemy dostrzec elementy niezrealizowane lub nieuwydatnione w pierwowzorze (wartościowane pozytywnie – w przeciwieństwie do parodii, która „puste miejsca” źródła wykorzystuje dla jego krytyki). „Relacja między parodią a pastiszem jako kategoriami artykułującymi pokrewne, lecz odmienne cechy współczesnej wrażliwości i mentalności należała w latach osiemdziesiątych do ważniejszych kwestii spornych w dyskusji o charakterze «postmodernistycznej» kultury” (Nycz, 1995, s. 776). Najczęściej wskazywano na destruktywny charakter pastiszu – ukazującego absurdalność zjawiska, zachowania ludzkiego lub samej rzeczywistości (Markiewicz, 2006). Tymczasem pastisze nowsze – nazwijmy je metamodernistycznymi – choć są imitacjami cudzego stylu i odwołują się do konkretnego doświadczenia życiowego, nie zderzają tych właściwości dla samocelowej artystycznej gry, ale zadają pytania o tożsamość i język. W tym kluczu czytałbym utwory nawiązujące do bardzo różnych estetyk, ale próbujące odzyskać podmiotowe doświadczenie, przykładowo poemat *12 stacji* Tomasza Różyckiego, *Obsoletki* Justyny Bargielskiej czy utwory Doroty Masłowskiej (Hellich, 2014). Żaden z wymienionych autorów nie deklaruje oczywiście metamodernistycznej „przynależności”, a część prawdopodobnie nie zgodziłaby się na takie historycznoliterackie przyporządkowanie. Praktyka literacka pokazuje jednak, że możliwa jest tak ukierunkowana analiza i interpretacja ich dzieł.

Przykładem ilustracyjnym dla zarysowanej powyżej tezy chciałbym uczynić wydany w 2021 roku tom *Nowe wiersze sławnych poetów* autorstwa Grzegorza Uzdańskiego (2021). Zbiór składa się z wierszy pogrupowanych tematycznie (wyróżniono poszczególne serwisy mediów społecznościowych, urządzenia do obsługi multimedialnych, ale także motywy: miłość, wakacje, pandemia, śmierć czy kosmos). Rolę komentatorów współczesności przypisano poetom – od Jana Kochanowskiego przez najważniejszych twórców romantycznych po współczesnych (Tadeusza Różewicza, Wisławę Szymborską czy twórcę piosenek i wierszy Jacka Kaczmarskiego). Dysonans wynikający z samych zestawień już jest zaskakujący i pouczający: Szymborska – o statusach na Facebooku, Bursa – o coachingu, Kochanowski – o stylu gry Roberta Lewandowskiego, Mickiewicz – o fejsbukowych zdjęciach, Dickinson – o tablecie... Z założenia, wzorcowo realizowanego pod kątem poetyki tekstu, autor i jego twórczy styl zostały zestawione ze współczesnym doświadczeniem kulturowym (w tym medialnym). Powstający efekt „nieprzystawalności” ma walor humorystyczny i krytyczny zarazem, jednak zgodnie z metamodernistyczną ramą nie dewaluje ani wartości danego autora i kontekstu jego rzeczywistości, ani ludzi współczesnych, będących zarazem bohaterami i odbiorcami tych utworów.

Jeden z utworów „autorstwa” Ignacego Krasickiego został poświęcony aplikacji randkowej Tinder:

Jan założył niedawno konto na Tinderze.
Jako człowiek uczciwy, wszystko pisał szczerze:
Napisał o terapii i że bierze proszki.
Że ma dziwne dość hobby, bo zbiera matrioszki,
W jego pokoju trzysta już matrioszek stoi,
Że chciałby bardzo związku, ale się go boi,
Więc gdy groźbę wyczuje zaangażowania,
Może wstać i bez słowa uciec ze spotkania,
Że chociaż bardzo chciałby, nie jest zbyt zabawny.
Dorzucił selfie w windzie (w selfie nie był wprawny,
Więc na zdjęciu mu dziwnie wystawał podbródek).
Tak jak chciał, całą prawdę podał bez ogródek,
Żeby było uczciwie, i jął czekać matchy.
Długo jeszcze poczeka, zanim je zobaczy.
(Uzdański, 2021, s. 88).

Jakich kompetencji potrzeba, by zinterpretować wiersz Uzdańskiego/Krasickiego? Z jednej strony rozpoznania wzoru gatunkowego satyry, rytmu charakterystycznego dla księcia poetów polskich oraz elementarnej znajomości oświecenia, z drugiej – podstawowych informacji o działaniu serwisów randkowych (Tinder, „matche”), „odwróconej fotografii” (selfie) oraz przemianach dotyczących tożsamości i relacji. Na głębszym poziomie jest to również tekst stawiający pytania o prawdę i hipokryzję – co powiedzieć wolno, co należy i co warto z punktu widzenia pragmatyki poszukiwania życiowej partnerki. Pytania powyższe zyskują oczywiście inny wydźwięk w kontekście mediów społecznościowych: to, co byłoby zweryfikowane w rozmowie bezpośredniej, zmienia się, gdy zostaje zaprezentowane w postaci opisu. Tradycyjna satyra, którą kończy morał, zyskuje tu swój rewers. Antyetyczna puenta brzmi bowiem: mówienie prawdy i uczciwość się nie oplacają, liczy się wyłącznie autokreacja. Bohater satyry prezentuje zestaw przerysowanych niepożądanych cech (terapia, leki antydepresyjne, kolekcjonerstwo matrioszek). Do pewnego stopnia urocza nieporadność bohatera, która mogłaby ujmować w rzeczywistości, zderza się z konstrukcją wirtualną, czyli całym systemem zapośredniczeń obrazów medialnych. Czytelnik poddany obrazowi wytworzonemu w mediach wymierzy ostrze satyry w bohatera, refleksyjny odbiorca społecznościowej sieci może przenieść ciężar krytyki na mechanizm, który prowadzi do uprzedmiotowienia tego, co do tej pory było najbardziej osobiste i intymne.

W pastiszu, jak widzimy, istotną rolę gra nie tylko imitacja wersyfikacyjno-stylistyczna, ale również „kulturowa immersja”. Czy poecie-biskupowi wypada pisać o portalu randkowym? Krasicki był bardzo dobrym obserwatorem przemian społecznych swojego czasu, co potwierdzają znawcy jego twórczości. Józef Tomasz Pokrzywniak przypomina: „[Juliusz] Kleiner konstataował, że «satyra była terenem właściwym realistycznego ukazywania prawdy. Zbigniew Goliński stwierdził: «Z materiału, jaki posłużył Krasickiemu

do stworzenia satyrycznych bohaterów i sytuacji, powstał dość rozległy obraz epoki» (Pokrzywniak, 2015, s. 177). Obecnie więc do ukazania współczesnych dylematów nazwisko Krasickiego może służyć jako znak firmowy oświeceniowego typu diagnozowania rzeczywistości.

W innym wierszu, sygnowanym nazwiskiem Juliusza Słowackiego, Uzdański wysyła bohatera lirycznego na zakupy:

W sobotę jeżdżę do Złotych Tarasów
Oglądać sklepy – to dobre na smutek!
Ileż tu kurtek, butów, rarytasów...
Chodzę, jak ongiś Profesor Filutek
Lecz bez laseczki – oto znamię czasów...
Mam torbę żelków i krówek ciągutek
Kupionych tanio w podziemnym Carrefourze.
Jem i jak kocur w słońcu oczy mrużę.

Czy smutek mija? Nie, lecz mniej przygniata,
Bo go zagłusza refren *Despacito*
Grający z Bershki, jak wspomnienie lata,
Jesieni, wiosny... Do głów nam go wbito,
Więc wszystkie myśli jak pająk oplata.
Śpiewaj to w głowie, kliencie najmito!
Śpiewaj, kolejne kupując towary,
Aż uśpiś smutek... Takie dzisiaj czary. [...] (Uzdański, 2021, 139).

Pierwsza reakcja na zestawienie twórczości narodowego wieszczka z banalnym tematem zwiedzania galerii handlowej może być negatywna. Wielu odbiorców potraktuje zabieg jako „postmodernistyczną” prowokację obniżającą rangę wybitnego poety (a co za tym idzie rangę pewnego typu kultury umysłowej). Nie chcę tu podejmować dyskusji o kliszowej transmisji wybitności (wyśmianej już przez Gombrowicza w *Ferdydurke*). Skupię się natomiast na uzasadnieniu postawionej na początku tezy o metamodernistycznym umocowaniu pastiszów Uzdańskiego.

Sądzę, że można czytać powyższy utwór, stosując interpretację oscylującą między wartościami modernistycznymi i postmodernistycznymi. Do tych pierwszych należy poszukiwanie tożsamości w świecie narastającego konsumpcjonizmu („Śpiewaj, kolejne kupując towary”) czy próba poradzenia sobie z egzystencjalnym smutkiem. Do tych drugich – anachronizm polegający na umieszczeniu bohatera Słowackiego w realiach 2017 roku (szczyt popularności piosenki *Despacito*) i „wspomnieniu” Profesora Filutka (postaci z obrazkowych historyjek publikowanych w „Przekroju” od 1948 roku; notabene warto zauważyć, że *Shopping* oryginalnie został opublikowany właśnie w „Przekroju”). Uruchomienie tej ostatniej tekstowej gry jest szczególnie ciekawe: wydaje się, że romantyczny bohater łatwiej odnalazłby się w realiach warszawskiego centrum handlowego niż dystyngowany pan z powojennego czasopisma.

Pastiszowanie stylu Słowackiego może kierować uwagę czytelnika w stronę charakterystycznej dla niego krytyki naśladownictwa cudzych wzorów. I tu metamodernistyczna gra staje się szczególnie ciekawa: pod postacią imitacji (stylistycznej, historycznoliterackiej i historycznokulturowej) otrzymujemy krytykę imitacji (konsumpcyjnych wzorów zachodnich: przedkładania wartości materialnych nad duchowe, podatności na manipulację, która czyni z nas „najmitów”). Równocześnie zaś autor ujmuje cały proces w autoironiczny cudzysłów, pozwalając czytać rzecz całą jako żart. Dlatego uzasadnione jest postawienie pytania często pojawiającego się przy okazji omawiania pastiszu: czy to tylko stylistyczna wprawka (na wzór słynnych *Ćwiczeń stylistycznych* Raymonda Queneau), czy projekt o głębszych ambicjach krytycznokulturowych. Jak sądzę, wiele utworów postmodernistycznych i metamodernistycznych spotyka się w tym punkcie: nie chcą być traktowane nadmiernie serio, gdyż mogłyby zostać przypisane do jednego, „wysokiego” odbioru kultury, to zaś oznaczałoby odcięcie od masowego odbiorcy. Tym samym sytuują się w pozycji „Słowackiego podczas shoppingu” – krytycznego obserwatora (z kulturową przeszłością), a równocześnie zwyczajnego klienta galerii handlowej.

Pedagogika ignacjańska i poezja Uzdańskiego – możliwe paralele

Wracam do tytułowego pytania o potencjalne odczytanie wierszy Grzegorza Uzdańskiego przez Ignacego Loyolę. Oczywiście ten zabieg oparty na anachronizmie (podobnie jak pastisze współczesnego autora) nie ma uzasadnienia w planie historyczno-kulturowym. Został zaprojektowany jako eksperyment myślowy, mający ujawnić miejsca wspólne twórczej metody poetyckiej z ignacjańską duchowością i pedagogiką. Ma być odczytaniem z punktu widzenia tej ostatniej, zgodnie z zasadą wychodzenia od rzeczywistości ku jej interpretacjom (pomijając intencję autorską, gdyż Uzdański nie podaje nigdzie informacji, że zna tę metodę wychowania lub jaki ma do niej stosunek).

Przypomnijmy, że zanim Ignacy Loyola sformułował swój program duchowy, oddał się lekturom, które prowadziły go do twierdzenia: „Chcę być jak... (św. Franciszek, św. Dominik itd.)” (Loyola, 1968). Ten etap niedojrzałej pobożności był niezwykle istotny, doprowadził bowiem do zrozumienia, że nie ludzi należy naśladować, ale Chrystusa. Wyrażenie „*imitatio Christi*” (naśladowanie Chrystusa), najlepiej znane z dzieła Tomasa à Kempis, zawiera w sobie właśnie to „bycie jak...” – oczyszczone z wcześniejszych iluzji, a przecież – jak wiemy z duchowego dziennika Ignacego – jeszcze przez wiele miesięcy wymagające podejmowania duchowych ćwiczeń (Loyola, 1991). Literatura (jak w omawianym przypadku) może nie nosić znamion religijnych lub być im w jawny sposób przeciwna, z doświadczeniem religijnym ma jednak wspólną cechę naśladownictwa, już w starożytności opisanego przez Arystotelesa pojęciem mimesis. Poeta naśladowujący styl innych poetów i przyszły święty naśladowujący swoich poprzedników opisanych w przekazach hagiograficznych to mają ze sobą wspólnego, że w końcu muszą wypracować własny model działania czy, mówiąc językiem ignacjańskim, swój sposób postępowania (Barry, 2004). Dla literatury oznacza on oryginalność, która zawsze będzie w twórczym

dialogu z tradycją, dla żyjących duchowością ignacjańską – relacją z Jezusem, kontemplatywnością w działaniu, solidarnością z potrzebującymi, poszukiwaniem większego dobra. Choć bardzo różne co do zawartości, nadrzędnego celu i przełożenia na praktykę życia, obydwie te pola powstają w ruchu od naśladowania do samodzielności, co jest ważnym założeniem ignacjańskiej pedagogiki (Dybowska, 2010; Królikowska, 2010).

Dругa odpowiedź na tytułowe pytanie byłaby z kolei negatywna. W swym radykalizmie co do ostatecznego celu wszelkiego działania Ignacy odrzuciłby zapewne poezję Uzdańskiego (jak i wiele innych projektów nieodnoszących się do treści duchowych), gdyż nie są wypełnione ideami immanencji i instrumentalności – według Michaela Williamsa SJ niezbywalnymi cechami ignacjańskiego systemu wychowawczego (Williams, 1998). Centralna dla duchowości Ignacego myśl, zawarta w *Kontemplacji pomocnej dla uzyskania Miłości* (Loyola, 1991, s. 105-108), że Bóg objawia się przez wszystko, co zostało stworzone (immanencja), oraz że stworzenia są narzędziami do poznania Boga (instrumentalność), jest nadrzędna względem pozostałych celów edukacyjnych. Pedagogika musi zatem być integralna i stanowić proces formacji religijnej, moralnej, społecznej i intelektualnej. Humanistyczne ukierunkowanie, przekonuje w dalszym wywodzie Williams, zapewnia tej formacji wychowanie do poszanowania godności człowieka w niepewnym świecie, dążenie do wszechstronnego rozwoju osoby i całej ludzkości oraz szacunek dla historycznego procesu kształtującego ludzi (Williams, 1998). W omawianych tu metamodernistycznych pastiszach nie odnajdziemy śladów zwrócenia ku Absolutowi, dostrzeżemy natomiast wrażliwość podmiotową – poeci mówią „swoim głosem”, próbując zachować swoją tożsamość w świecie, który radykalnie się zmienił. To dobry punkt wyjścia, obecny również w wielu jezuickich projektach – szukanie Boga we wszystkim może zacząć się od szukania dobra, mądrości i pytań o prawdę albo nawet o samą naturę postrzegania i źródła niezgodności poglądów.

Trzecia odpowiedź wynika z ostatniej przesłanki i znowu stanowi miejsce (bliskiego) spotkania pastiszowego projektu poetyckiego z pedagogiką ignacjańską. Definiując tę ostatnią, najczęściej wskazuje się na pięć cech: kontekst, doświadczenie, refleksję, działanie, ocenę (Dybowska, 2013, s. 250). Nikt z nas (wychowawców i wychowanków) nie żyje w próżni, „mówią” przez nas warunki naszego dotychczasowego i obecnego życia. Żeby lepiej zrozumieć danego człowieka, należy poznać jego rzeczywistość. Sprawdzenie ignacjańskiego towarzyszenia do rangi „metody duchowej” (w której uzyskujemy „skutki religijne”), a pastiszu do roli „metody literackiej” (wywołującej efekt humorystyczny) jest najczęściej pochodną odrzucenia kontekstu życia. Oczywiście inaczej będziemy postrzegać osobę, której towarzyszymy, inaczej lirycznego bohatera opisywanego przez sławnego poetę – obydwu jednak zrozumiemy dopiero wtedy, gdy zrekonstruujemy kontekst (społeczny, polityczny, ekonomiczny, medialny itd.) (Królikowska, 2010, s. 190). Niezgodność horyzontów poznawczych ucznia i nauczyciela lub autora i odbiorcy mogą być przyczynkiem do pogłębionej refleksji nad rzeczywistością. Ignacy, który zawsze proponuje słuchanie przed mówieniem, zaprasza do wsłuchania się właśnie w tę różnicę między moim i cudzym punktem widzenia (bez ferowania ocen – zgodnie z zasadą praesupponendum, czyli ocalania wypowiedzi rozmówcy – Loyola, 1991, s. 18).

Doświadczenie duchowe i doświadczenie lekturowe, aby były skuteczne, muszą być angażujące (tę uwagę można zgeneralizować i wykorzystać także w dyskusji o czytelnictwie lub kanonie lektur). Uzdański nie podaje definicji, nie objaśnia zasad poetyki tekstu, nie prowadzi historycznoliterackiego wykładu. Ożywia natomiast wybrane fragmenty literackiej tradycji, które tym lepiej „smakują”, im więcej posiada się wiedzy o naśladowanych wzorcach. Ożywia także współczesne realia przez odniesienia do znanych miejsc, wydarzeń, modnych zjawisk i języka potocznego. Swoista aktualizacja tekstu, podmiotu i doświadczenia jest efektem oscylowania między dawnością a nowością. Czytelnik dokonuje wciąż symbolicznej wymiany tego, co oferuje mu tekst, i tego, kim sam jest we współczesnym świecie. Można powiedzieć, że tego rodzaju wymiana odbywa się w niemal każdym tekście literackim. Ta jednak jest szczególna: autorzy wierszy sami konfrontują się ze światem, który jest im kulturowo obcy i stawiają czytelnika w pozycji towarzysza tego zdziwienia. Podobnie aktualizowane (ożywiane) musi być doświadczenie duchowe, a jego odkrywaniu w ćwiczeniach duchowych asystuje osoba towarzysząca.

Konkluzja

Paralela przeprowadzona między holistycznym, ignacjańskim sposobem prowadzenia człowieka ku Bogu a pastiszem, który bywa bliższy słownej zabawie, może budzić wątpliwości. Podjąłem próbę jej przeprowadzenia w celu zwrócenia uwagi na poszerzające się pole artystycznej wrażliwości (opatrzone etykietą modernizmu), w którym tradycja ignacjańska może pełnić ważną funkcję, nie wchodząc w kolizję z krytycznymi – całkowicie świeckimi – propozycjami sztuki. Jeżeli mamy szukać dziś odpowiedzi na zmienność i niepewność świata, to w ignacjańskiej perspektywie należy postępować zgodnie z zasadą *agere contra* (działania wbrew schematowi, swoim nieuporządkowanym poruszeniom wewnętrznym lub negatywnym tendencjom w świecie), w kulturowej zaś – szukać nowych języków porozumienia z przeszłością. Bogatsi o znajomość kryzysów, egzystencjalnej niepewności i pułapek płynnej nowoczesności, prób wyjścia możemy poszukiwać w duchowości i poezji, które nie są propozycjami ściśle metafizycznymi, ale oferują realistyczne spojrzenie na codzienność życia, choć we właściwym sobie języku.

BIBLIOGRAFIA

- Barry, A.W. (2004). *Nasz sposób postępowania* (P. Adamczyk, A. Demkowicz i D. Piórkowski, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Booth, W.C. (2010). Dlaczego krytyka etyczna nie może być łatwa? (J. Czernik, tłum.). *Wielogłos*, 1-2, 137-151.
- Carroll, N. (2002). Sztuka a krytyka etyczna. Przegląd najnowszych kierunków badań (J. Zięba, tłum.). *Teksty Drugie*, 1-2, 81-115.
- Dybowska, E. (2010). Pedagog – lider w pedagogice ignacjańskiej. W: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka* (s. 251-267). Wydawnictwo WAM.

- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Graf, P. (2017). Energia tekstu. Przeciwno krytyce etycznej. *Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze*, 6, 115-126.
- Hellich, A. (2014). Jak rozpoznać pastisz (i odróżnić go od parodii)? *Zagadnienia Rodzajów Literackich*, 2, 25-38.
- Królikowska, A. (2010). Proces wychowania w pedagogice ignacjańskiej. Interpretacja w świetle wybranej literatury. W: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka* (s. 185-204). Wydawnictwo WAM.
- Kubera, J. (2013). Metamodernistyczna oscylacja lub podmiot i tożsamość po postmodernizmie. *Teksty Drugie*, 1-2, 293-304.
- Loyola, I. (1968). *Pisma wybrane. Komentarze* (t. 1, M. Bednarz, S. Filipowicz i R. Skórka, red.). Wydawnictwo WAM.
- Loyola, I. (1991). *Ćwiczenia duchowne* (M. Bednarz i J. Sieg, tłum.). Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Lytard, J.F. (2008). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy* (M. Kowalska i J. Migasiński, tłum.). Fundacja „Aletheia”.
- Markiewicz, H. (2006). Kariera pastiszu. W: W. Bolecki i R. Nycz (red.), *Poetyka. Polityka. Retoryka* (s. 196-209). Instytut Badań Literackich PAN.
- Markowski, M.P. (2000). Zwrot etyczny w badaniach literackich. *Pamiętnik Literacki*, 1, 239-244.
- Nycz, R. (1995). Parodia. W: A. Brodzka i in. (red.), *Słownik literatury polskiej XX wieku* (s. 776). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Nycz, R. (2012). *Poetyka doświadczenia*. Instytut Badań Literackich PAN.
- Pokrzywniak, J.T. (2015). *Ignacy Krasicki wśród pisarzy polskiego oświecenia*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Skrendo, A. (2003). Dwa typy krytyki etycznej i ich pogranicze. *Teksty Drugie*, 2-3, 372-381.
- Sławiński, J. (2004) Pastisz. W: M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Stawińska i J. Sławiński. *Słownik terminów literackich* (s. 377). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Turner, L. (2011). *Metamodernism/Manifesto*. <http://www.metamodernism.org>
- Uzdański, G. (2021). *Nowe wiersze sławnych poetów*. Znak Literanova.
- Vermeulen, T. i Van den Akker, R. (2010). Notes on metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2(1), 5677. DOI: 10.3402/jac.v2i0.5677.
- Vermeulen, T. i Van den Akker, R. (2015, 3 czerwca). *Misunderstandings and clarifications*. Notes on Metamodernism. <http://www.metamodernism.com/2015/06/03/misunderstandings-and-clarifications/>
- Williams, M. (1998). *Old wine in new skins. The ratio studiorum and modern Jesuit liberal arts education*. <https://educnaciona.tripod.com/docum/oldwine.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/>



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

STRESZCZENIE

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

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

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Papież Franciszek (2014, 2013b)

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

Bogusław Śliwerski (2013)

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

Ewa Dybowska (2014, s. 87)

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

Zbigniew Marek (2017, s. 296)

Wprowadzenie

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

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

O różnych wymiarach i napięciach uczenia się i nauczania papieża Franciszka

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pedagogia towarzyszenia i miłosierdzia jako dążenie do inkluzji

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Franciszkowe interpretacje dynamiki i napięć pedagogii ignacjańskiej

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

Copyright and License



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



Vicente Hernández-Franco

<http://orcid.org/0000-0003-2854-8900>
 Universidad Pontificia Comillas
 vhernandez@comillas.edu

Elisa María Pérez Avellán

<http://orcid.org/0000-0002-7979-299X>
 Universidad Pontificia Comillas
 empavellan@comillas.edu

Henar Pizarro Llorente

<http://orcid.org/0000-0002-4703-4035>
 Universidad Pontificia Comillas
 hpizarro@comillas.edu
 DOI: 10.35765/hw.2022.2157.09
 Data zgłoszenia: 19. 01.2022
 Data akceptacji: 28.01.2022

Towards a Model of Formation in Identity and Mission of the Collaborators of the University Centers of the Society of Jesus: Dreaming the Future

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The main objective of our work is to offer a conceptual model that allows us to base, discuss and systematize a formation itinerary in Identity and Mission, from the keys of Ignatian Pedagogy, for the collaborators of the University Centers of the Society of Jesus.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem has been designed as the following question: How can it be systematized a formation itinerary in Identity and Mission for the collaborators of the universities of the Society of Jesus? It should be addressed from the keys of Ignatian Pedagogy and in order to its educative tradition. To answer it, it has been applied an analytical and synthetic method of the literature approach to the subject.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Based on the university educational tradition of the Society of Jesus, the so-called “Ledesma-Kolvenbach Paradigm” is conceptualized. This Paradigm synthesizes the keys of Ignatian University Pedagogy. Based on this theoretical framework, a conceptual model of formation in Identity and Mission of collaborators the universities of the Society of Jesus is proposed and argued.

RESEARCH RESULTS: A conceptual model of six dimensions, interrelated in a dynamic and systemic manner, is offered. These are classified into two levels, “Identification with the University Project” and “Commitment to the Mission,” depending on the degree of assimilation and accommodation of the collaborators. Also, for each dimension, a series of question are proposed which allow the structuring of different training experiences.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: A formation of the collaborators, based on the keys of Ignatian Pedagogy, is necessary to keep alive and updated (from the creative loyalty to tradition) the Identity and Mission of the universities of the Society. For this reason, it

Suggested citation: Hernández-Franco, V., Pérez Avellán, E.M. & Pizarro Llorente, H. (2022). Towards a Model of Formation in Identity and Mission of the Collaborators of the University Centers of the Society of Jesus: Dreaming the Future. *Horizons of Education*, 21(57), 81-94. DOI: 10.35765/hw.2022.2157.09.

is crucial to have a consistent model, that systematizes this formation process, in accordance with the educational tradition of Jesuit Universities.

→ **KEYWORDS:** **IGNATIAN PEDAGOGY, LEDESMA-KOLVENBACH, JESUITS UNIVERSITIES, IDENTITY AND MISSION MODEL, LIFELONG LEARNING**

STRESZCZENIE

W kierunku modelu formacji do tożsamości i misji współpracowników Centrów Uniwersyteckich Towarzystwa Jezusowego. Wizja przyszłości

CEL NAUKOWY: Głównym celem artykułu jest zaproponowanie koncepcji, modelu, który pozwoli stworzyć podstawy, przedyskutować i usystematyzować program procesu formacji do poczucia tożsamości i misji dla współpracowników Centrów Uniwersyteckich Towarzystwa Jezusowego na bazie podstaw pedagogiki ignacjańskiej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy został sformułowany następująco: W jaki sposób można usystematyzować proces formacji do poczucia tożsamości i misji dla współpracowników uniwersytetów Towarzystwa Jezusowego? Pytanie to powinno być podjęte w kontekście pedagogiki ignacjańskiej i w nawiązaniu do jej tradycji wychowawczej. Aby odpowiedzieć na to pytanie, zastosowano metodę analizy i syntezy literatury.

PROCES WYWODU: Opierając się na tradycji edukacji uniwersyteckiej Towarzystwa Jezusowego, skonceptualizowany został tak zwany model Ledesmy-Kolvenbacha. Model ten syntetyzuje założenia ignacjańskiej pedagogiki uniwersyteckiej. Na podstawie tych ram teoretycznych proponuje się i uzasadnia konceptualny model formacji do poczucia tożsamości i misji współpracowników uniwersytetów Towarzystwa Jezusowego.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Zaproponowano koncepcję modelu składającego się z sześciu wymiarów powiązanych ze sobą w sposób dynamiczny i usystematyzowany. Są one podzielone na dwa poziomy: „Identyfikacja z projektem uniwersyteckim” i „Zaangażowanie w misję” w zależności od stopnia asymilacji i integracji współpracowników. Ponadto dla każdego wymiaru proponuje się serię pytań, które pozwalają na ustrukturyzowanie różnych doświadczeń formacyjnych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Formacja współpracowników na bazie podstaw pedagogiki ignacjańskiej jest konieczna, aby zachować żywą i aktualną (w twórczej wierności tradycji) tożsamość i misję uniwersytetów Towarzystwa Jezusowego. Z tego powodu konieczne jest posiadanie spójnego modelu, który systematyzowałby ten proces formacyjny zgodnie z tradycją pedagogiczną uniwersytetów jezuickich.

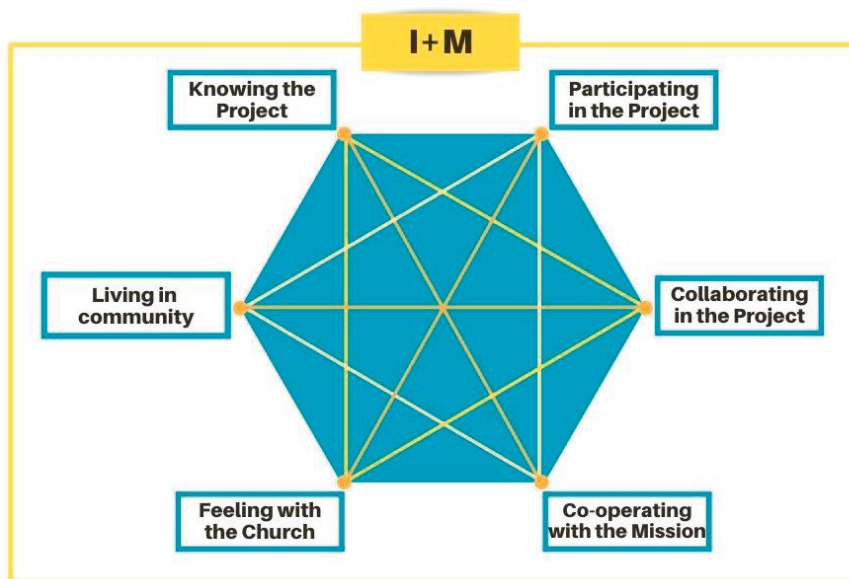
→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA, MODEL LEDESMY-KOLVENBACHA, UNIWERSYTET JEZUICKI, TOŻSAMOŚĆ I MISJA, FORMACJA**

Introduction

The entire university community is called upon to embody the identity that guarantees creative loyalty to the Jesuit educational tradition. Universities are educational communities made up of researchers, professors, staff, administrative leaders, students, and alumni (Sosa, 2018b, p. 9).

Answering the demands of Arturo Sosa, in this article, it is proposed a conceptual model that allows us to systematize a lifelong learning itinerary in Identity and Mission of the collaborators of Jesuit universities. This model has six dimensions which are interrelated in a dynamic and systemic way. The result is a hexagonal model (see Figure 1). These dimensions can be classified into two levels, according to the degree of assimilation and accommodation with the Mission. We have conceptualized the first level as the stage of “Identification with the University Project” from the specific tasks that are carried out as a collaborator. The steps in this identification process pass through these three dimensions: a) Knowing the Project; b) Participating in the Project; and c) Collaborating in the Project.

Figure 1. Dimensions of I+M training. Conceptual model of the formation of collaborators in Jesuit universities.



Source: Hernández-Franco, 2015

The second level, which we have conceptualised as the “Commitment to the Mission” stage, involves transcending tasks as an effective and efficient collaborator in the

development of the University Project. They involve a personal ideological and affective involvement to the point of positioning themselves in a new hermeneutic place in terms of Christian spirituality from which to carry out their professional tasks. At this second level, the tasks carried out by the collaborators are approached in terms of their commitment to a mission, shared with the Society of Jesus, as fellow servants of the Mission of Christ: the service of faith and the promotion of justice, with an unambiguous preferential love for the poor (Kolvenbach, 2000/2008). It is a stage in which collaborators can experience, in the mission entrusted to them, that they can develop their human, professional and charismatic potentials and they can be evaluated according to apostolic and corporate criteria. The steps in this process of identification pass through these three dimensions: a) Co-operating with the Mission; b) Feeling with the Church; and c) Living in community.

An educational tradition with a vocation for innovation

The Society of Jesus was born in a university environment. The fact is that neither Ignatius of Loyola nor his first associates thought of the idea of dedicating themselves to teaching. In 1541, the founder still ruled out teaching for Jesuits (“no studios ni lectiones en la Compañía” (Monumenta Historica Societatis Iesu, 1934, p. 47)), but seven years later, in 1548, he sent a select team of Jesuits to Palermo, headed by Jerónimo Nadal. This was a radical change. The reason was that the Senate of Messina had requested them to found a college open to students from outside the Society of Jesus. In this college it took place the origin of the *Ratio studiorum*, it means, the way and order to teach. Some years later, in 1551, the Roman College was founded and it will be becoming the prototype for the rest of the colleges that will be founded, due to its curriculum, methods of teaching and its educational philosophy.

In the Spanish and Italian territories, the teaching model followed at the University of Bologna was imposed, with the exception of the University of Alcalá de Henares, founded following the *Devotio Moderna* trend and Parisian-style pedagogy, and with the exception of the Roman College, the origin of the Gregorian University, where Jesuits applied the *modus parisiensis*, mentioned above. In this way, they opted for one of the two existing educational patterns in terms of the way of teaching. On the one hand, it was the model of the University of Paris, which was more focused on the students’ effort and on the continuous practical exercises, which help students to learn better. On the other hand, it was the model of the University of Bologna, which was more focused on the lectures of the professors or teachers, and it was based on a unidirectional methodology of learning from the professor to the student.

Since then, the key characteristic of the educational system of the Society of Jesus has been its ability to adapt to new times, to different territories, and to people of all conditions and sexes (Jesuits, laypeople, kings, princes, young people, boys, even girls, as it was the case in Mexico in the 18th century). So, it is an educational system which

can be easily adapted to new needs and different contexts. Thanks to its versatility, the *Ratio studiorum*, edited in the time of the Father General Claudio Aquaviva (1599), did not require substantial changes until the 20th century.

The *Ratio studiorum* is an integral project of human formation that is wrote in a historical moment related to the rise of Christian humanism and the Catholic reform. This document is not a treatise on pedagogy, but it is the purpose of forming a complete human being intellectually, morally and physically. Although in the *Ratio* references to study plans and programmes are made, the substratum, on which it is built, is the assimilation of human and universal values, through the programmes of Humanities and Philosophy.

Since the last quarter of the 19th century, the task of outlining a university style that would adapt the Jesuit educational tradition to university studies was undertaken. The emergence of new branches of knowledge and the regulation of education by the different national states conditioned this adaptation, but without losing the original impulse that education could not be limited to the strictly academic dimension. The objective of enabling an integral formation of the person, with special attention to the human and religious dimension, made possible the continuity of the spirit of the *Ratio studiorum*, which was reflected in the solid intellectual formation, the capacity for reflection and expression, the unity of theory and practice, etc. The aim was to educate a Christian who lived his faith, trying to harmonise in the person, the professional facets, the humanistic training and the side which defined him as a Christian.

In accordance with the Second Vatican Council in educational matters, the General Congregations and the General Fathers pointed out that the Jesuit educational tradition had to be accommodated to the new circumstances without losing its essence and roots. Arrupe said that the Jesuit school should give its students a certain "Ignatianity" or a way of proceeding according to the vision of the *Spiritual Exercises*. It was the start of a creative loyalty process, invoking that tradition of flexibility and respect for the context. Arrupe synthesised it in giving clarity to the mission of educating men and women for others. Kolvenbach linked up with the humanist tradition and he proceeded to update the four pedagogical principles contained in the legacy forged in the 16th century: *utilitas*, *iustitia*, *humanitas* and *fides*.

Similarly, Adolfo Nicolás made repeated references in his interventions to "the four C" that should define people educated in this tradition. Students should be Conscientious, because in addition to knowing themselves, thanks to developing their ability to internalize and cultivate a spiritual life, they have a consistent knowledge and experience of society and its imbalances. Students are called to be Competent, professionally speaking. They should also be Compassionate, because that will allow them to assume the suffering of others and create networks of solidarity. Finally, students are also called to be Committed, on the basis described above, they will strive, honestly and by peaceful means, to promote social and political transformations to achieve social justice (Nicolás, 2013a).

Thanks to the renewal of education, students of the Jesuit institutions can face the challenges of today's world with depth and imagination. As well, Jesuit education has

the aim and the challenge to maintain the respect for the context of learning, the integration of practical activities, knowledge and emotion. Due to it, students can have a significant experience that favours decision-making and not only academic or professional commitment, but also in the personal and human sphere.

Keys of Ignatian University Pedagogy: The Ledesma-Kolvenbach Paradigm

Ignatian Pedagogy has its roots in the vital and spiritual experience of Ignatius of Loyola and his first companions, which has been transmitted to us through his writings, among which the *Spiritual Exercises* stand out. They not only offer a dynamism and a way and order of proceeding with practical applications in the field of education (García de Castro, 2021), but also reflect Ignatius' vision of the world and of man, who is understood as a creature, created and willed by God, called to love and serve in everything and everyone, out of gratitude (Ignacio de Loyola, 1544/2021, 23, 233).

The pedagogy of the *Exercises* illuminated, from the beginning, the educational action of the Jesuits (Monumenta Historica Societatis Iesu, 1905, pp. 718-719). In addition, it has been underlined the relation between *Ratio studiorum* and the *Spiritual Exercises* (Charmot, 1943/1952, pp. 100, 118). However, for a deep and correct understanding of the *Ratio*, it is necessary to bear in mind the variables that shaped it, such as the influence of the *modus parisiensis* (Codina, 1968), part IV of the *Constitutions* and the political and cultural context itself.

Many of the characteristic, which emanate from Ignatian spirituality, are reflected in the current official documents that make up the pedagogical framework of the Society of Jesus; *Characteristics of Jesuit Education* (1986) and *Ignatian Pedagogy. A Practical Approach* (1993). Both documents define the mission and vision of Jesuit education, from which the application of those educational methodologies is discerned and configured, in "tanto...quanto"¹ (Ignacio de Loyola, 1544/2021, 23) that helps to the end for which the Society embraces the educational apostolate (*The Constitutions of the Society of Jesus and Their Complementary Norms*, 1996, 4:307).

Diego de Ledesma, in *De Ratione et ordine studiorum Collegii Romani* (1564-1565), synthesised the objectives pursued by the educational institutions of *the Societatis Iesu* into four:

Scholae literariae hominum generi, in republica vero christiana et Christi Ecclesia, maxime sunt necessariae, tum ad multas vitae huius commoditates, tum ad rectam rerum publicarum gubernationem et leges, tum ad naturae ipsius rationalis ornatum et splendorem ac perfectionem, tum demum, quod maius est, ad Dei fidem et religionem docendam, defendendam et propagandam; et ut homines ad suum tandem finem ultimum commodius

¹ It can be interpreted in the following terms: as much as.

et facilius perducantur; de quibus primo dicendum, quae et quales sint, et in quo differant (Ledesma 1564-1565/1974, pp. 528-529).²

In contemporary times, this text became, through the university speeches³ delivered by Peter Hans Kolvenbach at Monte Cucco (2001), at Creighton University (2004), at the IQS in Barcelona (2006) and at the Gregorian University in Rome (2007), the basis for the definition and identification of the vectors that articulate the university mission of the Society of Jesus (*utilitas, iustitia, humanitas* and *fides*). Kolvenbach's reflections on these principles were grouped and conceptualised under the so-called "Ledesma-Kolvenbach University Paradigm" (Agúndez, 2008). However, the identification of the educational purposes of the Society of Jesus in Ledesmas' notes, was not original to Kolvenbach. They had already been presented as such in an article by the Jesuit Padberg (1992), to whom the Superior General made reference in a discourse at the Gregorian University (Kolvenbach, 2007/2008) and where he coined the Latin terms that we currently use to designate each dimension.

During the generalate of Adolfo Nicolás, explicit references to this Paradigm, although are scarce, are very relevant (Nicolás, 2008)⁴. As for the current Superior General, Arturo Sosa, in one of his most significant speeches, in relation to the university environment (Sosa, 2018b), he implicitly includes this Paradigm and in another he mentions it explicitly (Sosa, 2018a). Although the social, economic and political transformations of recent times mean that some of Kolvenbach's reflections need to be developed, the four dimensions are, since the 16th century, a magnificent synthesis that allows us to conceptualise the main aims of the educational mission of the Society of Jesus. The Paradigm constitutes a dynamic and holistic model that makes it possible to create a framework of thought that, while remaining faithful to the pedagogical tradition of the *Societatis Iesu*, can be adapted to different times, places and people, as the universities of the Society have begun to do (Universidad Pontificia Comillas, 2016; Villa & Lemke, 2016). Moreover, it is perfectly in tune with the Bologna system (Agúndez, 2008).

In the following paragraphs, the main ideas on higher education of Adolfo Nicolás and Arturo Sosa are related to each dimension of the Paradigm, putting them in dialogue with the contributions of Kolvenbach.

² It can be interpreted in the following terms (only the four objectives are alluded to): They supply people with many advantages for practical living; secondly, they contribute to the right government of public affairs and to the proper making of laws; third, they give ornament, splendor and perfection to the rational nature of man; and fourth, they guide man most truly and easily to the achievement of his last end (Padberg, 1992, p. 3).

³ However, in this article references will be made to Kolvenbach's speeches prior to that of Monte Cucco. Although he did not explicitly mention each dimension, he addressed the same problem.

⁴ In this speech, Nicolás alludes to the four dimensions of the Paradigm, the fundamental core of Father Kolvenbach's university thinking, and he expresses it through the four "spirits" that must inspire any Jesuit university.

- *Utilitas*. The university is called upon to prepare students for the future, with a quality career, through excellence (Kolvenbach, 1991/2008, p. 109). Excellence consists in the maximum development of individual capacities in order to train men and women “para los demás, personas competentes, concienciadas y sensibles al compromiso”⁵ (Kolvenbach, 1993/2008, p. 127). This aspect is emphasised by Adolfo Nicolás, who stated that “formar personas útiles es, quizás, formar servidores”⁶ (Nicolás, 2008, p. 7).

Kolvenbach emphasised that educational excellence had to be based on good academic planning and well-prepared teaching staff to ensure that students acquire the necessary skills and knowledge for each field of study (Kolvenbach, 1991/2008, p. 109). He also stressed the importance of promoting a comprehensive education and a holistic approach to education (Kolvenbach, 2007/2008, p. 260). All this allows the formation of critical thinking, in order to confront the so-called “globalización de la superficialidad”⁷ (Nicolás, 2010/2019, p. 557). Along these lines, Arturo Sosa argues that it is important for the university to be able to delve into intellectual depth (Sosa, 2018b). This will help to understand better the world and its challenges in order to better serve those most in need (Sosa, 2018a).

- *Iustitia*. One of the constants in Kolvenbach’s thinking about the mission of Jesuit universities was that they should foster the promotion of justice (understood within the clarifications made in the GC 33 and in the GC 34). To this end, it is essential to be aware of the context and to reflect on it from a critical and well-founded point of view (Kolvenbach, 2001/2008, pp. 200-202). In order to educate young people who can assume social and political responsibilities for the well-being of their country, acting in a spirit of service and in the pursuit of the greatest universal good (Kolvenbach, 2006/2008, p. 240).

As for Kolvenbach’s successors, Adolfo Nicolás (2013b), underlined the capacity of education for social transformation. Arturo Sosa stressed the importance of caring for the “Common Home”, of reconciliation between people, with God and with creation as lines of action (Sosa, 2018b).

- *Humanitas*. “La formación universitaria debe contribuir a un crecimiento integral – cuerpo y espíritu, intelectualidad y afectividad – de la persona humana, que es el ornato, el esplendor y la perfección de la naturaleza racional y de la naturaleza humana”⁸ (Kolvenbach, 2006/2008, p. 240). One of Kolvenbach’s concerns throughout practically all of his university lectures, was to emphasise that research

⁵ It can be interpreted in the following terms: for others, competent, conscientious and committed people.

⁶ It can be interpreted in the following terms: to train useful people is, perhaps, to train servants.

⁷ It can be interpreted in the following terms: globalisation of superficiality.

⁸ It can be interpreted in the following terms: University education must contribute to the integral growth – body and spirit, intellect and affectivity – of the human person, which is the ornament, splendour and perfection of rational nature and human nature.

must have the integral realisation of the human being at their core (Kolvenbach, 1993/2008, pp. 131-133), which is summarised in the model of “the four C” (Kolvenbach, 2001/2008, p. 202). The model of “the four C” was further developed under the generalate of Adolfo Nicolás. Likewise, the Dutch Superior General stressed the need to foster a Christian humanism, with special emphasis on social issues (Kolvenbach, 1993/2008, p. 127), an argument that was upheld by Adolfo Nicolás. The Spanish Father General stated that relativism and superficiality emerged as challenges to be faced by Jesuit higher education institutions in order to “recuperar la salud intelectual, moral y espiritual”⁹ (Nicolás, 2010/2019, p. 558).

Arturo Sosa’s contributions to this dimension, in addition to continuing the approach of his predecessors, highlight the importance of becoming aware of the problems of the current context, in order to help young people, to become persons of integrity, aware of ethical values, open to transcendence, committed to the search for the Common Good and engaged in a process of lifelong learning (Sosa, 2017a, 2018b).

- *Fides*. Kolvenbach went deeper into this dimension, on the basis of the Apostolic Constitution *Ex Corde Ecclesiae* of 1990. He argued that Jesuit universities, faithful to their Catholic identity, are called to promote dialogue between faith, science and reason to the search for truth and to serve the Church and society (Kolvenbach, 1991/2008, pp. 104-109; 2006/2008, pp. 242-247). Father Adolfo Nicolás (2010/2019) has also worked on all these aspects. In addition, for the General Fathers of the Society, *fides* is an essential pillar of Ignatian Pedagogy, insofar as it enables the integral formation of the human being, attending to his transcendent dimension and search for meaning (Sosa, 2017a), as well as moving the person to commit to justice (Sosa, 2017b, pp. 5-6). In conclusion, *fides* is a dimension that inspires *utilitas*, *iustitia* and *humanitas* (Nicolás, 2008, pp. 11-12), as well as the educational mission of the Society.

According to the above, the keys to Ignatian Pedagogy in the university environment allow us to give a common identity to the teaching-learning process and to insert it into the mission of the Society. The keys of Ignatian Pedagogy, from the “Ledesma-Kolvenbach Paradigm”, can be grouped under two categories (see Figure 2): Ignatian spirituality, which inspires Ignatian Pedagogy and, therefore, the “Ledesma-Kolvenbach Paradigm”, whose four dimensions are interrelated.

⁹ It can be interpreted in the following terms: recover intellectual, moral and spiritual health.

Figure 2. Keys to Ignatian University Pedagogy from the Ledesma-Kolvenbach Paradigm



Source: Authors' own research.

Formation in Identity and Mission: Towards a model of formation in Identity and Mission of the collaborators of the University Centers of the Society of Jesus

The Society of Jesus in Spain develops different training programmes in Identity and Mission aimed at its collaborators. Some of them have an intersectoral nature in which the participants are very heterogeneous and come from different apostolic works. Others have a sectoral nature and are made up of more homogeneous groups working as collaborators in the same type of apostolic works, mainly in the school sector (EDUCSI) and the university sector (UNIJES).

The ultimate goal of the formation in Identity and Mission of the collaborators is their co-formation in Ignatian values as pillars that support the Identity of the institution. This guarantees the fulfilment of their apostolic mission as works for which the Society assumes ultimate responsibility.

In addressing the importance for Jesuits that their collaborators, who are more committed, share their Ignatian spirituality with them, although they do not consider it strictly necessary, they do consider it highly desirable for them to be aware of it. If Ignatian Pedagogy is cut off from the framework of spirituality, it can become, beyond its practical usefulness, a mere set of rules which, although inspired by the wisdom of a centuries-old educational institution, would lack its most distinctive quality, the discernment of the action of the Holy Spirit.

In accordance with the conceptual model presented in the introduction to our article, Table 1 shows some of the basic questions to be asked in each dimension in order to address the formation in I+M of collaborators. These questions, suitably adapted, can offer a frame of reference that can serve as a guide to orient the design of different types of training experiences, as it has been done in the different experiences that have been developed in recent years by the Society of Jesus in Spain (Hernández-Franco, 2015).

Table 1. Dynamics of the process of training in I+M: basic questions for each dimension

<p>Level 1. Identification: Knowing, sharing and collaborating with the University Project, from the specific tasks carried out as a collaborator.</p>
<p>Knowing the Project: Who are the Jesuits? How do they analyse reality and formulate their apostolic mission as a religious congregation within the framework of the Catholic Church? What are the characteristics of a Jesuit University Project? What identifies my institution as Ignatian and Jesuit? Am I interested in and attracted to this project?</p> <p>Sharing the Project: What is expected from me professionally in an institution run by the Society of Jesus from an I+M perspective? Does it match what I am looking for? What have been my experiences and my response so far? Do I feel comfortable and happy working for and with the Jesuits?</p> <p>Collaborating with the Project: Do I share the vision, values and way of proceeding of the Jesuits? What is expected of me as a collaborator in the University Project of the Society of Jesus? How do I want my collaboration in their University Project to be from now? Does my pedagogical style as a teacher and my conception of leadership in my management responsibilities fit in with the Ignatian style?</p>
<p>Level 2. Commitment to the mission: Co-operate, feel and live the profession in the key of mission based on Ignatian spirituality.</p>
<p>Co-operating with the Mission: How can I collaborate with creative fidelity in the development of the Identity and Mission of the Society of Jesus in the university institution where I work? Do I feel identified with and committed to the apostolic mission of the Society of Jesus? Would I like to know and deepen my formation in Ignatian spirituality? Does Ignatian spirituality inspire my personal and professional lifestyle? Would I like to deepen my theological formation as a Christian? Do I feel free and available to ask the Society with self-sacrifice to carry out those tasks or assignments where I can make the greatest apostolic benefit according to my talents and qualities?</p> <p>Feeling with the Church, sent to the service of the Mission: Spiritually and psychologically, do I feel free and available to serve the Church by collaborating as a lay person in the apostolic mission of the Society of Jesus? How and from where?</p> <p>Living communally for others with others: How can I live this call of commitment to the service of faith and justice ecclesially in community with others? How can I integrate and participate in Ignatian apostolic networks and their sectoral and intersectoral platforms at local, national and international levels? How can I promote the development of an authentic Ignatian university community through my style and witness of professional life in the tasks that I carry out?</p>

In considering the different questions that are proposed (see Table 1), it must be borne in mind that the Society's institutions are open to all those who feel called to work in them, always respecting the plurality of religious and cultural beliefs of its collaborators.

It is not a matter of proposing the exclusivity of Ignatian spirituality to its collaborators, but of highlighting the peculiarity of its characteristics. The Society of Jesus practises an inclusive Christian universalism.

Based on these six dimensions, we will be able to draw up different training itineraries. There will be itineraries of both a sectorial and intersectorial nature and, in all cases, they will be coordinated and convergent with each other. They can be designed as a general framework within which the I+M training of those collaborators who wish to do so in the Jesuit University Centres will be carried out throughout their professional careers and during their working life in the same. It should be emphasised that the training programmes will have to be as personalised and specific as possible, taking into account the characteristics of each person and respecting their convictions, the different stages of the life and professional cycle through which their integration and commitment to the I+M of the Society of Jesus will progress, considering the circumstances and the specific framework of the apostolic work in which they are collaborating.

Conclusions, innovations and recommendations

In conclusion, it can be affirmed that the formation in Ignatian Pedagogy of collaborators cannot be limited to offering a grid of innovative methodologies with digital support. The formation in these methodologies will only achieve its meaning if it is part of a broader process of formation in the Identity and Mission of the Society of Jesus that embraces the whole person. In this line, and in congruence with the postulates of the model, the formation in I+M of collaborators will be developed in a permanent and continuous process of many years. Sometimes, this process will have its roots in the personal experience of the collaborators, for example if they are alumni, collaborators in a parish centre or in other apostolic works, or if they are in touch with specific Jesuits. What is certain for those who work in the Society's own works is that their work centre and its institutional culture is the main instrument of formation and where the credibility and opportunities for growth of any formative experience outside the centre are at stake. The centre should encourage the continuity and development of the growth, already underway in formal *ad extra* training experiences, by offering personalised accompaniment. This personalised accompaniment is very important, when collaborators return to the institution's routines, after some days of formation. This will help them to feel and act more consciously and identified with the Mission.

Furthermore, the implementation of this model can serve as a solid basis for initiating, in the future, quantitative and qualitative scientific studies, in order to study it systematically and to offer a consolidated model. On the other hand, all this can serve to deepen the construction of a well-structured body of theoretical knowledge about the Identity and Mission of the Society based on the research that will be developed on its educational tradition and the Ledesma-Kolvenbach Paradigm.

BIBLIOGRAPHY

- Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento Social*, 63, 603-631.
- Charmot, F. (1952). *La Pedagogía de los jesuitas. Sus principios, su actualidad* (F. Segura, Trans.). Sapientia. (Original work published 1943)
- Characteristics of Jesuit education*. (1986). Jesuit Institute. <https://bit.ly/358ZIYQ>
- Codina, G. (1968). *Aux sources de la pédagogie des Jésuites: Le "modus parisiensis"*. Institutum Historicum Societatis Iesu.
- The Constitutions of the Society of Jesus and Their Complementary Norms: A Complete English Translation of the Oficial Latin Text*. (1996). The Institute of Jesuit Sources. <https://bit.ly/3tyqIKL>
- García de Castro, J. (2021). *Educuar lo invisible. La inspiración de la educación ignaciana*. Mensajero.
- Hernández-Franco, V. (2015). La formación del profesorado en la Identidad y Misión de las Universidades Católicas desde la experiencia de los Centros Universitarios de la Compañía de Jesús en España: soñando el futuro. In J.C. Torre (Ed.), *Renovar la pasión educativa en las universidades católicas* (pp. 275-290). Fundação Manuel Leao. <https://bit.ly/3LcDdw5>
- Ignacio de Loyola. (2021). *Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola* (J. García de Castro, Ed.). Mensajero. (Original work published 1544)
- Ignatian Pedagogy. A Practical Approach*. (1993). Jesuit Institute. <https://bit.ly/3tGzYal>
- Kolvenbach, P.-H. (2008). Centenario Universidad Pontificia Comillas. In M. Agúndez (Ed.), *Discursos universitarios. P. Peter-Hans Kolvenbach* (pp. 99-112). UNIJES. (Original work published 1991)
- Kolvenbach, P.-H. (2008). La Pedagogía Ignaciana hoy. Un planteamiento práctico. In M. Agúndez (Ed.), *Discursos universitarios. P. Peter-Hans Kolvenbach* (pp. 124-139). UNIJES. (Original work published 1993)
- Kolvenbach, P.-H. (2008). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. In M. Agúndez (Ed.), *Discursos universitarios. P. Peter-Hans Kolvenbach* (pp. 169-189). UNIJES. (Original work published 2000)
- Kolvenbach, P.-H. (2008). La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano. In M. Agúndez (Ed.), *Discursos universitarios. P. Peter-Hans Kolvenbach* (pp. 190-209). UNIJES. (Original work published 2001)
- Kolvenbach, P.-H. (2008). Evolución del encuentro entre ciencia y fe. In M. Agúndez (Ed.), *Discursos universitarios. P. Peter-Hans Kolvenbach* (pp. 236-248). UNIJES. (Original work published 2006)
- Kolvenbach, P.-H. (2008). Al Consejo Directivo – Universidad de Georgetown. In M. Agúndez (Ed.), *Discursos universitarios. P. Peter-Hans Kolvenbach* (pp. 258-266). UNIJES. (Original work published 2007)
- Ledesma, D. (1974). *De Ratione et ordine studiorum Collegii Romani*. In L. Lukács (Ed.), *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu* (Vol. 2, pp. 519-627). Institutum Historicum Societatis Iesu. (Original work published 1564-1565)
- Monumenta Historica Societatis Iesu. (1905). *Epistolae P. Hieronymi Nadal* (Vol. 4). Gabriel López del Horno.
- Monumenta Historica Societatis Iesu. (1934). *Monumenta Constitutionum praevia* (Vol. 1). Pontificiae Universitatis Gregorianae.
- Nicolás, A. (2008). *Misión y Universidad. ¿Qué futuro queremos?* <https://bit.ly/3D89yRU>
- Nicolás, A. (2013a). *Los antiguos alumnos de la Compañía de Jesús y su responsabilidad social: la búsqueda de un mejor futuro para la humanidad. ¿Qué significa ser creyente hoy?* <https://bit.ly/36qg3mS>
- Nicolás, A. (2013b). *UNICAP: en la ciudad de los puentes, una universidad sin fronteras*. <https://bit.ly/3JBjVjh>

- Nicolás, A. (2019). Profundidad, universalidad y ministerio intelectual: retos para la educación superior jesuita hoy. In J.A. Mesa (Ed.), *La Pedagogía Ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días* (pp. 554-574). Universidad Pontificia Comillas-Mensajero-Sal Terrae. (Original work published 2010)
- Padberg, J.W. (1992). Who are these people and what are they doing and why? *Conversations on Jesuit Higher Education*, 1, 1-3. <https://bit.ly/3tz1PZC>
- Sosa, A. (2017a). *La Universidad, sus egresados y el compromiso con la democracia*. <https://bit.ly/3qsCRtj>
- Sosa, A. (2017b). *Una universidad llamada a aportar con excelencia en la misión de reconciliación y justicia*. <https://bit.ly/3tzooOa>
- Sosa, A. (2018a). *La utilitas como incidencia social de la Universidad*. <https://bit.ly/3qodSqX>
- Sosa, A. (2018b). *The University: Wellspring of Reconciled life*. <https://bit.ly/3LaZ7Qj>
- Universidad Pontificia Comillas. (2016). *Proyecto educativo. Los mejores para el mundo: un aprendizaje compartido*. <https://bit.ly/3tv2zPG>
- Villa, A., & Lemke, C.A. (2016). El "paradigma Ledesma-Kolvenbach": Origen y concreción en el ámbito universitario. *Arbor*, 192(782), a358. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6003>

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/>



Uwolnić i rozwijać talenty – inspiracje ignacjańskie w wybranych pismach Williama J. Byrona, Chrisa Lowneya i Javiera Fernández Aguado

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest wskazanie inspiracji ignacjańskich wykorzystywanych w radzeniu sobie ze zmienną rzeczywistością w tzw. VUCA World. Istotne dla rozważań są idee i praktyki samokształcenia odwołujące się do zaleceń obecnych w pismach św. Ignacego Loyoli, jak też idee i praktyki kształcenia innych w duchu przewodnictwa, zapewniającego optymalne regulacje wspólnotowych działań.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemy i pytania badawcze: jakie relacje zachodzą między pedagogiką ignacjańską a wyzwaniem edukacyjnym w świecie VUCA? Co leży u podstaw inspirowanych myśłą i działalnością Loyoli poradników bycia liderem? Jak kształcić i wychowywać samego siebie i innych z uwzględnieniem tych propozycji?

PROCES WYWODU: Wywód otwiera objaśnienie konceptu i definicji VUCA World. Następnie omawiane są starannie dobrane prace (poprzedzone skrótowym przedstawieniem biogramów ich autorów: William J. Byrona, Chrisa Lowneya oraz Javiera Fernández Aguado, w których pojawiają się odwołania do VUCA, przedstawiane są wzory przywództwa i kierowania organizacjami (dawnymi – jak Towarzystwo Jezusowe i współczesnymi o różnorodnym charakterze i zasięgu) oraz związki pomiędzy byciem pedagogiem, przewodnikiem i liderem.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki analizy naukowej pozwalają na wskazanie punktów stycznych w zarządzaniu zespołami i kreowaniu liderów odpornych na zagrożenia VUCA World z pedagogiką ignacjańską. Zalety przewodnictwa opartego o myśl i działania Loyoli doceniają zarówno zwolennicy pedagogii ignacjańskiej, jak i liderzy wielkich firm biznesowych i organizacji non-profit.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Inspiracje ignacjańskie są istotne dla osób zajmujących się wychowywaniem i kształceniem, ale też podejmujących wyzwanie zapewnienia optymalnego funkcjonowania wspólnotom i różnego typu organizacjom. Coraz częściej rekomendują je i menedżerowie, i uznani teologowie.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA, VUCA WORLD, CHRIS LONEY, WILLIAM JAMES BYRON SJ, JAVIER FERNÁNDEZ AGUADO**

Sugerowane cytowanie: Rygielska, M. (2022). Uwolnić i rozwijać talenty – inspiracje ignacjańskie w wybranych pismach Williama J. Byrona, Chrisa Lowneya i Javiera Fernández Aguado. *Horyzonty Wychowania*, 21(57), 95-106. DOI: 10.35765/hw.2022.2157.10.

ABSTRACT

To Free and Develop Talents – Ignatian Inspirations in Selected Works by William J. Byron, Chris Lowney, and Javier Fernández Aguado

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific goal of the article is to identify Ignatian inspirations employable when coping with the changeable reality of the so-called VUCA World. Important concepts in the context of the deliberations include the ideas and practices of self-education referring to recommendations contained in the writings of St Ignatius Loyola, as well as ideas and practices related to educating others in the spirit of leadership and provision of optimum guidance for community activity.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Research problems and questions: how does Ignatian pedagogy relate to the educational challenges in the VUCA world? What lies at the foundation of leadership guidelines inspired by Loyola's thoughts and actions? How does one shape and educate oneself and others with such proposals in mind?

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The discussion opens with a conceptual clarification and definition of the VUCA World. Next, carefully selected publications are considered (after brief biographical presentation of their authors: William J. Byron, Chris Lowney, and Javier Fernández Aguado) that make reference to VUCA and provide models applicable to leadership and management of organisations (both past – e.g. the Society of Jesus - and contemporary ones, of varying scope and character), as well as the relationship between the roles of educator, guide, and leader.

RESEARCH RESULTS: Analytical results allow the identification of the points of convergence in terms of team management and education of leaders immune to the dangers of the VUCA World on the one hand, and Ignatian pedagogy on the other. The advantages of leadership rooted in Loyola's thought are appreciated both by advocates of Ignatian pedagogy and actual leaders of large, global corporations and NGOs.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: Ignatian inspirations are important to many individuals involved in teaching and education, but also ones taking up the challenge of ensuring the optimum functioning of communities and various organisations. Its value now increasingly recognised by both managers and theologians.

→ **KEYWORDS:** **IGNATIAN PEDAGOGY, VUCA WORLD, CHRIS LOWNEY, WILLIAM JAMES BYRON SJ, JAVIER FERNÁNDEZ AGUADO**

Wprowadzenie

Obecnie pojawia się coraz więcej publikacji nawiązujących, najczęściej już w tytule, do pojęcia VUCA (bądź VUCA World) oraz związanych z nim strategii działania, umożliwiających elastyczne reagowanie na zmiany zachodzące we współczesnym świecie (por. m.in. Kok i van den Heuvel, 2018; Mack i in., 2016; Musiał, 2021, s. 67-84). Agnieszka

Piątkowska, zajmująca się m.in. szkoleniami menedżerów wyższego szczebla, na pytanie czym jest świat VUCA, odpowiada:

Pojęcie VUCA narodziło się w latach 90. w środowisku wojskowym U.S. Army War College na określenie sytuacji, jaka powstała po zakończeniu zimnej wojny. Określało [...] rzeczywistość, w której liderzy musieli podejmować decyzje charakteryzujące się:

V – Volatility – zmiennością, ulotnością (nic nie jest pewne)

[...] ustanowiony porządek jest zmieniony lub zakłócony. [...] Zmiany następują coraz szybciej, przebiegają w sposób chaotyczny, uniemożliwiający określenie jakichkolwiek trendów lub znalezienie wzorców postępowania. [...]

U – Uncertainty – niepewnością (przyszłość jest nieznana i trudna do przewidzenia)

To stan, w którym nikt nie może być pewien tego, co się wydarzy i jak na to zareaguje. Wyzwaniem jest to, że na podstawie doświadczeń z przeszłości trudno jest wnioskować o przyszłości. [...]

C – Complexity – złożonością (nic nie jest tak proste, jak się wydaje)

Pojawia się wówczas, gdy mamy do czynienia z różnymi przyczynami danego wydarzenia, gdy przyczyny i efekty są niejasne, a nawet niemożliwe do zdefiniowania. [...]

A – Ambiguity – niejednoznacznością (nie wiemy tego, co powinniśmy wiedzieć)

Występuje wówczas, gdy mamy do czynienia z różnymi możliwymi znaczeniami lub alternatywami dla danego rozwiązania lub wydarzenia. To, czy sprawy potoczą się dobrze, czy źle, i w którym kierunku się potoczą, nie jest ani jasne ani pewne (Piątkowska, 2021, s. 15-16)¹.

Przytaczam tak obszerny fragment definicji VUCA przede wszystkim ze względu na jej przejrzystość, a jednocześnie dość duży stopień szczegółowości. Nie chodzi bowiem wyłącznie o wyliczenie cech rzeczywistości, które wymagają skutecznych sposobów reakcji na niespodziewane zdarzenia, ale o zwrócenie uwagi na dynamikę zachodzących zmian i wielość wzajemnie wpływających na siebie czynników, co przesądza o tym, że nie tylko trudno dokonać trafnej diagnozy aktualnego stanu, ale i trudno dokonywać długoterminowych prognoz.

Nie bez powodu do charakterystyki świata VUCA odwołują się współcześnie także postaci żywo zainteresowane tradycją jezuicką. Wśród nich poczesne miejsce zajmują zarówno byli jezuici, którzy w młodości mieli okazję obserwować rozwój firm biznesowych, z powodzeniem od wielu lat utrzymujących się na rynku (m.in. Chris Lowney), jak i sympatyzujący ze środowiskiem jezuickim specjaliści od zarządzania, w tym znani i cenieni profesorowie uniwersyteccy (m.in. Javier Fernández Aguado, William J. Byron SJ). Nie brak też cenionych teologów, zajmujących się m.in. zagadnieniami kultury korporacyjnej, a także funkcjonowaniem przedsiębiorstw oraz różnego typu organizacji i wspólnot (William J. Byron, SJ).

Sięgają oni do rad i zaleceń świętego Ignacego, zawartych przede wszystkim w *Ćwiczeniach duchowych*, by odnaleźć w nich inspiracje dotyczące tego, jak zapewnić optymalne działanie wielkim korporacjom, nie gubiąc przy tym potrzeb, marzeń i potencjału

¹ Zachowuję wyróżnienia Autorki.

poszczególnych jednostek. Udowadniają, że głoszone przez nich tezy mają i mogą mieć realne odzwierciedlenie w rzeczywistości, co więcej, że ułatwiają poruszanie się w świecie, który cechuje zmienność, niepewność, narastająca złożoność i niejednoznaczność, często dotycząca nie tylko działań i ich interpretacji, ale też narzucanych z zewnątrz procedur. Świadczą o tym nie tylko biografie wspomnianych wyżej postaci, nie tylko przywoływane konkretne przykłady efektywnych zachowań w kryzysowych sytuacjach, ale także historie organizacji, towarzystw i firm, które (w sposób mniej lub bardziej bezpośredni) dane im było poznać.

William J. Byron, Chris Lowney i Javier Fernández Aguado: jezuici (i ich sympatycy) w świecie VUCA

Autorów, który przywołują zalecenia obecne w pismach św. Ignacego Loyoli i wykorzystują je w codziennej praktyce, a także wskazują na wagę przewodnictwa (rozumianego również jako pedagogia, por. Dybowska, 2010, s. 251-267) w edukacji i prowadzeniu różnego typu instytucji, w tym biznesowych, jest stosunkowo wiele. Zdecydowałam się przywołać wybrane prace trzech ważnych dla współczesnej refleksji o pedagogice ignacjańskiej postaci: Williama J. Byrona, Chrisa Lowneya i Javiera Fernández Aguady. Głoszone przez nich poglądy i proponowane rozwiązania praktyczne, których skuteczność można przetestować w codziennym życiu, bezpośrednio korespondują z problematyką artykułu, a polskiemu odbiorcy (poza publikacjami Lowneya) najprawdopodobniej nie są szerzej znane. Ich interpretacja pozwala uchwycić relacje zachodzące między założeniami i celami pedagogiki ignacjańskiej, szeroko rozumianymi wyzwaniem edukacyjnymi w świecie VUCA oraz funkcjonowaniem towarzystw i organizacji opartych o podobne albo tożsame wartości. W dziełach Byrona, Lowneya i Aguady często pojawiają się wątki autobiograficzne, dlatego też do wywodu wprowadzam najistotniejsze informacje dotyczące ich życiowych wyborów.

Sila zasad – William J. Byron SJ

William J. Byron SJ napisał wiele cytowanych po dziś dzień prac poświęconych edukacji (także edukacji w szkołach wyższych) oraz dotyczących idei budowania wspólnoty oraz właściwie rozumianego przewodnictwa, opartego na sile niepodważalnych zasad, które możemy znaleźć zarówno w pedagogice ignacjańskiej, jak i w wielu ważnych dla europejskich tradycji koncepcjach filozoficznych. William J. Byron, który od ponad siedemdziesięciu lat jest jezuitą (por. Byron, 2008, s. XV; Samwey, 2018), łączy wiedzę i doświadczenie płynące z nauk Loyoli z testowaniem teorii ekonomicznych w praktyce. Zdobył rozległe wykształcenie teologiczne. Miał okazję kierować bankiem, firmą ubezpieczeniową, placówkami medycznymi (por. Samwey, 2018). Przez ponad pół wieku dzielił się swą wiedzą na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych, chętnie był zapraszany

również do Europy. W wielu pracach podkreśla, jak ważne są dla niego związki teorii z praktyką oraz potencjał, jaki jego zdaniem skrywa w sobie teologia moralna w dwóch co najmniej zakresach: odpowiedzialności człowieka za własne wybory oraz indywidualnym i społecznym wymiarze jego decyzji (por. Byron, 2007, s. 67). Dla autora *The Power of Principles* (Byron, 2006) istotne pozostają zagadnienia związane z kształtowaniem się tzw. kultury korporacyjnej (*corporate culture*) oraz edukacją, w szczególności kwestie dotyczące modeli przewodnictwa (*leadership*), integracji i współpracy (Byron, 2008, s. 11-34). Jednocześnie podkreśla, że dla jezuitów, we wszelkich wymiarach ich działalności, najważniejszy jest „rozwój ludzkiego potencjału” (Byron, 2008, s. 11), a także oddanie wierze (*faith-committment*)². To właśnie na fundamencie wiary Ignacy Loyola opierał niemal wszystkie swe wybory życiowe, w tym także założenie, wraz z przyjaciółmi, „wolnego związku towarzyszy”, którzy zapoczątkowali powstanie jednego z najbardziej znanych zakonów na świecie.

Estudiar el management de los jesuitas – Chris Lowney i Javier Fernández Aguado

Wiele spostrzeżeń, uwag i wniosków, którymi dzieli się z czytelnikami William J. Byron, można znaleźć także w dziełach jego uczniów i współpracowników, m.in. w pracach Chrisa Lowneya (2018, 2019a, 2019b), byłego jezuita i dyrektora banku, który obecnie zarządza organizacją Catholic Health Initiatives i rozwija szeroko zakrojoną działalność charytatywną, w tym także dotyczącą wyrównywania szans edukacyjnych. Autor przyznał, że jednym z kluczowych wydarzeń w jego życiu było podjęcie się opieki nad chorującą na białaczkę matką. „Miałem wrażenie, jakbym próbował znaleźć pewne oparcie dla stóp na chwiejnych kamieniach, a tymczasem jakiś złośliwy chochlik ciągle wytrącał mi je spod nóg” – pisał (Lowney, 2018, s. 20). I dodawał:

Armia amerykańska ma specjalny akronim na tego typu okoliczności: VUCA. (...) Akronim odnosi się do sytuacji, gdy żołnierze muszą podejmować decyzje w najgorszych możliwych warunkach.

Mam nadzieję, że nikt z nas nie jest w tej chwili pod ostrzałem, niemniej i ty, i ja musimy dzisiaj radzić sobie ze zmiennością, niepewnością, złożonością i niejednoznacznością wielu sytuacji: gdy towarzyszymy bliskiej osobie w ciężkiej chorobie, wychowujemy nastolatka, musimy wybrać jedną z setek możliwych dróg kariery zawodowej, chcemy pomóc przyjacielowi (Lowney, 2018, s. 20-21).

Podkreślił też, jak inspirujące współcześnie dla osób zajmujących się kierowaniem różnego typu organizacjami, ale też nauczającymi i wychowującymi młodzież, może być założone przed niemal pięćdziesiąt laty Towarzystwo Jezusowe.

² Por. tytuł książki Williama J. Byrona, SJ oraz Jamesa L. Connora, SJ, *Principles of Ignatian Leadership. A Resource for a Faith-Committed Life* (2016).

Javier Fernández Aguado, specjalista z zakresu ekonomii, od wielu lat publikujący prace dotyczące teorii i praktyki zarządzania, który jako jedyny z hiszpańskich badaczy otrzymał prestiżową nagrodę Petera Druckera³, przyznawaną m.in. za wybitne osiągnięcia i nowatorskie propozycje rozwiązań warte wdrożenia w sektorze menedżerskim, w Polsce jest właściwie nieznany. Tymczasem w jednej z ostatnich książek, zatytułowanej *Jesuitas, liderar talento libre* (2018), nie tylko przywołuje akronim i definicję VUCA, ale i przekonuje, że charakterystykę otaczającej nas rzeczywistości jako niezwykle złożonej, zmiennej, potęgującej niepewność i niejednoznacznej w ocenie, można odnieść również do świata, w którym żył Ignacy Loyola. Zwraca uwagę, że koniec XV wieku przyniósł znaczące zmiany: przypomina nie tylko o wielkich odkryciach geograficznych i ich konsekwencjach dla pojmowania świata i kształtującej się – odmiennej od średniowiecznej – wizji człowieka i nakłania, byśmy spróbowali „wyobrazić sobie, co to znaczyło dla mieszkańców Zachodu: otworzył się przed nimi nowy świat pełen możliwości”. Oznaczało to także wzrost poczucia niepewności, a jednocześnie pojawienie się nowych wyzwań. Aguado pisze wprost: „VUCA to były czasy, w których powstało Towarzystwo Jezusowe” (2018, s. 23). W wynalezieniu druku, odnalezieniu szlaków do Ameryki i Indii, kształtowaniu się nowych gospodarek i nowych rynków, w działalności protestantów, optujących za przeprowadzeniem reformy Kościoła Chris Lowney doszukuje się „wymownych analogii do czasów współczesnych” (Lowney, 2019a, s. 8), a Aguado (2018, s. 31) wielokrotnie podkreśla, że „badanie (studiowanie) sposobu zarządzania jezuitów (*estudiar el management de los jesuitas*) jest czymś więcej niż zgłębianiem historii organizacji”, jest odkrywaniem wyobrażeń i celów, stojących u podstaw wielowiekowej wspólnoty.

Societas Jesu jako model organizacji opartej na wspólnocie wartości

W *Heroicznym przywództwie* Chris Lowney stwierdził:

Celem tej książki jest zbadanie nie tylko źródeł sukcesu szesnastowiecznych jezuitów, lecz również tego, kim są przywódcy i jak są kształtowani w każdym pokoleniu, również w naszym. (...) Jezuci nie przemawiają do nas jako fachowcy od dawno nieaktualnych szesnastowiecznych realiów, lecz jako specjaliści działania pełnego pewności siebie i podejmowanego mimo uciążliwie zmieniających się okoliczności, niezależnie od stulecia (Lowney, 2019b, s. 15).

Lowney pisze w przeważającej mierze o Towarzystwie Jezusowym jako o organizacji o rozwiniętej strukturze i jasnych regułach działania, choć wiele miejsca poświęca także jej początkom i kształtowaniu się kompanii (*Compañia de Jesus*). Zaznacza, że

³ Bywa nawet nazywany „hiszpańskim Peterem Druckerm” (Lozano, 2019). Co ciekawe, Druckera jako znanego teoretyka i praktyka zarządzania (por. np. Drucker, 2000) wspomina także Lowney (2019a, s. 122-123).

gwarantem sukcesu i wielowiekowego istnienia zakonu (w tym także jego przetrwania po kasacie) były przede wszystkim: samoświadomość, odwaga umacniana przekonaniem, by w każdym momencie życia postępować wedle zasady *ad maiorem Dei gloriam* oraz „klarowne idee pracy zespołowej” oparte na jedności celów i wzajemnym wsparciu w wielkich, i w najmniejszych, codziennych przedsięwzięciach. Pomimo tego, że Lowney proponuje, by na Towarzystwo Jezusowe spojrzeć jak na efektywnie działającą korporację (w języku angielskim konsekwentnie używa nie słowa *corporation*, lecz bardziej odpowiadającego duchowi towarzystwa pojęcia *company*), to jednocześnie uwydatnia jej wyjątkowość w porównaniu z inaczej pojmowanymi ideami współpracy i przywództwa (por. Aguado, 2015, 2017):

To, co dzisiaj często uchodzi za przywództwo, jest w rzeczywistości tanią i płytką techniką – substytutem prawdziwej substancji. Jezuita unikali efekciarskiego stylu przywództwa, żeby móc się skupić na wyrabianiu czterech wyjątkowych cech stanowiących jego istotę:

- samoświadomości,
- pomysłowości,
- miłości,
- heroizmu (Lowney, 2019a, s. 14).

Ten fragment rozważań Lowneya przywołuje William J. Byron (2010, s. 11). Odnoszą się do niego, w sposób mniej lub bardziej bezpośredni, także Wojciech Żmudziński (2008b, s. 266), przedstawiając fundamenty „sukcesu po ignacjańsku”, oraz Ewa Dybowska (2010, s. 253), analizując rolę pedagoga – lidera w pedagogice ignacjańskiej. W postawie i zachowaniach samego Loyoli dostrzega się niebywałą umiejętność dostrzegania, aktywowania i sprawnego włączania w działania wspólnoty „osobistych atutów” (Lowney, 2019b, s. 117 i n.). Byron (2010, s. 101-102), by ukazać swoistość podejścia jezuitów w nauczaniu i wychowywaniu, tworzy nieistniejący w języku angielskim neologizm, którego nie znajdziemy w żadnym słowniku. Jego znaczenie omawia w szkicu zatytułowanym *Individuarians* (Byron, 2008, s. 103). Aby wskazać, czym różni się „indywiduarianin” od „indywidualisty”, przywołuje odpowiednie passusy *Konstytucji Towarzystwa Jezusowego* (65 i 73) i kładzie nacisk na rozwijanie w ramach formacji apostołskiej darów i talentów w taki sposób, by sprzyjać umacnianiu solidarności i współpracy, a minimalizować – wiązany z niewłaściwie pojmowanym rozwojem jednostki – egoizm (por. *Konstytucje*, 2001). Konstytucje były i nadal są dokumentem niezwykle ważnym: służyły nie tylko rozwojowi towarzystwa, wspomagały także – w teorii i praktyce – wdrażanie pedagogiki ignacjańskiej (por. Królikowska, 2019). Jednocześnie, dzięki praktykowaniu *Ćwiczeń duchowych* „Každy nowicjusz (...) nabywa nowe i trudne do przeceńnienia cechy”, wśród których Lowney wylicza:

- zdolność do systematycznej refleksji nad swymi słabościami, szczególnie ujawniającymi się w nawykach i skłonnościach,
- zintegrowany światopogląd, wizję i system wartości,
- głęboki szacunek dla innych ludzi i całego stworzenia,
- uznanie siebie samego za kochanego i ważnego,

- zdolność i codzienny nawyk wyłączania powszednich rozproszeń, aby móc oddawać się refleksji,
- metodę rozważania wyborów i podejmowania decyzji (Lowney, 2019a, s. 127).

Wiedzieć powinien o tym i menedżer wielkiej firmy, nawet jeśli informacji na temat tych przymiotów nie zawiera – przynajmniej *explicite* – żadne CV (Lowney, 2019a, 127-128), i nauczyciel-wychowawca, zwłaszcza ten, który w codziennej praktyce stara się realizować model pedagogii ignacjańskiej (Dybowska, 2010, s. 251-267; Dybowska, 2013; Kołacz, 2006, s. 113-142, Żmudziński 2008a, s. 59-63).

Ten, który prowadzi: wolność i odpowiedzialność

Najważniejsze założenie, a zarazem wymóg, stawiany i jezuitom, i pedagogom, którzy chcą w swym życiu kierować ignacjańskimi ideałami, to rozpocząć proces przemiany od samego siebie. „Jezuici przewodzili sobie samym. Nie cofali się przed tym trudnym zadaniem – pierwszym i najważniejszym wyzwaniem, z jakim musi się zmierzyć każdy przywódca” (Lowney, 2019a, s. 105). Towarzystwo Jezusowe umożliwiło rozwój i działania tak różnym postaciom, jak Benedykt Goes (właśc. Bento de Góis), Mateusz Ricci i Krzysztof Clavius – w ich postawie Lowney dostrzega trzy różne wzory przywództwa. Ich charakterystyka, wskazanie podobieństw i różnic między postawami jezuitów (w tym jezuitów misjonarzy) wymagałoby dalszych badań, a przede wszystkim pogłębionych analiz prowadzonych na bazie starannie dobranych metod (m.in. krytycznej analizy tekstów, elementów metody hermeneutycznej i innych). William J. Byron (2010, s. 64 i n.) także pisze o stylach przywództwa wskazywanych przez badaczy inteligencji emocjonalnej i cechach charakteru, które należy rozwijać, aby móc przyczyniać się do wspólnego dobra. Nie bez powodu Ewa Dybowska jeden ze swoich artykułów zatytułowała *Pedagog – lider w pedagogice ignacjańskiej* – droga ignacjańskiego lidera i droga ignacjańskiego pedagoga to bowiem ten sam trakt: bycia tym, kto prowadzi, umożliwia, wskazuje, dba o rozwój własny i drugiego człowieka.

Lider jest tym, który prowadzi, i tym, za którym się podąża, jest także tym, który pobudza wewnętrzną chęć do zmiany. William Byron, opisując ideał lidera, sięga do etymologii tego wyrazu, poszukując źródłosłów nie w języku greckim, lecz w łacinie i objaśnia:

Lider jest przewodnikiem (*dux*), nie królem (*rex*), nie władcą (*ruler*). [...] Liderzy nakłaniają innych do działania. Angielski czasownik *induce* pochodzi z łacińskiego *duco, ducere* (prowadzić), skąd biorą źródło słowa, które w ten lub inny sposób wiążą się z przewodnictwem (*leadership*): *duke, duct, educate, induct, introduce, abduct, conduct, produce* (Byron, 2010, s. 12).

Za przewodników w ignacjańskim rozumieniu tego pojęcia nie można uznać więc postaci o rysie autorytarnym, zwłaszcza tych, które w ostatecznym rozrachunku

poprowadziły ludzi ku zniszczeniu, zaprzeczyły podstawowym wartościom, kierowały się w swym postępowaniu siłą i wykorzystywały mechanizm, który Fromm nazwałby „ucieczką od wolności” (Aguado, 2018, s. 23; Aguado, 2015; 2017). Lider ma prowadzić do urzeczywistnienia i rozkwitu wolne talenty, ma umożliwiać odkrycie własnego potencjału, uczyć, w jaki sposób korzystać z darów otrzymanych od Boga, by ich nie utracić, a wręcz przeciwnie – pomnożyć (por. przypowieść z Mt 25,14-30). To właśnie znaczy *liderar talentos libres* (Aguado, 2018, s. 250). Zapewniając wolność, podjąć odpowiedzialność: za siebie i – w takim stopniu, w jakim to możliwe bez naruszania wolności i godności – za innych.

Wnioski, innowacje, rekomendacje

Lektura publikacji poświęconych i pedagogice ignacjańskiej (por. m.in. Pasierbek, 2008; Królikowska, 2010) i przemianom działalności wielkich firm w świecie VUCA (bez względu na to, czy będziemy jego cech doszukiwać się, jak Aguado czy Lowney, już w XVI wieku, czy podkreślać, że są one w dużym stopniu konsekwencją globalizacji) pozwala dostrzec, iż wizja wychowania, w której nauczyciele i uczniowie wspólnie uczą się elastyczności, podejmowania decyzji w trudnych warunkach, adaptowania się do zmian (co bywa nazywane we współczesnych publikacjach „zwinnością”, od ang. *agile*, por. m.in. Derby i in., 2006), budowania i wzmacniania więzi, inspirowania siebie i innych, przy jednoczesnym wypracowywaniu samodyscypliny i otwarciu na informacje zwrotne w wielu płaszczyznach, pokrywa się z promowanymi obecnie strategiami rozwoju firm – zarówno tych o profilu biznesowym, jak i działających *non profit*. Jednym z narzędzi mogą (choć nie muszą) być tutaj *Ćwiczenia duchowe* Ignacego Loyoli (por. Bouckaert, 2017, s. 15-25; Bouckaert i van den Heuvel, 2021). Autorzy tacy jak Byron, Lowney czy Aguado – jako praktycy i teoretycy, jako kapłani i ich „świeccy koledzy” (por. Byron 2010) – własnym przykładem zaświadcza o skuteczności zasad pedagogii ignacjańskiej w obu tych obszarach. Co więcej, Byron, Lowney i Aguado zaznaczają, że istotny jest tutaj sposób życia, a nie doraźnie stosowana taktyka, pozwalająca odnieść jednorazowy sukces. Heroiczne przywództwo nie jest możliwe bez heroicznego życia, w którym ważna jest służba innym (por. Bouckaert i van den Heuvel, 2021), ale też wdzięczność i optymizm (Lowney, 2019b, s. 255-265).

Bob Johansen (2012, s. 19; por. Mannherz, 2017), przedstawiając dziesięć umiejętności, którymi liderzy powinni wykazywać się w niepewnym świecie, stwierdził, że niezbywalne – jeszcze bardziej niż dotąd – okaże się nawiązywanie i podtrzymywanie relacji międzyludzkich. Wielu badaczy dziejów jezuitów uważa, że to właśnie dzięki zdolności do budowania sieci relacji, dzięki zręczności i umiejętnie podzielanej wiedzy, a przede wszystkim dzięki silnej wizji braci zakon przetrwał do dziś i wciąż się rozwija. Johansen przedstawił też możliwe odpowiedzi na wyzwania VUCA, formułując tzw. program *VUCA prime*. Agnieszka Piątkowska streszcza jego propozycję następująco:

Volatility (zmiennosc) → **Vision** (wizja)

Zamiast o szczegolowe plany warto zadbać o wizję firmy lub wizję konkretnego przedsięwzięcia [...], czyli opis stanu docelowego. Wizja taka pozwala na wyznaczenie kierunku w warunkach zmienności, jest dla menedżerów latarnią morską w czasie burzy.

Uncertainty (niepewność) → **Understanding** (rozumienie)

Reakcją na niepewność jest zdolność [...] do pozyskiwania informacji zwrotnej z otoczenia. [...]

Complexity (złożoność) → **Clarity** (jasność)

W odpowiedzi na złożoność liderzy opracowują jasny system zarządzania [...]. Decyzje [...] ukierunkowane na realizację wizji dają poczucie zmierzania w odpowiednim kierunku [...].

Ambiguity (niejednoznaczność) → **Agility** (zwinność)

Kompetencją, która pomaga liderom w warunkach niejednoznaczności, jest adaptacja, czyli zdolność zwinnego i elastycznego reagowania [...] (Piątkowska, 2021, s. 30-31).

Wizja, rozumienie, jasność w działaniu i to, co dzisiaj bywa nazywane zwinnością, od dawna były istotne dla jezuitów. Są one kluczowe także dla pedagogiki ignacjańskiej, w której istotną rolę odgrywają doświadczenie, refleksja, działanie i ocena (Kołaczkowski, 2006, s. 114-130, por. Żmudziński, 2008a, s. 51-63). Można również zaproponować inne rozwinięcia akronimu VUCA, wskazując, jak chociażby Ann. V. Deaton (2018), że kluczowe w radzeniu sobie ze zmienną, nieprzewidywalną rzeczywistością są: wspólnota wartości (*values*), my jako wspólnota (*us*), ciekawość (*curiosity*), nasze jasno wytyczone cele, ale także marzenia i aspiracje (*aspiration*).

Kim mają być liderzy – pedagodzy postępujący w ignacjańskim duchu? William J. Byron odpowiedział na to pytanie, cytując fragment Listu św. Pawła do Koryntian: „Niech więc uważają nas ludzie za sługi Chrystusa i za szafarzy tajemnic Bożych! A od szafarzy już tutaj się żąda, aby każdy z nich był wierny” (1 Kor 4, 1-2; Byron, 2008, s. 118). Łączy ich ten sam cel, i ta sama wizja, ten sam „Początek i fundament”, o którym pisał św. Ignacy Loyola (2018, 23), a także kształcone w sobie i w innych umiejętności: samodyscypliny, właściwego rozeznania, dokonywania „zdrowych i dobrych” wyborów, „ulepszania i przekształcania własnego życia” (Loyola, 2018, 7-67) zgodnie z łacińską formułą: *deformata reformare, reformata conformare, conformata confirmare, confirmata transformare*.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado Fernández, J. (2015). *El management del III Reich*. LID Editorial Epesarial.
Aguado Fernández, J. (2017). *¡Camaradas! De Lenin a hoy*. LID Editorial Epesarial.
Aguado Fernández, J. (2018). *Jesuitas, liderar talent libre*. LID Editorial Epesarial.
Bouckaert, L. i van den Heuvel, S.C. (2021). *Servant leadership, social entrepreneurship and the will to serve: Spiritual foundations and business applications*. Palgrave Macmillan.
Bouckaert, L. (2017). Spiritual discernment as a method of judgment. W: S.S. Nandram i P.K. Bindlish (red.), *Managing VUCA through integrative self-management: How to cope with volatility, uncertainty, complexity and ambiguity in organizational behavior* (s. 15-25). Springer Publishing.

- Byron, W.J. (2006). *The power of principles: Ethics for the new corporate culture*. Orbis Books.
- Byron, W.J. (2007). *Words at the wedding: Reflexion on making and keeping "the promise"*. Paulist Press.
- Byron, W.J. (2008). *Jesuit Saturdays: Sharing the Ignatian spirit with friends and colleagues* (wyd. 2). Loyola Press.
- Byron, W.J. (2010). *Next-generation leadership: A toolkit for those in their teens, twenties, and thirties, who want to be successful leaders*. University of Scranton Press.
- Byron, W.J. i Connor, J.L. (2016). *Principles of Ignatian leadership: A resource for a faith-committed life*. Paulist Press.
- Deaton, A.V. (2018). *Vuca tools for a Vuca world: Developing leaders and teams for sustainable results*. Glen Allen.
- Derby, E., Larsen, D. i Schwaber, K. (2006). *Agile retrospectives: Making good teams great*. Pragmatic Bookshelf.
- Drucker, P.F. (2000). *Zarządzanie w XXI wieku* (B. Kacprzyńska, tłum.). MUZA SA (Wydanie oryginalne 1999)
- Dybowska, E. (2010). Pedagog – lider w pedagogice ignacjańskiej. W: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia – teoria – praktyka* (s. 251-268). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Dybowska, E., (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Johansen, B. (2012). *Leaders make the future: Ten new leadership skills for an uncertain world*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kok, J. i van den Heuvel, S.C. (red.). (2018). *Leading in a VUCA world: integrating leadership, discernment and spirituality*. Springer.
- Kołacz J. (red.). (2006). *Podstawy edukacji ignacjańskiej*. (B. Steczek, tłum.). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM. (Wydanie oryginalne 1986)
- Królikowska, A. (red.) (2010). *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Królikowska, A. (2019). *Kształcenie nauczycieli dla jezuickich szkół średnich w Polsce od XVI do XVIII wieku*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Lowney, C. (2018). *Stać cię na więcej. 10 nawyków dobrego życia* (A. Gomola, tłum.). Wydawnictwo WAM. (Wydanie oryginalne 2018)
- Lowney, C. (2019a). *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat* (Ł. Malczak, tłum.). Wydawnictwo WAM. (Wydanie oryginalne 2003)
- Lowney, C. (2019b). *Heroiczne życie. Odkryj cel w życiu i zmieniaj świat* (Ł. Malczak, tłum.). Wydawnictwo WAM. (Wydanie oryginalne 2009)
- [Loyola, I.] (2001). *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy Uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*. Wydawnictwo WAM, Polskie Prowincje Towarzystwa Jezusowego.
- Loyola, I. (2018). *Ćwiczenia duchowe. Autobiografia. Primum ac Generale Examen. Porady św. Ignacego* (J.P. Laskowski, tłum. i opr.). Wydawnictwo AA. (Wydanie oryginalne 1548).
- Lozano, A. (red.) (2019). *Liderar el cambio. La esenzia del Drucker español*. LID Editorial Epresarial.
- Mack, O., Khare, A., Krämer, A. i Burgartz, T. (red.). (2016). *Managing in a VUCA World*. Springer.
- Mannherz, T. (2017). *New leadership models for the VUCA world. Five leadership approaches to cope with uncertainty*. Green Publishing.
- Musiał, E. (2021). Nauczyciel w świecie VUCA – co to znaczy? W: D. Kaźmierczak, J. Ropski, O. Wasiuta i W. Zakrzewski (red.), *Edukacja w świecie VUCA. Szanse, wyzwania, zagrożenia* (s. 67-84). Libron.

- Pasierbek, W. (red.). (2008). *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Piątkowska, A. (2021). *Przywództwo w świecie VUCA. Jak być skutecznym liderem w niepewnym środowisku*. One Press.
- Samwey, P. (2018). *William Byron, S.J.: A biographical essay*. Saint Joseph's University Press.
- Żmudziński, W. (2008a). Sukces po ignacjańsku. Cztery filary jezuickiego sukcesu według Chrisa Lowneya. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 265-272). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Żmudziński, W. (2008b). Fundament ignacjańskiej pedagogiki. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 51-64). 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/>



Leader, Community and Mission – the Triangle of Ignatian Leadership

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The paper is an attempt to articulate the defining features of Ignatian Leadership and to clarify what might distinguish it from other brands of leadership without lapsing into motherhood statements and worn-out *clichés*.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The Ignatian leadership style that is presented is grounded in Ignatian spirituality, which is a source of the *Spiritual Exercises* of Ignatius Loyola. Hence, the research problem was formulated: how can Ignatian leadership be implemented in everyday practice? The method of critical analysis of sources was applied.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The paper argues that Ignatian Leadership is, in fact, a radical form of servant leadership, since the Ignatian Leader is at the service not only of the Community, but also – and for Ignatius of Loyola, even more fundamentally – of the Mission entrusted to that Community.

RESEARCH RESULTS: Concretely, it proposes a conception of Ignatian Leadership as a three-way relationship among the Leader, the Community, and the Mission, in the process, illustrating what *magis* and *cura personalis* might mean in one's exercise of leadership, but also, spelling out, in light of these relationships, the key functions of the Ignatian Leader.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Ignatian leadership is a form of servant leadership insofar as Ignatian Leaders ought to prioritize serving the Community that they lead over their own interests. However, what distinguishes Ignatian Leadership from servant leadership is its explicit and non-negotiable prioritization of service of the Mission as well.

→ **KEYWORDS:** **IGNATIAN LEADERSHIP, MAGIS, CURA PERSONALIS, SPIRITUAL EXERCISES, JESUIT**

STRESZCZENIE

Lider, wspólnota i misja – triada ignacjańskiego przywództwa

CEL NAUKOWY: Artykuł stanowi próbę przedstawienia cech definiujących przywództwo ignacjańskie i wyjaśnienie, co może je odróżniać od innych rodzajów przywództwa, z pominięciem utartych schematów.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Prezentowany ignacjański styl przywództwa jest zakorzeniony w duchowości ignacjańskiej, której źródłem są *Ćwiczenia duchowe* Ignacego Loyoli. Stąd postawiono problem badawczy: jak przywództwo ignacjańskie może być realizowane w codziennej praktyce? Zastosowano metodę krytycznej analizy źródeł.

PROCES WYWODU: W artykule podkreśla się, że przywództwo ignacjańskie jest w istocie radykalną formą przywództwa służebnego, ponieważ ignacjański lider służy nie tylko wspólnotcie, ale także – a dla Ignacego Loyoli nawet bardziej fundamentalnie – misji powierzanej tejże wspólnotcie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Została zaproponowana koncepcja ignacjańskiego przywództwa jako trójstronnej relacji między liderem, wspólnotą i misją, przedstawiając, co ignacjańskie *magis* i *cura personalis* mogą oznaczać w praktyce przywództwa, ale także określając kluczowe funkcje lidera inspirowanego się *Ćwiczeniami duchowymi*.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Przywództwo ignacjańskie jest rodzajem przywództwa służebnego w tym sensie, że liderzy ignacjańscy powinni przedkładać służbę wspólnotcie, której przewodzą, nad własne interesy. Jednak tym, co odróżnia przywództwo ignacjańskie od przywództwa służebnego, jest wyraźne i niezbywalne nadanie priorytetu również służbie misji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **IGNACJAŃSKIE LIDEROWANIE, MAGIS, CURA PERSONALIS, ĆWICZENIA DUCHOWE, JEZUICI**

Introduction

In recent years, the study of leadership has been characterized by a multidisciplinary approach that includes not only psychology and sociology, but also spirituality (Burke, 2006; Fry & Altman, 2013; Go, 2018). An approach to leadership that is based on a spirituality – one such as Ignatian spirituality – understandably puts relationships front and center. After all, spirituality, more than anything else, is about our relationship with God (Martin, 2012). For Ignatian spirituality, however, our relationship with God, while distinct, is inseparable not only from our relationships with others, but just as fundamentally, from our relationship with ourselves (Lowney, 2005). It is an insight characteristic of Ignatian spirituality, a spirituality that is firmly grounded on – and never divorced from – human psychology.

A basic principle in Ignatian leadership is that its exercise depends not only on the Leaders' relationship with the Community that they lead, but also – just as importantly – on

their relationship with the very Mission of the community. While in most of the literature about leadership, sufficient attention is given to the relationship between the Leader and the Community, too often the more essential relationship with the Mission remains but implicit and as a result, often ends up neglected.

The Leadership Triangle

We can conceive of Ignatian Leadership as consisting of a three-way relationship among the Leader, the Community, and the Mission.

Apart from the obvious relationship between Leader and Community, there is a third – and when you think about it, indispensable – party in the relationship: the Mission. The Mission is the very *raison d'être* for Ignatian leadership, a cause larger than both leader and follower (Ganss, 1970; Meissner, 1992).

In Ignatian spiritual direction, this third party is God. In Annotation 15 of his Spiritual Exercises, St. Ignatius of Loyola cautions the spiritual director against “stealing the scene” from God. It is God who must remain centerstage since our goal in spiritual life is to grow in our personal relationship with God (*Spiritual Exercises* #15).¹

For this same reason, likewise Ignatian Pedagogy cannot just be all about the teacher and the students (Go & Atienza, 2019). While rapport with the teacher is certainly necessary to learning, it is only when learners engage directly with the *content* that learning can happen.²

The Ignatian Leader’s Threefold Task

In Ignatian leadership, the most important party in this three-way relationship is the Mission of the Community. It is on this Mission that leaders consistently need to train their eyes, and it is to this same Mission that leaders hope to inspire the commitment of their Community. Indeed the Mission is the *raison d'être* for Ignatian leadership just as God and the subject matter are the *raison d'être* for Ignatian spirituality and pedagogy, respectively.

This leadership triangle can help us unpack what Ignatian leadership means and what it entails (Fig. 1). Each of the three relationships highlights an essential task of the Ignatian leader – namely:

¹ All references to the Spiritual Exercises of St. Ignatius of Loyola will refer to the numbered paragraph in the text of Puhl (2000).

² This “I-Thou-It” relationship among the Leader, the Community, and the Mission is drawn from St. Ignatius of Loyola’s insight into retreat direction discussed in Annotation 15 of the *Spiritual Exercises*, when he points to a similar three-way relationship among the retreat director, the retreatant, and God. It has also been adapted as the basis for Ignatian Pedagogy.

- Leader and Mission: To discern the vision and direction of the Community
- Leader and Community: To shape personal relationships and the institutional culture in the Community
- Community and Mission: To build the purpose for the Community and its potential for the Mission

Figure 1: Triangle of Ignatian Leadership



In order to fulfill these tasks, the Ignatian leader needs to make sure that the threefold relationship in the leadership triangle is properly Ignatian.

The 6 Es of Ignatian Leadership

What differentiates Ignatian leaders from other types of leaders is the quality of relationships that they nurture not only with their Community, but also with the Mission that has been entrusted to them. One way of describing these relationships is by using a list of six core values that we refer to as the 6 Es.³

The Ignatian leader's relationship with the Community ought to be characterized by Empathy and Empowerment, while one's relationship with the Mission should be distinguished by Expertise and Enthusiasm. Moreover, the third and most essential relationship – the one between the Community and the Mission – should be defined by Engagement and Excellence.

³ The so-called 6 Es are adapted from their framework for Ignatian Pedagogy in: Go & Atienza (2019). These 6 Es are just as instructive when applied to Ignatian leadership.

As it turns out, the 6 Es are also a way of promoting the two Ignatian values of *cura personalis* and *magis* (for the Community as well as for the Leader) (Fig. 2).

Figure 2: The 6 Es of Ignatian Leadership



***Cura Personalis* through Empathy and Empowerment**

An Ignatian leader’s relationship with the Community ought to be defined by one’s *empathy* for the members and at the same time one’s *empowerment* of them. The two must – as much as possible – go together. You could think of these two Es as an operationalization of the Jesuit way of proceeding called “*cura personalis*.”

Cura personalis points to a “culture of the person” – a type of caring that is intended for “the whole person” and that takes into consideration the unique situation of the person: Every individual’s mind, feelings, needs, physical attributes, talents, even moods – all these, to the extent possible, deserve care and attention (Casalini, 2019).

In its original sense, *cura personalis* is the prescription given to superiors in terms of the care that they are expected to provide Jesuits under their care (Geger, 2014).⁴ However, it very much applies to the exercise of any type of Ignatian leadership – be it in schools, universities, parishes, social works, and other communities.

Ignatian Leaders can be agents of *cura personalis* by offering empathy and empowerment to the members of their communities.

⁴ For some time now, *cura personalis* has been identified as a defining feature of Jesuit education precisely because the educational ministry ought to be much more than mere academic development.

“Empathy” refers to our ability to understand and share the feelings of another person. For leaders, however, feeling some empathy for followers is not enough; this empathy needs to be communicated to – and *felt* – by the members of the Community. In short, not only should leaders actually be able to put themselves in the shoes of others’, the community members should also feel that their leaders are walking with them.

In establishing this much-needed personal connection, however, leaders should take care to avoid developing the habit of constantly running to their followers’ rescue and doing their job for them. Obviously, when leaders get carried away with empathy, the community may develop an excessive and unhealthy dependence on them.

The leaders’ empathy needs to be balanced by a commitment to empower the community. Empowerment means creating ample opportunity for the community not only to participate actively in its mission, but also to take initiative whenever possible or permitted. The Ignatian leader is, therefore, expected to build an organizational culture that leaves room for such initiatives and participation, while at the same time, standing by for any opportunity to coach those who are in need of guidance.

It is through their empathy for – and empowerment of–their community that leaders are able more effectively to fulfill their task of building personal relationships and organizational culture.

Personal *Magis* through Expertise and Enthusiasm

Ignatian leadership entails a commitment to something beyond the communities or organizations that we lead. This higher commitment belongs to the Mission. Ignatian leaders, more than anything else, are servants of this Mission, and are expected to cultivate a direct relationship with it.

The Ignatian Leader is expected to be an agent of *magis* as far as the Mission is concerned. *Magis* comes from the Jesuit motto of *ad majorem Dei gloriam*, which means “for the greater glory of God.” It comes from that series of questions in the *Spiritual Exercises* that St. Ignatius of Loyola suggests that retreatants ask in prayer before the Crucified Christ: “What have I done for Christ? What am I doing for Christ? What ought I do for Christ?” (*Spiritual Exercises* #53).

Put another way: “How can I be of *greater* service to God and to others?”

The Ignatian leader is *magis*-driven—constantly on the lookout for opportunities to serve God and others more, but also better. In a sense, Ignatian leadership should breed an allergy to mediocrity and a constant quest for excellence. This spirit of *magis* is best manifested by the Leader’s drive to increase *expertise* on the mission, as well as one’s *enthusiasm* for it. Both are equally essential to exercising effective Ignatian leadership.

By “expertise,” I am referring not just to technical expertise specific to a field or discipline – i.e., knowledge and skills for which you can hire the services of another. Rather, I am referring to one’s personal appreciation of what is most essential to the Mission as well as one’s ability to reinterpret this Mission creatively given the changes of the times.

It is a minimum requirement for leaders to understand their mission and the very purpose of the institution or community that they lead. The last thing a community needs is a leader who doesn't understand the "why" of the community's existence. For this reason, leaders are expected to spend time reflecting on the mission so that they have a better insight into where the community should be going.

Aside from this kind of expertise in the mission, part of the work of Ignatian leaders is the equally crucial task of *communicating* this understanding to their followers in a manner that not only clarifies it to them, but also inspires them and infects them with the same enthusiasm. There are, in fact, situations in the life of an organization when such an enthusiasm for the mission far outweighs the need for the leader's expertise.

An important function of the Ignatian leader, therefore, is to discern the organization's vision and direction with expertise, and to communicate these effectively in order to inspire enthusiasm for the mission.

Communal *Magis* through Engagement and Excellence

The relationship between the Community and the Mission is the most crucial of the three relationships. After all, the Community needs to be loyal not to the person of the Leader, but above all, to their shared Mission.

As discussed earlier, a Leader's followers ought to commit themselves *directly* to the organization's Mission. Like the Leader, the Community is called to *magis* in serving the Mission. This commitment – which ought to be made in the same spirit of *magis* as the Leader – can best be characterized as one of *engagement* and *excellence*.

Engagement entails a voluntary commitment to serving the Mission and the willingness to put in whatever amount of time and effort it may ask of them. To be engaged in the mission is to become truly "partners in mission" – evident in the degree of self-investment that the members of the community are prepared to make for the sake of the Mission.

Excellence, on the other hand, refers to the *quality* of contribution that one actually makes as a result of one's commitment to the Mission. It is, after all, this commitment to the mission that is most concretely manifested in one's efforts in carrying out the Mission and contributions in promoting it – regardless of how great or small.

To promote a commitment to the Mission that is marked by excellence, the Leader should also be on the constant lookout for potential among the community members and for opportunities to develop these potentials.

What makes this particular relationship different from the other two – and much trickier – is that it is the one relationship over which the Leader exercises no direct control. Leaders simply cannot *cause* the Community to make their commitment to the Mission. They can do this only indirectly – only through their relationships with the Community as well as through their own relationship with the Mission. Only through the empathy and empowerment they reserve for the Community, as well as the expertise and enthusiasm

they cultivate and share about the Mission are they able to summon this engagement and excellence from among the community members.

In this triangle of Ignatian leadership, it is the Leader's primary task to inspire the Community to do as the Leader is doing: To commit to serving this higher cause. The Leader bears the primary responsibility in modeling this commitment and communicating its value and rationale. Only in making sure the Community is focused on the mission is any Leader able to exercise leadership effectively.

Hence, an important task of Ignatian leaders is to build not only the Community's passion for the mission, but also its potential for the sake of the mission. It is the ability of leadership to inspire engagement and excellence among the Community that will enable them to succeed in this challenging task.

Conclusion: Ignatian Leadership as Radical Servant Leadership

One way of synthesizing what we have discussed thus far is that Ignatian leadership is effectively a radical form of servant leadership.

In coining the term, Greenleaf (1977) makes a distinction between one who is a "leader first" and another who is a "servant first" (the servant-leader).

The "leader-first" is the more traditional – and stereotypical – type of leader – the "boss" who sits at the top of the pyramid and wields power and authority to issue orders to underlings.

While such traditional leadership is about the accumulation of power, servant leadership is more about prioritizing other people's needs. According to Greenleaf, these are the questions that guide the actions of the servant leader:

The difference manifests itself in the care taken by the servant-first to make sure that other people's highest priority needs are being served. The best test, and difficult to administer, is: do those served grow as persons; do they, *while being served*, become healthier, wiser, freer, more autonomous, more likely themselves to become servants? And, what is the effect on the least privileged in society; will they benefit, or, at least, will they not be further deprived? (Greenleaf, 1970, p. 20)

It is clear then that Ignatian leadership is a form of servant leadership insofar as Ignatian Leaders ought to prioritize serving the Community that they lead over their own interests. However, what distinguishes Ignatian Leadership from servant leadership is its explicit and non-negotiable prioritization of service of the Mission as well.

As discussed, Ignatian Leaders are called to put themselves at the service not just of the Community, but also – and ultimately – of the Mission. After all, the spirituality on which Ignatian Leadership is rooted is "a spirituality of service" (Darmanin, 2005, p. 11). This primacy of the Mission is what distinguishes its brand of servant leadership as truly Ignatian. This prioritization of the apostolate has always been the guiding principle and the defining feature of the Ignatian charism.

REFERENCES

- Burke, R. (2006). Leadership and spirituality. *Foresight*, 8(6), 14-25.
- Casalini, C. (2019). Włodzimierz Ledóchowski's call for cura personalis: Humanist roots and Jesuit distinctiveness in education. *SPI*, 22(2), 123-134
- Darmanin, A. (2005). Ignatian spirituality and leadership in organizations today. *Review of Ignatian Spirituality*, 109, 1-14.
- Fry, L., & Altman, Y. (2013). *Spiritual leadership in action*. Information Age Publishing.
- Ganss, G.E. (1970). *The constitutions of the Society of Jesus*. Institute of Jesuit Sources.
- Geger, B.T. (2014). *Cura personalis: Some Ignatian inspirations. Jesuit Higher Education: A Journal*, 3(2), 6-20.
- Go, J.C. (2018). Catholic educational leadership as a spiritual practice. *Landas*, 32(2), 75-90.
- Go, J.C. & Atienza, R. J. (2019). *Learning by refraction: A practitioner's guide to 21st-century Ignatian pedagogy*. Ateneo de Manila University Press.
- Greenleaf, R.K. (1970). *The servant as leader*. The Greenleaf Center for Servant Leadership.
- Greenleaf, R.K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Lowney, C. (2005). *Heroic leadership: Best practices from a company that changed the world*. Loyola Press.
- Martin, J. (2012). *The Jesuit guide to (almost) everything: A spirituality for real life*. HarperCollins Publishers.
- Meissner, W. (1992). *Ignatius of Loyola: The psychology of a saint*. Yale University Press.
- Puhl, L.J. (2000). *The spiritual exercises of St. Ignatius of Loyola: based on studies in the language of the autograph*. Vintage Books.

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



Barbara Jankowiak

<http://orcid.org/0000-0002-7660-2070>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
 barbara.jankowiak@amu.edu.pl

Sylvia Jaskulska

<http://orcid.org/0000-0002-3454-7894>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
 sylwia.jaskulska@amu.edu.pl

Mateusz Marciniak

<http://orcid.org/0000-0002-7131-626X>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
 mateusz.marciniak@amu.edu.pl

Michał Klichowski

<http://orcid.org/0000-0002-1614-926X>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
 michal.klichowski@amu.edu.pl
 DOI: 10.35765/hw.2022.2157.12
 Data zgłoszenia: 30.08.2021
 Data akceptacji: 21.01.2022

Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic – postrzeganie możliwości uzyskania pomocy w szkole

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem badań było poznanie postrzegania możliwości uzyskania pomocy w szkole przez uczniów i uczennice w czasie pandemii COVID-19.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Uczestnikami badania byli uczniowie i uczennice (N = 1955) korzystający z dziennika elektronicznego VULCAN w wieku od 9 do 20 lat, uczący się w szkołach podstawowych i szkołach średnich. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Zebrane dane poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem statystyk opisowych, analizy częstości, testów istotności różnic (test niezależności chi-kwadrat).

PROCES WYWODU: W tekście zaprezentowano podstawy teoretyczne badań, metody, przebieg badań oraz wyniki z interpretacjami.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Uczniowie oceniają, że w sytuacji trudnej pomoc uzyskują raczej od wychowawcy klasy, ewentualnie innych nauczycieli niż od psychologa szkolnego. Co piąty uczeń nie wie, czy w szkole jest psycholog, a 5% deklaruje, że go nie ma (głównie mieszkańcy wsi i uczący się w szkołach wiejskich). Ponad jedna trzecia uczniów ocenia nisko możliwość otrzymania pomocy od psychologa w szkole. Chłopcy bardziej niż dziewczęta mają poczucie, że pomoc od wychowawcy i nauczycieli podczas pandemii zmniejszyła się. Uczniowie szkół wiejskich uważali, że możliwość uzyskania pomocy od psychologa szkolnego zmniejszyła się podczas pandemii.

Sugerowane cytowanie: Jankowiak, B., Jaskulska, S., Marciniak, M. i Klichowski, M. (2022). Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic – postrzeganie możliwości uzyskania pomocy w szkole. *Horyzonty Wychowania*, 21(57), 119-130. DOI: 10.35765/hw.2022.2157.12.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: W funkcjonowaniu szkół, niezależnie, czy w formie stacjonarnej czy zdalnej, należy szczególnie zadbać o dostępność pomocy psychologicznej, szczególnie w szkołach wiejskich, a także budować świadomość uczniów i uczennic, w jaki sposób i komu mogą zgłaszać swoje problemy w szkole.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA ZDALNA, PANDEMIA COVID-19,
SZKOŁA W POLSCE, SAMOPOCZUCIE, POMOC
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA**

ABSTRACT

Distance Education During the COVID-19 Outbreak in the Experiences of Polish Students – Perception of the Possibility of Getting Help at School

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the research was to find out about the perception of the possibility of getting help at school during the COVID-19 outbreak.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The participants were students (N = 1955) aged 9 to 20, studying in primary and secondary schools. The survey diagnostic method was used. The collected data were statistically analyzed using descriptive statistics, frequency analysis, significance difference tests (chi-square test).

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The text presents the theoretical background of the research, methods, and research trajectory and results with interpretations.

RESEARCH RESULTS: Students estimate that in a difficult situation they will rather get help from the form-teachers, than from the school psychologist. Every fifth student does not know whether there is a psychologist at school, and 5% of them declare that there is no psychologist. More than one-third of students have a low assessment of the possibility of receiving help from a psychologist at school. Rural schools' students believe that their possibility to obtain help from a school psychologist has lowered during the pandemic outbreak.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: In the functioning of schools during a pandemic, regardless of whether it is stationary or distance, the special care should be taken for the availability of psychological help, especially in rural schools and it is necessary to build students' awareness of how and to whom they can report their problems at school.

→ **KEYWORDS:** **DISTANCE LEARNING, COVID-19 OUTBREAK, WELL-BEING, POLISH
SCHOOL, PSYCHOLOGICAL SUPPORT**

Wstęp

Pandemia koronawirusa SARS-CoV-2 zmieniła nie tylko sposób działania szkół, ale też codzienne życie uczniów i uczennic w Polsce i na świecie, wpływając na ich samopoczucie i dobrostan (Buchnat i in., 2021; Buchner i Wierzbicka, 2020; Jankowiak i in., 2020, Jankowiak i Jaskulska, 2021; Jaskulska i Jankowiak, 2020; Poleszak i Pyżalski, 2020; Ptaszek i in., 2020). Doszło do unikalnego połączenia kryzysu zdrowotnego, izolacji społecznej i recesji gospodarczej, co może odbijać się negatywnie na zdrowiu psychicznym dzieci i młodzieży (Golberstein i in., 2020; Kimhi i in., 2020).

Wyniki badań wskazują, że nawet młodzi ludzie z ogólnie niskim poziomem lęku, depresji i dysregulacji emocji przed pandemią mogli doświadczyć wzrostu objawów psychopatologicznych w czasie jej trwania (De France i in., 2021). Prowadzone w Polsce badania wskazały, że prawie jedna trzecia uczniów deklarowała, że często lub cały czas odczuwała smutek (28,9%), samotność (27,4%) oraz przygnębienie (28,4%) (Ptaszek i in., 2020, s. 10). Jak wynika z *Raportu o stanie zdrowia psychicznego uczniów*, aż 38% uczniów określa, że ich samopoczucie w trakcie zdalnego nauczania zmieniło się na gorsze (Szkoła 2.0., 2021). Zakłócenia w funkcjonowaniu społecznym i stres związany z pandemią stanowią też poważne ryzyko związane ze wzrostem przemocy w rodzinie, w tym wobec dzieci (Lawson i in., 2021). Pojawia się zatem pytanie, czy i w jakim zakresie w obliczu zagrożenia dobrostanu psychicznego uzyskiwana była przez dzieci i młodzież skuteczna pomoc i czy szkoły sprostały tej sytuacji.

Badacze nie tylko w Polsce, ale i na świecie dochodzą do wniosków, że działania szkół rozmiągają się z aktualnym stanem zdrowia psychicznego dzieci i ich potrzebami (Aber i in., 2011). Uwidocznilo się to szczególnie w czasie pandemii. Pomoc ze strony szkoły w tym czasie zdaje się niewystarczająca. Na przykład z raportu *Moje s@mopoczucie w e-szkole* wynika, że co czwarty badany uczeń nie mógł w razie potrzeby porozmawiać o swoich problemach z wychowawcą, a dla prawie 30% ankietowanych kontakty on-line z nauczycielami stanowiły źródło stresu (Bieganowska-Skóra i Pankowska, 2020). Stan badań nad źródłami wsparcia i pomocy nie jest jednak zadawalający, potrzebne są kolejne diagnozy nie tylko stanu psychofizycznego uczniów i uczennic w kolejnych latach pandemii, ale też skuteczności uzyskiwanego przez nich wsparcia.

W niniejszym raporcie zaprezentujemy badawczą odpowiedź na pytanie: jakie są możliwości uzyskania pomocy w szkole (od wychowawcy/wychowawczyni, nauczycielek, nauczycieli i psychologa szkolnego) w czasie pandemii COVID-19 w opiniach uczniów i uczennic. Włączamy się tym samym w debatę nad potrzebą pracy szkół w obszarze dobrostanu i samopoczucia dzieci i młodzieży w czasie pandemii.

Metody

Uczestniczki i uczestnicy

Do badań kwalifikowani byli uczniowie i uczennice korzystający z dziennika elektronicznego UONET+ tworzonego przez VULCAN. Dobór do grupy badanej był więc celowy (uczniowie i uczennice korzystający z dziennika elektronicznego VULCAN). W badaniu uczestniczyła reprezentatywna próba polskich uczniów i uczennic. Grupa badana była zbalansowana pod względem cech, takich jak płeć (43,3% badanych to dziewczęta, 46,2% chłopcy), miejsce zamieszkania (badani pochodzili ze wszystkich polskich województw), lokalizacja szkoły (uczylili się zarówno w szkołach znajdujących się na wsiach: 14,6%, jak i w miastach: 51,9% oraz dużych miastach: 33,5%).

Procedura i operacjonalizacja zmiennych

Kwestionariusz został zaimplementowany do środowiska WebAnkieta (www.webankieta.pl) i był aktywny na przełomie maja i czerwca 2021. Wypełniło go 1955 ochotników i ochotniczek w wieku od 9 do 20 lat uczących się w szkołach podstawowych w klasach 4-8 i szkołach średnich w klasach 1-4. Badani zostali poinformowani o celu badania, o tym, do kogo jest ono kierowane, a także o prawach uczestników badań i o poufności zbieranych danych.

W tym tekście skupiamy się na wycinku wyników: możliwości uzyskania pomocy w szkole (od wychowawcy/wychowawczynie, nauczycielek i nauczycieli, psychologa szkolnego) w opiniach uczniów i uczennic. Opinie te były badane na podstawie wskazań odpowiedzi (z zamkniętą kafeterią) na pytania: „Jak oceniasz możliwość uzyskania pomocy od Twojego wychowawcy/Twojej wychowawczynie przed pandemią i podczas nauki zdalnej?”, „Jak oceniasz możliwość uzyskania pomocy od innych nauczycielek i nauczycieli przed pandemią i podczas nauki zdalnej?”, „Jak oceniasz możliwość uzyskania pomocy od psychologa szkolnego przed pandemią i podczas nauki zdalnej?”.

Zmienne niezależne odnosiły się do wybranych cech socjodemograficznych: płeć, wiek, miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły.

Analiza danych

Zebrane dane poddaliśmy analizie statystycznej przy użyciu pakietu statystycznego SPSS for Windows (wersja 27). Wykorzystaliśmy statystyki opisowe, analizy częstości, testy istotności różnic (test niezależności chi-kwadrat).

Część zasadnicza – analiza wyników

Postrzeżenie możliwości uzyskania pomocy w szkole

Uczniowie oceniają, że w sytuacji trudnej pomoc mogą uzyskać raczej od wychowawcy klasy, ewentualnie innych nauczycieli niż od psychologa szkolnego. Aż 64% osób uważa, że wychowawca udzieli im pomocy. W tej grupie są osoby przekonane, że tak było przed pandemią i jest nadal (pomoc „była duża i taka została”) lub nawet zauważają polepszenie („była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się jeszcze większa”). Należy jednak zwrócić uwagę, że 32% osób ocenia możliwość uzyskania pomocy jako małą (zawsze taka była lub zmieniła się na gorsze w czasie pandemii). Jedna czwarta osób nie wie, czy w ich szkole jest psycholog lub deklaruje jego brak. Aż 26% uczniów i uczennic ocenia możliwość uzyskania pomocy od szkolnego psychologa jako małą („była mała, a w czasie nauki zdalnej stała się jeszcze mniejsza”, „była mała i taka została”). Warto też wyakcentować, że 25% osób dostrzega pogorszenie sytuacji w czasie pandemii („była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się mała”, „była mała, a w czasie nauki zdalnej stała się jeszcze mniejsza”) (tabela 1).

Tabela 1. Postrzeżenie możliwości uzyskania pomocy w szkole

Odpowiedź	Wychowawca		Nauczyciele		Psycholog szkolny	
	%	N	%	N	%	N
Była mała, a w czasie nauki zdalnej stała się jeszcze mniejsza	7,28	142	7,59	148	12,66	247
Była mała i taka została	12,25	239	16,61	324	13,12	256
Była mała, a w czasie nauki zdalnej stała się duża	4,20	82	6,15	120	2,67	52
Była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się mała	12,40	242	20,60	402	11,23	219
Była duża i taka została	55,10	1075	44,08	860	27,99	546
Była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się jeszcze większa	8,76	171	4,97	97	6,36	124
W mojej szkole nie ma psychologa	–	–	–	–	5,02	98
Nie wiem, czy w mojej szkole jest psycholog	–	–	–	–	20,96	409

Źródło: opracowanie własne

Wybrane zmienne socjodemograficzne a postrzeżenie możliwości uzyskania pomocy w szkole

Płeć

Płeć badanych różnicuje postrzeżenie możliwości uzyskania pomocy w szkole w ten sposób, że raczej dziewczęta niż chłopcy uważają, że tę pomoc uzyskają. Na pytanie o możliwość uzyskania pomocy od wychowawcy chłopcy odpowiadali, że jest ona

mniejsza niż przed pandemią: „była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się mała” (14,2% chłopcy, 10,6% dziewczynki) ($\chi^2 = 23,787$, $df = 10$, $p < 0,01$). Również w odniesieniu do możliwości uzyskania pomocy od nauczycielek i nauczycieli to raczej chłopcy wybierali odpowiedź „była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się mała” (23,5% chłopcy, 17,5% dziewczynki) ($\chi^2 = 31,634$, $df = 10$, $p < 0,000$). W kwestii otrzymywania pomocy od psychologa szkolnego deklaracje chłopców także różnią się od deklaracji dziewcząt ($\chi^2 = 39,821$, $df = 14$, $p < 0,000$). Odpowiedź, że pomoc taka „była duża i taka została” wybrało 26% chłopców i aż 31,7% dziewcząt, natomiast „była mała i taka została” wybrało 11% chłopców i 13,9% dziewcząt. Ponadto chłopcy raczej nie wiedzą, czy w ich szkole jest psycholog. Tę odpowiedź w kwestionariuszu zaznaczyło 24,7% chłopców i 17,3% dziewcząt.

Wiek

Istnieją różnice w ocenie możliwości uzyskania pomocy od wychowawcy sformułowanej przez uczniów w różnym wieku ($\chi^2 = 48,596$, $df = 20$, $p < 0,000$). Odpowiedź „była mała i taka została” chętniej wybierali starsi uczniowie i uczennice (7,6% – 9-12 lat, 11,3% – 13-15 lat, 12,4% – 16-17 lat, 17,5% – 18-20 lat). Odpowiedzi świadczące o zmianach w relacji z wychowawcą z dobrych na złe lub z dobrych na jeszcze lepsze wybierali chętniej najmłodsi, zaznaczając, że pomoc od wychowawcy: „była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się mała” (18,9% – 9-12 lat, 13,9% – 13-15 lat, 9,8% – 16-17 lat, 9,5% – 18-20 lat) i „była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się jeszcze większa” (13,5% – 9-12 lat, 7,1% – 13-15 lat, 8,1% – 16-17 lat, 9,9% – 18-20 lat). Pozytywnie i stabilnie możliwość uzyskania pomocy od wychowawcy oceniają natomiast adolescenty (48,7% – 9-12 lat, 55,8% – 13-15 lat, 59,5% – 16-17 lat, 51% – 18-20 lat). Uczniowie i uczennice w różnym wieku odmiennie postrzegali także możliwość uzyskania pomocy od nauczycieli i nauczycielek ($\chi^2 = 38,559$, $df = 20$, $p < 0,05$). Starsi chętniej zaznaczali odpowiedź świadczącą o stabilnie małej pomocy „była mała i taka została” (10,9% – 9-12 lat, 15,6% – 13-15 lat, 17,4% – 16-17 lat, 20,2% – 18-20 lat), a młodsi o stabilnie dużej pomocy „była duża i taka została” (47,6% – 9-12 lat, 45,2% – 13-15 lat, 44,2% – 16-17 lat, 39,2% – 18-20 lat). Najmłodsi uczniowie i uczennice doświadczyli najwięcej zmian w zakresie pomocy od nauczycieli z dużej na jeszcze większą (8,4% – 9-12 lat, 5,2% – 13-15 lat, 3,2% – 16-17 lat, 4,2% – 18-20 lat) i z dużej na małą: „była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się mała” (21,5% – 9-12 lat, 21,7% – 13-15 lat, 21,6% – 16-17 lat, 18,3% – 18-20 lat). Natomiast najstarsi z małej na jeszcze mniejszą (8,4% – 9-12 lat, 6,6% – 13-15 lat, 6,6% – 16-17 lat, 10,6% – 18-20 lat). Najstarsi uczniowie i uczennice mają więc najniższe poczucie, że mogą liczyć na pomoc od nauczycieli, a w czasie pandemii ta pomoc w ich odczuciu stała się jeszcze mniejsza. Także możliwość uzyskania pomocy od psychologa szkolnego była różna w doświadczeniu uczniów i uczennic w różnym wieku ($\chi^2 = 54,269$, $df = 28$, $p < 0,05$). Młodsi uczniowie chętniej wybierali odpowiedź świadczącą o zmianie na niekorzyść w tym aspekcie: „była duża, a w czasie

nauki zdalnej stała się mała” (16% – 9-12 lat, 13% – 13-15 lat, 10,2% – 16-17 lat, 7,2% – 18-20 lat). Stabilnie jako dużą – „była duża i taka została” – oceniają ją nastolatki bardziej niż najstarsi i najmłodszy (22,2% – 9-12 lat, 28,4% – 13-15 lat, 32% – 16-17 lat, 26,6% – 18-20 lat).

Miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły

Odpowiedzi badanych osób na temat możliwości uzyskania pomocy od psychologa szkolnego są istotnie różnicowane przez miejsce ich zamieszkania ($\chi^2 = 30,326$, $df = 14$, $p < 0,05$) i lokalizację szkoły ($\chi^2 = 113,068$, $df = 14$, $p < 0,000$). Odpowiedź: „w mojej szkole nie ma psychologa” wybierali raczej mieszkańcy wsi niż miast (7,9% – wieś, 2,9% – małe miasto, 3,3% – duże miasto). Także uczniowie i uczennice, których szkoły zlokalizowane są na wsi, znacznie częściej wybierali tę odpowiedź niż ci, których szkoły są zlokalizowane w miastach (16,1% – wieś, 3,3% – małe miasto, 2,9% – duże miasto). Uczniowie i uczennice ze szkół wiejskich doświadczyli także tego, że możliwość uzyskania pomocy od psychologa zmniejszyła się podczas pandemii, choć już wcześniej była mała. Odpowiedź „była mała, a w czasie nauki zdalnej stała się jeszcze mniejsza” wybrało 18,9% osób uczących się na wsiach, 12,1% uczących się w małych miastach i 10,7% uczących się w dużych miastach. Uczniowie i uczennice, których szkoła zlokalizowana jest w małym mieście, statystycznie istotnie częściej niż inni deklarowali, że pomoc od psychologa „była mała i taka została” (8,7% – wieś, 14,2% – małe miasto, 13,3% – duże miasto) oraz że „była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się mała” (8,4% – wieś, 12,6% – małe miasto, 10,2% – duże miasto). Uczący się w szkołach miejskich częściej niż uczący się na wsiach deklarowali natomiast, że nie wiedzą, czy w ich szkole jest psycholog (18,5% – wieś, 21,2% – małe miasto, 21,7% – duże miasto), ale też że pomoc od psychologa w ich szkołach „była duża i taka została” (23,3% – wieś, 28,1% – małe miasto, 30,1% – duże miasto) oraz że „była duża, a w czasie nauki zdalnej stała się jeszcze większa” (4,2% – wieś, 5,9% – małe miasto, 7,9% – duże miasto).

Ograniczenia

W tekście prezentujemy wycinek badań, których problematyka dotyczyła szkolnych doświadczeń uczniów i uczennic w czasie pandemii. Zbiór pytań odnoszących się do możliwości uzyskiwania pomocy nie był obszerny i nie obejmował w pełni problematyki. Nie pytaliśmy na przykład o różne typy problemów i pomocy. Wybraliśmy też jedynie psychologa szkolnego jako przedstawiciela osób zajmujących się w szkole pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Można było także pytać o pedagoga szkolnego czy inne osoby. Uzyskane przez nas wyniki zwracają uwagę na wychowawcę klasy jako osobę znaczącą dla uczniów i uczennic i na zróżnicowanie doświadczeń ze względu

na płeć czy miejsce zamieszkania uczniów, a wykryte zależności wskazują możliwe pola dalszych badań, a także pozwalają na formułowanie rekomendacji pomimo istniejących ograniczeń.

Wnioski i interpretacje

W czasie pandemii COVID-19 uczniowie i uczennice w sytuacji trudnej szukaliby pomocy raczej u wychowawcy klasy niż u innych nauczycieli i psychologa szkolnego. Jednocześnie aż jedna trzecia z nich nisko ocenia możliwość uzyskania pomocy. Połowa uczniów czuje, że może liczyć na nauczycieli. Sytuacja jest zdecydowanie najgorsza w aspekcie oceny możliwości uzyskania pomocy od psychologa szkolnego. Co piąty uczeń nie wie, czy w szkole jest psycholog, a 5% deklaruje, że w szkole go nie ma. Tylko jedna trzecia uczniów uważa, że może liczyć na pomoc psychologa w swojej szkole. Podobna liczba uważa, że takiej pomocy nie otrzyma. Wyniki naszych badań są zbieżne z danymi sprzed kilkunastu lat i wskazują na uporczywość zjawisk w polskiej edukacji – szczególnie na ograniczenia w zakresie możliwości i potrzeb poszukiwania przez uczniów wsparcia wśród specjalistów (Marciniak, 2015).

Chłopcy bardziej niż dziewczęta mają poczucie, że pomoc od wychowawcy i nauczycieli podczas pandemii zmniejszyła się i to oni częściej deklarowali, że w ich szkole nie ma psychologa. Dziewczęta natomiast uważały, że pomoc psychologa była duża zarówno przed pandemią, jak i w jej trakcie. Warto w tym miejscu podkreślić, że ogólnie rzecz biorąc mężczyźni rzadziej szukają pomocy psychologicznej niż kobiety (Addis i Mahalik, 2003), szczególnie w przypadku problemów emocjonalnych i objawów depresyjnych (Möller-Leimkühler, 2002). Dowody empiryczne pokazują, że niskich wskaźników leczenia mężczyzn i chłopców nie można wytłumaczyć lepszym stanem zdrowia, ale należy je przypisać społecznym normom tradycyjnej męskości utrudniającym szukanie pomocy (Möller-Leimkühler, 2002). Dlatego też wiele chorób psychicznych wśród mężczyzn może pozostać niezidentyfikowanych i nieleczonych – w szczególności depresja (Brownhill i in., 2005). Jak wynika z badań psychopatologii rozwojowej niezwykle ważna jest profilaktyka wśród dzieci i młodzieży mająca na celu zapobieganie rozwojowi wszystkich form psychopatologii w późniejszym życiu (Forbes i in., 2019), a także szybkie reagowanie na pojawiające się problemy, aby odchylić dezadaptacyjne ścieżki rozwoju w kierunku zdrowia (Cierpiałkowska i Grzegorzewska, 2020). Z wyników naszych badań można wnioskować, że w aspekcie poszukiwania pomocy w szkole szczególnego wsparcia potrzebują chłopcy, którzy podczas pandemii odczuli, że ich możliwości uzyskania pomocy u nauczycieli zmniejszyły się.

Wiek także różnicował postrzeganie możliwości uzyskania pomocy. Najstarsi uczniowie raczej oceniali pomoc od wychowawcy i nauczycieli jako mniejszą niż ich młodszy koledzy i koleżanki. Adolescenci oceniali raczej pozytywnie i stabilnie możliwość uzyskania pomocy od wychowawcy oraz psychologa szkolnego. Najmłodszy uczniowie wybierali odpowiedzi świadczące o tym, że podczas pandemii dostrzegali najwięcej zmian

w obszarze możliwości uzyskania pomocy od wychowawcy (zarówno na lepsze, jak i gorsze), od nauczycieli (na lepsze) i od psychologa (na gorsze). Najstarsi uczniowie mają poczucie, że raczej nie uzyskają pomocy w szkole. To, że najmłodszy dostrzegają najwięcej zmian w badanym przez nas zakresie, może być związane z tym, że jak wynika z innych badań, im młodszy uczniowie, tym trudniejsza była dla nich konieczność przejścia w tryb zdalnej nauki. Na przykład z badań prowadzonych przez UNICEF wynika, że dzieci w wieku 10-11 lat były bardziej skłonne do wyrażania obaw dotyczących ich zdolności do uczenia się przez internet ze względu na ograniczone kompetencje cyfrowe niż starsi (Mascheroni i in., 2021).

Miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły różnicują odpowiedzi badanych uczniów na temat możliwości uzyskania pomocy od psychologa szkolnego. Deklaracje, że w szkole brak psychologa, czynili raczej mieszkańcy wsi i uczący się na wsi. Ponadto uczniowie ze szkół wiejskich doświadczyli także tego, że możliwość uzyskania pomocy od psychologa zmniejszyła się podczas pandemii, choć już wcześniej była mała. Ich koleżanki i koledzy z dużych miast częściej wybierali odpowiedzi świadczące o tym, że pomoc od psychologa jest duża, a nawet wzrosła podczas pandemii. Wyniki naszych badań wskazują więc, że uzyskanie pomocy psychologicznej może być szczególnie trudne w szkołach wiejskich, co w sytuacji kryzysu epidemiologicznego szczególnie zagraża dobrostanowi uczniów i uczennic. W świetle diagnoz pedagogów można stwierdzić, że edukacja zdalna w Polsce w czasie pandemii pogłębiała zróżnicowanie uczniów w zakresie, w którym zwykle przebiegają między nimi różnice (płeć, miejsce zamieszkania, wielkość zasobów kapitału rodzinnego itp.) (Turczyk i Jaskulska, 2020). W diagnozy te wpisują się także nasze badania.

Rekomendacje

W funkcjonowaniu szkół w czasie pandemii, a także po niej, kiedy to w szkolnej rzeczywistości będą się kumulowały konsekwencje pandemicznych doświadczeń uczniów i nauczycieli, należy zwiększyć dostępność pomocy psychologicznej szczególnie w szkołach wiejskich oraz budować świadomość uczniów, w jaki sposób i komu mogą zgłaszać swoje problemy. Należy promować aktywne formy radzenia sobie, takie jak szukanie rozwiązań lub pomocy. Badania wskazują, że podejmowanie takich prób radzenia sobie w czasie pandemii jest czynnikiem chroniącym. Bierne radzenie sobie, które obejmuje ignorowanie i unikanie, jest czynnikiem ryzyka depresji, lęku, objawów stresu i stresu związanego z traumą (Zhang i in., 2020).

Szczególnie ważne jest, żeby uczniowie znali szkolne procedury uzyskiwania pomocy, ale też by wychowawcy klas tworzyli atmosferę zaufania, w której łatwiej o tę pomoc się zwracać. Jak wynika z badań prowadzonych przed pandemią, jeśli już uczniowie zwracali się do wychowawców o pomoc, to raczej w sprawach szkolnych niż prywatnych (Piorunek i Werner, 2014). Czas pandemii, w którym sfery życia prywatnego i szkolnego bardziej się zająęły z racji zmienionych warunków pracy, mógł być dla uczniów okazją

do odkrycia nowych sposobów komunikacji z wychowawcą i otwierania się na rozmowy także o sprawach pozaszkolnych. Na przykład grupy tworzone na komunikatorach przez nauczycieli pozwalały na regularną i często dość nieformalną komunikację (Buchner i Wierzbicka, 2020). Zachowanie elementów takiej komunikacji (oczywiście z jasno ustalonymi regułami, na przykład co do godzin użytkowania komunikatora) może być sposobem na dalsze budowanie relacji także w czasie stacjonarnej pracy szkół. Także możliwość konsultacji online z wychowawcą może być postrzegana przez uczniów jako tworzenie (lub utrzymywanie) bezpiecznej przestrzeni do rozmów o problemach. Umiejętności i potrzebę poszukiwania pomocy i korzystania z niej należy szczególnie budować wśród chłopców, którzy odczuli zmiany na gorsze w możliwości otrzymania pomocy w szkole podczas edukacji zdalnej.

Skuteczne mogą okazać się także programy dedykowane uczniom znajdującym się w trudnych sytuacjach. Przykładem programu wprowadzonego w czasie pandemii w szkołach jest „Nawigacja w kryzysie”. Jego celem było wzmocnienie psychiczne uczniów, wsparcie wychowawcy w budowaniu wspierających relacji w klasie oraz promowanie sposobów radzenia sobie w sytuacji kryzysowej. Uczniowie biorący udział w programie w 76% ocenili go jako przydatny lub bardzo przydatny (Grzelak i Żyro, 2021).

Wśród rekomendacji ważnym wątkiem jest także wspieranie wychowawców i innych nauczycieli. Z badań wynika, że w okresie pandemii połowa nauczycielek i nauczycieli ma poczucie, że nie otrzymuje wsparcia, a ci, którzy je otrzymali, jako jego źródło wskazują koleżanki i kolegów z pracy (Buchner i Wierzbicka, 2020). Zorganizowane i łatwo dostępne wsparcie dla wychowawców klas jest konieczne, jeśli mają oni służyć pomocą swoim uczniom i uczennicom.

BIBLIOGRAFIA

- Aber, L., Brown, J.L., Jones, S.M., Berg, J. i Torrente, C. (2011). School-based strategies to prevent violence, trauma, and psychopathology: The challenges of going to scale. *Development and Psychopathology*, 23, 411-421. doi: 10.1017/S0954579411000149
- Addis, M. i Mahalik, J. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *The American Psychologist*, 58(1), 5-14.
- Bieganowska-Skóra, A. i Pankowska, D. (2020) *Moje samopoczucie w e-szkole*. <https://lscdn.pl/publikacje/publikacje-pozostale/12130,Raport-z-badan-nad-samopoczuciem-uczniow-w-e-szkole.html?search=95655>
- Brownhill, S., Wilhelm, K., Barclay, L. i Schmied, V. (2005). 'Big build': Hidden depression in men. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 39(10), 921-931. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2005.01665.x>
- Buchnat M., Jaskulska S. i Jankowiak B. (2021). Kształcenie na odległość uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycieli i nauczycielek. *Rocznik Pedagogiczny*, 44, 107-121. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0008>
- Buchner, A. i Wierzbicka M. (2020). Edukacja zdalna w czasie pandemii. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
- Cierpiałkowska, L. i Grzegorzewska, I. (2020). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży – salu-togenetyczne i patogenetyczne modele empiryczne i teoretyczne. W: I. Grzegorzewska,

- L. Cierpiałkowska i A.R. Borowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 31-59). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- De France, K., Hancock, G.R., Stack, D.M., Serbin, L.A. i Hollenstein, T. (2021). The mental health implications of COVID-19 for adolescents: follow-up of a four-wave longitudinal study during the pandemic. *American Psychologist*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000838>
- Forbes, M.K., Rapee, R.M. i Krueger, R.F. (2019). Opportunities for the prevention of mental disorders by reducing general psychopathology in early childhood. *Behaviour Research and Therapy*, 119, 103411. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103411>
- Golberstein, E., Wen, H. i Miller, B.F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *Journal of the American Medical Association Pediatrics*, 174(9), 819-820. <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Grzelak, S. i Żyro, D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Jankowiak, B. i Jaskulska, S. (2021). Dobrostan nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Horyzonty Wychowania*, 20(53), 25-37. <http://doi.org/10.35765/hw.1966>
- Jankowiak, B.A., Jaskulska, S. i Rybińska, A. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Rocznik Pedagogiczny*, 43, 95-116. <http://doi.org/10.2478/rp-2020-0006>
- Jaskulska, S. i Jankowiak, B. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne*, 57, 47-65. <http://doi.org/10.14746/se.2020.57.4>
- Kimhi, S., Marciano, H., Eshel, Y. i Adini, B. (2020). Resilience and demographic characteristics predicting distress during the COVID-19 crisis. *Social Science & Medicine*, 265, 113389. DOI: 10.1016/j.socscimed.2020.113389
- Lawson, M., Piel, M.H. i Simon, M. (2021). Krzywdzenie dzieci podczas pandemii COVID-19 – wpływ utraty pracy przez rodziców na przemoc psychiczną i fizyczną wobec dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), 145-173. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/806>
- Marciniak, M. (2015). Psycholog w szkole – postulaty a codzienność szkolna. W: A. Ćwikliński i M. Przybyła (red.), *Spółczesność i edukacja. Teorie a implikacje praktyczne* (s. 85-102). Wydawnictwo UAM.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L.G. i Kardefelt-Winther D. (2020). *Learning at a distance: Children's remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic*. UNICEF Office of Research.
- Möller-Leimkühler, A. (2002). Barriers to help-seeking by men: A review of sociocultural and clinical literature with particular reference to depression. *Journal of Affective Disorders*, 71(1-3), 1-9. DOI: 10.1016/s0165-0327(01)00379-2
- Piorunek, M. i Werner, I. (2014). Wychowawca wsparciem dla ucznia? Relacje uczeń – wychowawca w percepcji gimnazjalistów. *Studia Edukacyjne*, 32, 99-122.
- Poleszak W. i Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w czasie epidemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 7-15). Edukacja.
- 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.
- Szkola 2.0. (2021, 30 marca). *Raport o Stanie Zdrowia Psychicznego Uczennic i Uczniów. Ocena zmian w wyniku pandemii COVID-19*. <https://www.szkola20.com/raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego/>

Turczyk, M. i Jaskulska, S. (2020). Distance education and children's rights: New dimensions of school exclusion during the COVID-19 outbreak. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 15(3), 9-20.

Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J. i Tao, Q. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 747-755. DOI:10.1016/j.jadohealth.2020.08.026

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/>



Edukacja w czasie pandemii z perspektywy studentów uczelni muzycznej

STRESZCZENIE: _____

CEL NAUKOWY: Celem podjętych rozważań jest opisanie, w jaki sposób studenci uczelni muzycznej spostrzegają swoją codzienną edukację w czasach pandemii wirusa SARS-CoV-2.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: Jak pandemia oddziałuje na działania podejmowane przez studentów uczelni muzycznej oraz co zmieniło się w ich postrzeganiu czasu i przestrzeni? Badania przeprowadzono przy wykorzystaniu autobiograficznego wywiadu narracyjnego.

PROCES WYWODU: Rozważania nad podjętą problematyką rozpoczęto od analizy kategorii życia codziennego w nawiązaniu do czasu i przestrzeni. Opisano również, w jaki sposób zaburzenie codzienności może oddziaływać na człowieka.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza zebranego materiału ukazała, że pandemia w dużym stopniu ograniczyła dotychczasową działalność artystyczną zarówno w obszarze edukacji akademickiej, jak dodatkowej aktywności wykraczającej poza plan studiów. Wprowadzone ograniczenia oraz brak konfrontacji z publicznością przyczynił się do tego, że nie mają odpowiednich warunków do rozwoju własnych umiejętności. Edukacja zdalna jest dla nich utrudnieniem ze względu na problemy techniczne, ale łączy się także z dużym obciążeniem psychicznym. Zmianie uległ również ich sposób postrzegania przestrzeni i czasu studiów.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Czas pandemii dla badanych studentów wiąże się z zawiedzionymi oczekiwaniami, koniecznością rezygnacji z podejmowanych wcześniej aktywności, a także niepewnością, czy będą w odpowiedni sposób przygotowani do podjęcia przyszłej pracy zawodowej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ŻYCIE CODZIENNE, CZAS, PRZESTRZEŃ, PANDEMIA, STUDIOWANIE**

ABSTRACT:

Education During a Pandemic From the Perspective of Music University Students

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the considerations is to describe how the students of music university perceive their everyday education in times of the SARS-CoV-2 virus pandemic.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem was formulated as question: How does the pandemic affect the activities undertaken by students of a music university and what has changed in their perception of time and space? The research was carried out using an autobiographical narrative interview.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Considerations on the issues raised began with the analysis of the categories of everyday life in relation to time and space. How the disorder of everydayness can affect a person was also described.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the collected material showed that the pandemic has limited the artistic activity, both in the field of academic education and additional activity beyond the study plan to a large extent. Implemented restrictions and the lack of confrontation with the audience contributed to the fact that they do not have appropriate conditions for the development of own skills. Distance education is very challenging due to technical problems, but it is also associated with a heavy mental burden. Their perception of the space and time of study has also changed.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The time of the pandemic for the surveyed students is binding with disappointment, the necessity to resign from activities undertaken earlier as well as uncertainty whether they will be properly prepared to undertake future professional work.

→ **KEYWORDS: EVERYDAY LIFE, TIME, SPACE, PANDEMIC, STUDYING**

Wstęp

Pandemia wirusa SARS-CoV-2 przyczyniła się do wystąpienia istotnych zmian w wielu obszarach ludzkiej działalności. Ograniczenie bezpośrednich kontaktów oraz przeniesienie ich do sfery wirtualnej wymusiło przeobrażenie dotychczasowego stylu życia, pracy i nauki. Jak zauważa Kobylarek, „nagle okazało się, że to, co robiliśmy normalnie na co dzień w ustalonym rytmie i oswojonej formie, musimy przenieść do internetu” (2020, s. 8). Również edukacja na poziomie wyższym stanęła przed zupełnie nowym wyzwaniem, jakim było przejście w tryb nauczania zdalnego. O ile wprowadzenie internetowych technik nauczania było nieco łatwiejsze w niektórych dziedzinach, jak nauki społeczne czy humanistyczne, to kształcenie na odległość okazało się trudniejsze do realizacji m.in. w naukach artystycznych, dla których fundamentem kształcenia jest współpraca z innymi ludźmi oraz rozwijanie umiejętności praktycznych. Celem niniejszego artykułu jest opisanie, w jaki

sposób studenci uczelni muzycznej spostrzegają swoją codzienną edukację w czasach pandemii. Przyjęto, że edukacja mieści się w życiu codziennym, a w obecnych warunkach wychodzi poza dotychczasowe ramy. Natomiast problem badawczy przyjął postać pytania: jak pandemia wirusa SARS-CoV-2 oddziałuje na podejmowane przez studentów działania oraz co zmieniło się w ich postrzeganiu czasu i przestrzeni.

Metody i narzędzia badawcze

Zgromadzony materiał pochodzi z badań empirycznych przeprowadzonych przy wykorzystaniu metody autobiograficznego wywiadu narracyjnego według założeń Fritza Schützego. Powstała w czasie wywiadu narracja o doświadczeniach biograficznych pozwala badaczowi na uchwycenie tego, co działo się w przestrzeni społecznej z perspektywy uczestniczących i działających w niej jednostek, poznanie, w jaki sposób dane zjawisko powstało i rozwijało się w czasie. Tym samym łączy w sobie trzy perspektywy czasowe: przeszłość, teraźniejszość, a także w pewnej mierze również przyszłość (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 11-16). W związku z tym wywiad narracyjny pozwala poznać, jak badany doświadczał wydarzeń w swoim życiu oraz jak je wówczas interpretował (Waniek, 2019, s. 152). Niewątpliwie pandemia koronawirusa COVID-19 oraz ograniczenie działalności uczelni wyższych przebudowało przestrzeń życiową młodych ludzi i wymusiło na nich funkcjonowanie w cyfrowym świecie. Uznano, że zastosowany autobiograficzny wywiad narracyjny umożliwi zrekonstruowanie doświadczeń związanych z codziennym życiem studentów, które aktualnie jest zdominowane przez czas globalnej pandemii wirusa SARS-CoV-2.

Istotą wywiadu narracyjnego jest uzyskanie od badanego opowieści o jego życiu. Odbywa się on według następujących etapów: spontanicznej i niezakłóconej interwencją badacza opowieści o życiu, pytań uzupełniających dotyczących narracji oraz fazy zakończenia wywiadu i prowadzenia luźniej rozmowy. Wobec tego uzyskany materiał badawczy nie jest sumą odpowiedzi na stawiane przez badacza pytania (Kaźmierska i Waniek, 2020). W pandemicznej rzeczywistości istotnym elementem biografii respondentów stała się kwestia edukacji akademickiej prowadzonej w formie zdalnej, w związku z tym w każdej z trzech części wywiadu osoby badane odnosiły się do swoich doświadczeń związanych ze studiowaniem.

Metoda autobiograficznego wywiadu narracyjnego może być wykorzystywana jako technika przeprowadzania wywiadu autobiograficzno-narracyjnego oraz jako metoda analizy. W niniejszym artykule została wykorzystana jako technika gromadzenia danych, która wyznaczyła ramy do przygotowania oraz przeprowadzenia autobiograficznego wywiadu narracyjnego. Po przygotowaniu transkrypcji wywiadów, ich akceptacji przez uczestników badania oraz wielokrotnej lekturze przystąpiono do analizy. Za Kvale (2012) zastosowano metodę kondensacji znaczenia.

W badaniach wzięło udział sześcioro studentów z Akademii Muzycznej w Bydgoszczy. Reprezentowali oni różne kierunki studiów (wokalnno-aktorski, instrumentalistyka,

edukacja artystyczna), a także znajdowali się na różnym etapie kształcenia (od I roku studiów licencjackich do II roku studiów magisterskich). Badania były realizowane w terminie od stycznia do maja 2021 roku. Warto zaznaczyć, że przeprowadzone wywiady stanowią część większego projektu naukowego, który dotyczy świata codziennego życia młodzieży akademickiej, natomiast w niniejszym artykule skupiono się jedynie na aspekcie edukacji w czasach pandemii.

Proces wyvodu

Zdaniem Alfreda Schütza (1984, s. 176) podstawowym celem nauk społecznych jest wyjaśnienie „rzeczywistości społecznej” w odniesieniu do doświadczanych przez człowieka przeżyć dnia codziennego. Poprzez obserwacje praktyk zwykłych ludzi i podejmowanych przez nich działań w zmieniających się warunkach społecznych badacze starają się zrozumieć świat, a dzięki analizom codzienności można również uchwycić zmiany w obrębie kultury, mentalności społeczeństwa czy stylu życia człowieka (Bogunia-Borowska, 2009, s. 8-12). Wobec tego aby poznać, w jaki sposób studenci kierunków artystycznych doświadczają rzeczywistości w czasie pandemii wirusa SARS-CoV-2, należy dotrzeć do ich przeżyć dnia codziennego.

Sztompka (2008), definiując kategorię życia codziennego, wskazał na jej następujące elementy: to życie z innymi i w obecności innych; składają się na nie zdarzenia powtarzalne, a niekiedy rutynowe; angażuje naszą cielesność; przybiera formy rytualne; jest zlokalizowane w określonym czasie i przestrzeni, co decyduje o jej charakterze; często wykonywane jest bezrefleksyjnie; cechuje się spontanicznością. Wobec tego życie codzienne rozumiane jest jako „najbardziej oczywista w obecnym doświadczeniu, najbardziej realna, przemożnie narzucająca się naszej percepcji forma bytu” (s. 24-25). Za zwyczaj kojarzona jest ze stałością, bezpieczeństwem, bezproblemowością. Obejmuje więc wszystko to, co normalne, przewidywalne, dające poczucie bezpieczeństwa (Mroczkowska i in., 2009, s. 94-95). Rzeczywistość życia codziennego wypełniona jest przez czynności zmierzające do podtrzymania jej konstytutywnych cykli działania. Natomiast ich przerwanie, zaprzestanie lub zmiana sposobu wykonywania wymagają reorganizacji dotychczasowego porządku codzienności. W związku z tym codzienność utożsamiana jest głównie z powtarzalnością i cyklicznością zdarzeń, a dzieje się tak dzięki mechanizmom ją podtrzymującym, które Krajewski określił „reżimami podtrzymującymi” (2009, s. 179-184). Są to zbiory reguł oraz oparte na nich aktywności podejmowane przez człowieka, których celem jest zapewnienie trwania codzienności pozbawionej nagłych zmian. Określone reguły postępowania zapewniają trwanie codzienności w znanym kształcie, dającym poczucie bezpieczeństwa i normalności. Natomiast zaburzenie powtarzalnych cykli działań oraz załamanie dotychczasowego porządku prowadzi do poczucia dyskomfortu, a nawet konieczności zmiany koncepcji samego siebie.

Hans Tiersch codzienność określa jako *agowanie* w doświadczanym czasie, przestrzeni oraz relacjach. Określenie *agowanie* zostało przez niego użyte jako neologizm

określający działanie, które w codzienności nie ogranicza się wyłącznie do reagowania na zaistniałe wydarzenia, bowiem aktorzy społeczni podejmując działania, kierują się przede wszystkim poczuciem sprawstwa i autonomii. Wobec tego codzienność nie jest wyłącznie biernym doświadczaniem, ale reagowaniem na zaistniałą rzeczywistość. Człowiek doświadczając codzienności od wewnątrz, jako aktywny uczestnik życia społecznego nadaje jej subiektywne znaczenie, osobistą perspektywę postrzegania, a także podejmuje działania w celu adaptacji i zmiany (Tiersch 2000, za: Krzychała i Zamorska, 2008, s. 17-18). Wobec tego można przyjąć założenie, że „wszystko, co wiemy o świecie, wiemy za pośrednictwem naszego doświadczania świata” (Grzegorek, 2003, s. 209). Samo pojęcie doświadczania wskazuje przede wszystkim na rozumienie zdarzeń, które mają miejsce w danym momencie wokół nas, a także działań podejmowanych przez nas samych (Martyniuk, 2019, s. 16). Odwołując się do założeń socjologii fenomenologicznej, można przyjąć, że „świat życia codziennego stanowi zarówno scenę, jak i obiekt naszych działań i interakcji (...) Zatem nie tylko działamy w obrębie świata, ale też nań oddziałujemy” (Schütz, 2012, s. 18). Stanowi więc przestrzeń, która z jednej strony jest tworzona przez człowieka i jego działania, a z drugiej bezpośrednio na niego oddziałuje i przyczynia się do modyfikacji jego zachowań.

Tak jak już zostało wspomniane wcześniej, życie codzienne jest umiejscowione w przestrzeni. Przebiega w wielu kontekstach, dla których możemy wskazać typowe lokalizacje. Jak pisze Sztompka: „każdego dnia opuszczamy kontekst rodzinny i jego lokalizację (dom) i wchodzimy w kontekst pracy w biurze czy fabryce albo edukacji w szkole” (2009, s. 34). W każdym z kontekstów spotykamy się z innymi ludźmi, nawiązujemy różnorodne relacje, a także zachowujemy się w inny sposób. W domu występujemy w charakterze prywatnym, co oznacza, że ubieramy i zachowujemy się swobodnie, posługujemy się innym językiem, wykonujemy prace domowe, odpoczywamy. Zaś w szkole podporządkujemy się wymaganiom regulaminu, ustalonej organizacji pracy. Jesteśmy skoncentrowani wokół słuchania treści wykładowych, nabywania wiedzy i jej odtwarzania. Często zmieniając kontekst, wykonujemy tzw. „rytuały przejścia” (Sztompka, 2009, s. 35). W sytuacji, gdy został wprowadzony *lockdown*, w naszej codzienności doświadczaliśmy przenikania się dwóch równolegle istniejących choć sprzecznych kontekstów, jednego związanego z edukacją i pracą, a drugiego z życiem rodzinnym, sferą odpoczynku. Dotychczasowa granica pomiędzy nimi stała się trudna do uchwycenia.

Według Krajewskiego „codziennosc już przez swoją nazwę sugeruje, iż jest wymierzona w przyszłość, zawiera w sobie bowiem pewność, że nie tylko nastanie *jutro*, ale też będzie ono podobne do *dzisiaj* i *wczoraj*” (2009, s. 198). W tym znaczeniu codzienność bezpośrednio odnosi się do kategorii czasu. Jest wypełniona rutynowymi, powtarzalnymi czynnościami i obowiązkami dnia codziennego, które zapewniają o jej stałości i oczywistości. Czas stanowi przestrzeń wypełnianą przez człowieka w trakcie swojego życia, jest podłożem wszystkich działań i aktywności, a ich charakter jest zależny od specyfiki danego czasu. Każda sytuacja jest usytuowana w określonym czasie i przestrzeni, wobec tego sposób, w jaki postrzegana jest rzeczywistość, wynika z jakości doświadczania czasu, a także z przyjętych orientacji temporalnych. Styl życia ludzi należy

zatem rozpatrywać przede wszystkim w odniesieniu do specyfiki czasu (Peret-Drażewska i Peret, 2016, s. 251). Elżbieta Tarkowska podkreśla, że czas jest „fundamentalnym elementem społecznego funkcjonowania ludzi oraz kluczową kategorią kultury”. Jest istotnym czynnikiem oddziałującym na życie społeczne, wpływa na zachowanie ludzi oraz podejmowane przez nich działania (1992, s. 22-23).

Zdaniem Sztompki „czas, podobnie jak przestrzeń stanowi powszechny kontekst życia społecznego” (2005, s. 53). Wszystkie zjawiska i procesy usytuowane są w danym momencie w czasie, który stanowi niezbędny wymiar rzeczywistości społecznej. Cybal-Michalska przyjmuje, że „na szczególną uwagę zasługuje wymiar czasu (nieprzewidywalność, zmienność tempa zmian rzeczywistości społeczno-kulturowej) oraz wymiar przestrzeni (zróznicowanie zakresu zmian, jakim podlegają różne społeczeństwa)” (2013, s. 373). Natomiast jak zauważa Pawlak (2020, s. 119-120) społeczne doświadczanie czasu w dobie pandemii stało się bardziej dynamiczne, a doświadczana terażniejszość została zdominowana przez kryzysowe narracje zorientowane na przyszłość. Funkcjonowanie w warunkach kryzysu przyczynia się do wyzwolenia nastrojów niepewności oraz zaburzenia dotychczasowej ciągłości zdarzeń. Wprowadzony w czasie pandemii *lockdown* uniemożliwił swobodne poruszanie się i ograniczył podejmowane przez ludzi codzienne aktywności, także w wymiarze edukacji, pracy i rozrywki. W ten sposób rekonfiguracji uległa dotychczas oczywista terażniejszość. Przymusowa izolacja zmieniła wśród niektórych osób sposób postrzegania czasu i przestrzeni, które ogrywają istotne role w działaniach społecznych, a ich przeobrażenia mogą przyczynić się do zaburzeń w doświadczaniu codzienności. Wobec tego dotarcie do pandemicznej codzienności osób badanych i uchwycenie sposobu, w jaki opisują swoją terażniejszość (w tym czas, przestrzeń i podejmowane działania), pozwoli badaczowi na poznanie potencjalnego oddziaływania wirusa COVID-19 na życie społeczne badanej młodzieży studenckiej.

Wyniki analizy naukowej

Wymuszona sytuacją epidemiczną izolacja społeczna wiązała się z zaprzestaniem wykonywania większości dotychczas podejmowanych aktywności. Dla młodzieży studenckiej przejście na tryb nauczania zdalnego czy też hybrydowego wiązało się ze zmianą dotychczasowego sposobu nauki, ale także i samej codzienności.

Obstrżenia związane z pandemią koronawirusa silnie wpłynęły na świat kultury. Ograniczenie działalności teatrów, filharmonii, a także zakaz organizacji koncertów okazał się dotkliwy również dla studentów reprezentujących kierunki artystyczne. Przede wszystkim możliwość uczestniczenia w koncertach muzycznych stwarza nie tylko szansę na zdobycie cennego doświadczenia oraz nawiązania nowych znajomości, także o charakterze zawodowym, ale dla wielu osób stanowi również źródło dochodów finansowych. Niestety w wyniku wprowadzonych restrykcji wiele koncertów zostało odwołanych, a studenci zostali pozbawieni możliwości dodatkowego zarobkowania. Należy zauważyć, że dla osób kształcących się w kierunkach artystycznych bardzo ważny jest własny rozwój

i doskonalenie swojego warsztatu. Wobec tego podejmowane przez nich codzienne aktywności związane są m.in. z organizacją wydarzeń artystycznych, angażowaniem się w różne projekty, uczestniczeniem w zespołach muzycznych czy występowaniem w amatorskich teatrach. Taki rodzaj aktywności jest traktowany przez nich jako praktyka występowania na scenie i przed publicznością, stanowiąc tym samym element budowania pewności siebie. Na podstawie analizy wywiadów autobiograficznych można zauważyć, że większość badanych studentów podejmowała takie działania już przed rozpoczęciem studiów wyższych, nawet od wczesnych lat dzieciństwa, w związku z tym nagłe zaprzestanie ich wykonywania stanowi dla nich kolejną negatywną konsekwencję czasu pandemii. Przytoczony poniżej fragment wypowiedzi jednej z badanych osób dołądnie odzwierciedla wartość, jaką przypisują podejmowanym przez nich działaniom:

Jednak ważne jest dla mnie koncertowanie z chórami, warsztaty, nauka i ta taka artystyczna praca, która zostaje nam odebrana po prostu. (...) Przez to, że wszystko jest też pozamykane, to ja nie mam jak pracować nad sobą, chociażby przez ten teatr. Boję się, że będę zamknięta, żeby podjąć jakąś pracę. Nie wiem, po prostu boję się, że sobie nie poradzę" (I₃).

Przedstawiony fragment wywiadu koresponduje z kolejnym istotnym aspektem, a mianowicie poczuciem wykorzystania czasu studiów w kontekście rozwoju własnych umiejętności oraz praktycznym przygotowaniem do wykonywania zawodu. Choć nauczanie przy wykorzystaniu technik informatycznych było wcześniej wykorzystywane jako jedna z form prowadzenia dydaktyki na uczelniach wyższych, jednak zawsze było traktowane jako uzupełnienie tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego (Topol, 2020, s. 72-73). Proces adaptacji do nowej sytuacji wymagał czasu i odpowiedniego przygotowania. Jak podkreślały osoby biorące udział w badaniu, podczas pierwszego semestru nauki zdalnej zajęcia praktycznie się nie odbywały. Zaś obecnie dla większości osób związane są ze zwiększeniem ilości obowiązków ze względu na zmianę form zaliczenia niektórych przedmiotów oraz konieczność dodatkowego przygotowywania prezentacji czy prac pisemnych. Studenci jednogłośnie wskazywali, że prowadzenie nauczania zdalnego na kierunkach muzycznych jest trudne do realizacji. I choć niektóre przedmioty teoretyczne są możliwie do przeprowadzenia w formie zdalnej, jak filozofia czy metodologia pisania pracy naukowej, to zajęcia praktyczne, podczas których konieczna jest interakcja z wykładowcami czy innymi studentami, muszą przebiegać synchronicznie w jednym czasie i przestrzeni. Uczestnictwo w zespołach muzycznych polegające na przysyłaniu nagrań partii swojego głosu lub swojej gry na instrumencie odbiega od głównego celu zespołów kameralnych, jakim jest wzajemne słuchanie siebie i wspólne tworzenie muzyki. Również indywidualna praca z profesorem, która odbywa się w formie zdalnej, nie zastąpi bezpośredniego kontaktu. Wykładowcy nie są w stanie w odpowiedni sposób zweryfikować techniki pracy studentów, opierając się jedynie na obrazie z kamery, którego jakość i zakres są ograniczone. Wokalista śpiewa całym ciałem, zaś dyrygent pokazując ruch, często wymyka się poza kadr, wobec czego praca w takiej formie nie przynosi zamierzonych efektów. Jest to sytuacja szczególnie trudna zwłaszcza dla studentów pierwszego roku, którzy nie mieli możliwości współpracy z profesorami, a czasami nawet ich

poznania. Studenci w czasie wywiadów podkreślali, że jedynie podczas indywidualnej pracy z profesorami mogą w pełni korzystać z ich doświadczenia oraz wiedzy, przez co mają poczucie, że czas pandemii uniemożliwił im całościowy rozwój muzyczny. Potwierdzeniem tego jest fragment pochodzący z jednego z wywiadów:

No więc mam poczucie, że straciłem dwa lata magisterki. Znaczy, no nie mogę powiedzieć, że na 100% wszystko skreślałam, i w ogóle dramat, ale myślę, że było mi dane wykorzystać około 20% tego, co uczelnia miała mi do zaoferowania, gdyby zajęcia się odbywały w normalny sposób (I₂).

Warto zaznaczyć, że studia z zakresu nauk artystycznych kończą się pracą dyplomową, recitalem przed publicznością. Przygotowując się do dyplomu, studenci zazwyczaj pracują z innymi muzykami i pod tym względem opracowują swój program. Niestety nagły i nieprzewidywalny zasięg pandemii uniemożliwił im realizację wcześniej powziętych planów. Jedna z badanych osób, opisując swoje doświadczenia związane z obroną pracy licencjackiej, wskazała, że był to dla niej moment szczególnie trudny, gdyż w związku z wprowadzonymi obostrzeniami nie mogły towarzyszyć jej bliskie osoby, a wybrany utwór nie mógł być prezentowany wraz z chórem. W konsekwencji praca dyplomowa nie była momentem dumy, a rozczarowania i zawodu, że nie mogła wykonać jej zgodnie z własną wizją. Artyści potrzebują konfrontacji z publicznością i muzykami. W swoich wypowiedziach badane osoby zwracały również uwagę na to, jak istotny jest dla nich kontakt z innymi studentami, nie tylko w aspekcie towarzyskim. Znajomi z uczelni często występują w roli widowni lub pierwszego jury. Wzajemnie oceniają swoje umiejętności, udzielają konkretnych wskazówek, w jaki sposób można zinterpretować dany utwór. Poznanie perspektywy innych osób jest również cenne dla doskonalenia własnego warsztatu.

Ćwiczenie dyrygowania, śpiewu czy gry na instrumencie wymaga specjalnych warunków i odpowiedniej przestrzeni. Podczas wywiadów studenci wskazywali, że nauka w domu sprawiała im ogromne trudności nie tylko w odniesieniu do problemów z połączeniem internetowym, częstymi przeciążeniami sieci i opóźnieniem czasowym. Jedna z badanych osób, odwołując się do swoich doświadczeń z ubiegłego roku akademickiego, podkreśliła, że nauka w domu wiązała się dla niej z dużym obciążeniem psychicznym, gdyż musiała zmierzyć się z nieprzychylnością sąsiadów. Próby ćwiczenia śpiewu czy gry na instrumencie były przerywane przez jawne oznaki ich niezadowolenia. Dodatkowo czas izolacji i ciągła praca w domu oddziaływały na poziom koncentracji i motywacji do działania. Budynek uczelni, sale ćwiczeniowe i obecność innych studentów, którzy znajdują się w podobnej sytuacji, sprzyja atmosferze nauki. Natomiast w sytuacji, gdy pokój, który dotychczas stanowił przestrzeń relaksu i odpoczynku, stał się miejscem pracy, zaburzył dotychczas wypracowany schemat działań oraz organizowania codzienności. Zmiana ta negatywnie wpłynęła na samopoczucie studentów, co trafnie odzwierciedla poniższa wypowiedź pochodząca z przeprowadzonego wywiadu:

No nie po to się uczę i studiuję, żeby siedzieć w domu i nie móc się pokazać nikomu. (...) Chyba przez to, że im więcej siedzę w domu, tym bardziej łapię doła, bo nagle przez tę pandemię mój pokój stał się miejscem odpoczynku, pracy, ćwiczeń, imprez, spotkań towarzyskich, yy, jeszcze nie wiem, gimnastyki (I₃).

Wnioski

Niepewność związana z funkcjonowaniem w sytuacji pandemicznej stała się nieodłącznym elementem życia społecznego. Odzwierciedla to, w jaki sposób przyszłość wyłania się w teraźniejszości, kształtuje codzienne praktyki społeczne, a także sposoby radzenia sobie ludzi z tym, co niewiadome (Pawlak, 2020, s. 123). Z analizy zebranego materiału badawczego wynika, że wybuch pandemii koronawirusa wpłynął negatywnie nie tylko na sam proces edukacji, ale także na sferę działań artystycznych podejmowanych przez studentów. W związku z występującymi ograniczeniami nie mają możliwości uczestniczenia w podejmowanych wcześniej aktywnościach, które wzbogacają ich doświadczenia i stanowią istotny element własnego rozwoju muzycznego.

Mimo że wprowadzenie kształcenia na odległość pozornie przyczyniło się do zmniejszenia ilości codziennych obowiązków związanych na przykład z dojazdem na uczelnię, to zdaniem studentów z uczelni muzycznej zwiększyła się ilość zadań koniecznych do przygotowania w ramach niektórych przedmiotów. Nauczanie zdalne, które odbywa się w przestrzeni własnego pokoju oraz jest pozbawione bezpośredniego kontaktu z profesorami i innymi studentami przyczyniło się do tego, że badane osoby mają poczucie niewykorzystania czasu studiów. Czas pandemii wiąże się dla nich z zawiedzionymi oczekiwaniami, koniecznością rezygnacji z podejmowanych wcześniej aktywności, a także niepewnością, czy będą w odpowiedni sposób przygotowani do podjęcia przyszłej pracy zawodowej.

Pomimo że kształcenie na odległość umożliwia dostosowanie czasu i miejsca do potrzeb osób, to przedstawione powyżej wyniki badań własnych wskazują, że studenci uczelni muzycznej preferują edukację w klasycznej formie. Potwierdzają to również badania przeprowadzone wśród studentów uniwersyteckich, w których aż 77,71% respondentów preferuje naukę w formie tradycyjnej (Radha i in., 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Bogunia-Borowska, M. (2009). Codziennosc i społeczne konteksty życia codziennego. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna* (s. 7-25). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzegorek, A. (2003). Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 209-225). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Każmierska, K. i Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Kobylarek, A. (2020). Edukacja w czasach zarazy. Przypadek uniwersytetu. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 10, 7-13. <https://doi.org/10.15503/onis2020.7.13>
- Krajewski, M. (2009). Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codziennosc, przedmioty i reżimy podtrzymujące. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna* (s. 178-200). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krzychała, S. i Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Martyniuk, W. (2019). *O doświadczaniu szkoły. Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mroczkowska, D., Rogowski, Ł. i Skrobaccki, R. (2009). Codziennosc niecodzienna/niecodziennosc codzienna – spojrzenie na dylematy socjologii życia codziennego. W: S. Rudnicki, J. Stypińska i K. Wojnicka (red.), *Spoleczeństwo i codzienność. W stronę nowej socjologii?* (s. 93-104). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pawlak, M. (2020). Niepewność jako orientacja etnograficzna. *Prace Etnograficzne*, 48(1), 119-124. <https://doi.org/10.4467/22999558.PE.20.010.12635>
- Peret-Drażewska, P. i Peret J. (2016). Czas codzienny i czas odświętny – ich przenikanie w stylach życia współczesnej młodzieży. *Kultura – Spoleczeństwo – Edukacja*, 10(2), 249-258. <https://doi.org/10.14746/kse.2016.10.19>
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V.S. i Saravanakumar, A.R. (2020). E-Learning during lockdown of COVID-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088-1099.
- Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej* (t. 1, s. 137-192). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schütz, A. (2012). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej* (B. Jabłońska, tłum.). Zakład Wydawniczy Nomos.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2008). Życie codzienne – temat najnowszej socjologii. W: P. Sztompka i M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 15-52). Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2009). Przestrzeń życia codziennego. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna* (s. 29-50). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tarkowska, E. (1992). *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, inspiracje*. Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Topol, P. (2020). Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19. Część 1. Dyskusja 2020. *Studia Edukacyjne*, 58, 69-83. <https://doi.org/10.14746/se.2020.58.4>
- Waniek, K. (2019). Lekceważone potencjały i narosłe nieporozumienia: kilka uwag o metodzie autobiograficznego wywiadu narracyjnego Fritza Schützego. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(2), 132-163. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.08>

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/>



Kursy typu MOOC na polskiej platformie edukacyjnej Navoica – perspektywa twórców

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie standardów tworzenia kursów typu MOOC na platformie edukacyjnej Navoica, a także opisanie procedury uruchamiania tych kursów w języku polskim i angielskim oraz wyeksponowanie roli profesjonalistów (m.in. uniwersytetów) w upowszechnianiu aktualnych treści naukowych w sposób odpowiadający preferencjom cyfrowych odbiorców.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Realizacja wskazanych zadań była możliwa dzięki jakościowej analizie danych zastanych, tzw. analizie treści, obejmującej dokumenty, wywiady i literaturę poświęconą wyzwaniom stawianym edukacji XXI wieku. Artykuł zawiera także charakterystykę warsztatu – platformy edukacyjnej Navoica, która służy do generowania i realizacji kursów zdalnych.

PROCES WYWODU: Wywód obejmuje: uzasadnienie podjęcia tematu (zob. *Wstęp*); analizę wybranych treści opublikowanych w dokumencie *Navoica. Polska platforma edukacyjna oferująca kursy typu MOOC. Wytoczne dla twórców kursów*; opis wdrażania tych standardów na przykładzie dwóch kursów typu MOOC (zob. m.in. podrozdział *Warsztat autora kursu typu MOOC*); refleksje wynikające z doświadczeń autora kursu typu MOOC (zob. podrozdział *Perspektywa autora kursu typu MOOC*); a także odniesienia do kształcenia zdalnego w sytuacji globalnej pandemii (zob. *Odbiorcy kursów typu MOOC, Kursy typu MOOC a realia edukacyjne w czasie globalnej pandemii – podsumowanie*).

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Czas globalnej pandemii wykazał, że powszechny dostęp do kursów, szkoleń czy webinarów zwiększa szanse edukacyjne przedstawicieli różnych pokoleń. Nie istnieją ograniczenia geograficzne, wiekowe, zawodowe czy inne dla potencjalnych uczestników kursów, w tym – dla osób z niepełnosprawnościami. Natomiast dostępność kursów w globalnym języku angielskim znosi także barierę językową i komunikacyjną.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Idea tworzenia kursów typu MOOC jest warta upowszechniania, ponieważ dostęp do aktualnych treści naukowo-badawczych w sposób, który

odpowiada wymaganiom i preferencjom zwłaszcza pokoleń Y i Z, jest szczególnie ważny w czasach postpandemicznych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **KURSY TYPU MOOC, NAVOICA, KSZTAŁCENIE ZDALNE, PERSPEKTYWA TWÓRCY KURSU, EDUKACJA**

ABSTRACT

The MOOC Courses on the Polish Educational Platform Navoica – the Creators' Perspective

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present the standards for creating MOOC-type courses on the Navoica educational platform, as well as to describe the procedure for launching these courses in Polish and English and to expose the role of professionals (among others universities) in disseminating current scientific content in a way that meets the preferences of digital users.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The realisation of the indicated tasks was possible thanks to the qualitative analysis of secondary data, the so-called content analysis, including documents, interviews and literature devoted to the challenges of 21st century education. The article also includes the characteristics of the Navoica educational platform's workshop, which is used to generate and implement distance learning courses.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation includes: justification for taking up the topic (see *Introduction*); analysis of selected contents published in the document *Navoica. Polish educational platform offering MOOC courses. Guidelines for Course Creators*; a description of the implementation of these standards on the example of two MOOC-type courses (see, among others, the subsection *The course author's workshop*); reflections from the experience of a MOOC course author (see the subsection *The MOOC course author's perspective*); as well as references to distance learning in a global pandemic situation (see *The audience of MOOCs, MOOCs and educational realities in a global pandemic – summary*).

RESEARCH RESULTS: The time of the global pandemic has shown that universal access to courses, training or webinars increases the educational opportunities for representatives of different generations. There are no geographical, age, professional or other barriers for potential course participants, including – people with disabilities. And the availability of courses in global English also removes the language and communication barrier.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The idea of creating MOOC-type courses is worth spreading, as access to current scientific and research content in a way that particularly meets the requirements and preferences of the Y and Z generations is especially important in post-pandemic times.

→ **KEYWORDS:** **MOOC COURSES, NAVOICA, DISTANCE LEARNING, PERSPECTIVE OF THE COURSE CREATOR, EDUCATION**

Wstęp

Artykuł poddaje analizie proces tworzenia kursów typu MOOC¹, które są skierowane do osób aktywnie korzystających z neomediów, uczących się za pośrednictwem wielomodalnych platform edukacyjnych.

Autorskie kursy typu MOOC dotyczą kultury języka Polaków (*Jak stawiać przecinki, aby zdania miały sens? Przyjaźnie o polskiej interpunkcji* – dalej kurs 1.) oraz edukacji finansowej polskich dzieci (*Przedsiębiorczość dla najmłodszych uczniów* – dalej kurs 2.). Wchodzą one w skład projektu *MOOC dla nauk o edukacji*², a powstały z myślą o odbiorcach przystosowanych „do logiki nowych mediów, na przykład w zakresie języka i sposobów partycypacji” (Wasylewicz, 2016, s. 138).

Za istotne dla myślenia o współczesnej edukacji uznać należy wypowiedzi np. Radosława Kotarskiego o szkole nieprzystającej do wymagań XXI wieku (2017, 2020) oraz wnioski dotyczące propagowania edukacji zdalnej, intensywnie doskonalonej w sytuacji globalnej pandemii. Inspirujące w tym względzie są m.in. wywiady Pawła Oksanowicza, które dostarczają odpowiedzi na pytania: (1) Jak zmienia się edukacja akademicka? (Oksanowicz i Przegalińska, 2020), (2) Czy pandemia stworzyła nowe szanse edukacyjne? (Oksanowicz i Tarkowski, 2020), (3) Jaką rolę pełni technologia w naszym życiu? (Oksanowicz i Wygnański, 2020).

Oba kursy docelowo zostały opublikowane na platformie Navoica³, gdzie są dostępne dla autoryzowanych uczestników także po archiwizacji. Artykuł przybliży wybrane procedury ważne dla autorów kursów zdalnych, a także zwraca uwagę na demografię uczestników tych kursów. Realizację i weryfikację wymagań stawianych kursom typu MOOC koordynowali specjaliści ds. wsparcia e-learningu z Zespołu nr 5, Laboratorium Inteligentnych Systemów Informatycznych, Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego (dalej – specjaliści z OPI PIB).

Przyjęte cele wymagają analizy dokumentów z platformy edukacyjnej Navoica. W ich zestawie znajdują się m.in. raporty zamykające kolejne edycje obu kursów (Navoica, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), a także publikacje niezbędne w budowaniu warsztatu autora kursów typu MOOC (Kołodziejczak, 2020).

¹ Akronim MOOC pochodzi od słów *Massive Open Online Course* i oznacza ‘powszechnie dostępne kursy internetowe’.

² Projekt *MOOC dla nauk o edukacji* obejmuje łącznie pięć kursów. Jest realizowany przez Uniwersytet Śląski w Katowicach (<http://www.us.edu.pl>), a współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego POWR.03.01.00-00-W027/18. Kursy (Bortliczek, 2020/2021, 2021a, 2021b; Raszka, 2020/2021, 2021a, 2021b) funkcjonowały na platformie Navoica od 2020 do 2021 roku jako edycje wdrożeniowe (pierwsza edycja zakończyła się 30.01.2021 r. dla kursu o przedsiębiorczości oraz 14.02.2021 r. dla kursu o interpunkcji, druga edycja wygasła dla obu kursów 31.07.2021 r.). Kolejne edycje są realizowane w latach 2021-2023.

³ Platforma edukacyjna Navoica oferuje dwa środowiska do tworzenia i modyfikowania kursów, tj. Studio-Draft Navoica (<https://studio-draft.navoica.pl/>) oraz Studio Navoica (<https://studio.navoica.pl/>).

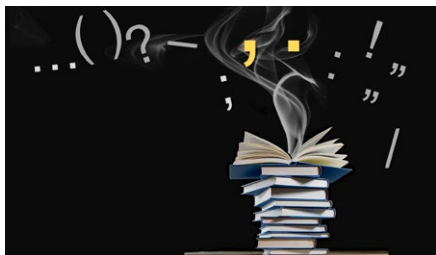
Warsztat autora kursu typu MOOC

Podstawowy dokument – *Navoica. Polska platforma edukacyjna oferująca kursy typu MOOC. Wytyczne dla twórców kursów* (Kołodziejczak, 2020) – na etapie tworzenia, recenzowania oraz audytowania kursów jest przewodnikiem dla osób partycypujących w ostatecznym kształcie kursu typu MOOC. *Wytyczne...* opisują różne aspekty pracy nad tymi kursami. Na uwagę zasługują wskazówki odnoszące się do funkcjonowania kursu w otwartej formule: etykieta kursu, informacje wstępne dla uczestników kursu, organizacja przestrzeni dyskusyjnej dla uczestników kursu i podział treści na moduły (Kołodziejczak, 2020).

Etykieta kursu to syntetyczna informacja o strukturze i celach kursu, a także o jego dostępności⁴. Ostateczny tekst etykiety powinien być tworzony po merytoryczno-metodycznych recenzjach i po audycie technicznym przeprowadzonym przez specjalistów z OPI PIB.

Informacje wstępne dla uczestników kursu mają postać trailera, którego celem jest autoprezentacja oraz syntetyczna informacja o kursie. Trailer – jak wynika z autorskiego doświadczenia – należy nagrywać po zakończeniu pracy koncepcyjnej nad kursem, a nawet po ocenie ekspertów. Każdy z kursów typu MOOC ma swoje logo⁵, dzięki czemu uczestnik łatwo może zidentyfikować kurs (zob. ilustracje 1 i 2). Obecność infografiki jest motywowana wiedzą o modalnościach sensorycznych, z której wynika m.in., że w ludzkiej populacji procentowo najwięcej jest wzrokowców (zob. Plewka i Taraszkiewicz, 2010).

Ilustracja 1. Logo kursu Małgorzaty Bortliczek *Jak stawiać przecinki, aby zdania miały sens? Przyjaźnię o polskiej interpunkcji*



Ilustracja 2. Logo kursu Renaty Raszki *Przedsiębiorczość dla najmłodszych uczniów*



Organizacja przestrzeni dyskusyjnej dla uczestników kursu uwzględnia autorskie administrowanie forami dyskusyjnymi, a także mailową dostępność twórcy. Dobrą

⁴ „Etykieta kursu to jego wizytówka, którą na wstępie widzi użytkownik platformy. Na jej podstawie student podejmuje decyzję o udziale w kursie. Etykieta musi zawierać podstawowe informacje o jego treści, poziomie trudności oraz sposobie realizacji” (Kołodziejczak, 2020, s. 18).

⁵ Autorem logo dla obu kursów jest Rafał Bortliczek.

praktyką platform edukacyjnych i profesjonalnych stron internetowych jest również obecność zakładki FAQ, którą autorki wprowadziły w drugiej edycji.

Podział treści na moduły wymaga respektowania wskazówek *Wytycznych...* Opiswane kursy obejmują od 6 do 8 modułów, w których przeciętnie znajdują się po 3 lekcje. Każda lekcja zawiera zamknięte tematycznie jednostki. Multimodalny układ treści ułatwia nawigację między ekranami na różnych nośnikach.

Procedura uruchamiania pierwszej edycji kursów typu MOOC na platformie Navoica obejmowała: (1) napisanie kursów (*Jak stawiać przecinki, aby zdania miały sens? Przyjaźnie o polskiej interpunkcji oraz Przedsiębiorczość dla najmłodszych uczniów*), (2) umieszczenie ich w środowisku Studio-Draft Navoica, (3) uruchomienie beta-testów przez specjalistów z zespołu ds. projektów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (dalej – specjaliści z zespołu UŚ), (4) naniesienie uwag beta-testerów, (5) skierowanie kursów do recenzji⁶, (6) wprowadzenie uwag recenzentów w kursach opublikowanych na platformie Studio-Draft Navoica, (7) skierowanie kursów do audytów prowadzonych przez specjalistów z OPI PIB, (8) wdrożenie korekty poaudytowej w kursach, (9) wysłanie dokumentu *Wniosek o umieszczenie kursu na Navoica* do kierownika Projektu Navoica – Polski MOOC (adekwatnie dla każdego z kursów), (10) utworzenie w środowisku Studio Navoica dokumentu pt. *Zaświadczenie*, potwierdzającego ukończenie kursu na ustalonych warunkach, (11) podpisanie do kursu dokumentacji projektowej przygotowanej przez specjalistów z zespołu UŚ, (12) wstawienie do kursów *Ankiety ewaluacyjnej Navoica*, (13) uruchomienie kursów na platformie e-learningowej Navoica, (14) administrowanie kursów przez autorki w trakcie pierwszej edycji. Każdy z tych punktów obejmował wiele detalicznych prac, np. kilkuetapowy audyt, którego celem było uzyskanie bezbłędnej jakości technicznej danego kursu.

W ostatniej fazie tworzenia kursów typu MOOC niezbędne było wsparcie specjalistów z OPI PIB, zwłaszcza podczas prac z dokumentami generowanymi w języku HTML. Rezultat tej pracy widzi potencjalny uczestnik kursu, zanim zdecyduje o jego rozpoczęciu. Dokumenty te obejmują m.in. logo kursu (zob. ilustracje 1 i 2) oraz jego etykietę, tj. opis struktury, warunków realizacji i zaliczenia kursu. Dla tworzenia kursów e-learningowych przydatne było także szkolenie *Techniczne tworzenie kursów MOOC* (Navoica, 2019/2020). Kurs ten autorki zrealizowały przed przystąpieniem do kreowania własnych kursów zdalnych.

Perspektywa autora kursu typu MOOC

Napisanie obszernych kursów (kurs 1. liczy 8 modułów, kurs 2. – 6) zajęło około trzech miesięcy, tyle samo trwało przygotowanie materiałów audiowizualnych oraz przekształcenie tekstu werbalnego w multimodalny kurs zdalny. Czas trwania tej fazy zależny był przede

⁶ Każdy kurs został skierowany do dwóch niezależnych recenzentów, którzy przygotowując opinie dotyczące umieszczenia kursów na platformie Navoica, zwracali uwagę na: treść kursu, jego wartość merytoryczną i metodyczną, techniczne właściwości i funkcjonalność zadań interaktywnych.

wszystkim od możliwości produkcyjnych firm zewnętrznych, przygotowujących filmy oraz napisy do filmów⁷, a także od konieczności naniesienia autorskiej korekty w powyższych składnikach kursów. Do trzech miesięcy przeciągnęła się również wieloetapowa procedura recenzyjno-audytorska, a także tryb administracyjny związany m.in. z przygotowaniem elektronicznej rejestracji uczestników kursów. Dopiero po zamknięciu tego ostatniego etapu nastąpił proces tzw. produkcji kursów i ich udostępnienie na platformie Navoica.

Można humorystycznie skonstatować, że kursy „urodziły się” po dziewięciu miesiącach, ale na tej analogii kończy się podobieństwo z ciężką *homo sapiens*. W odróżnieniu od ludzkiego noworodka kursy typu MOOC to ostatecznie ukształtowane narzędzia do samodzielnej nauki. Umożliwiają one indywidualną pracę w tempie i czasie dogodnym dla kursanta, dają sposobność wymiany uwag i doświadczeń oraz zapewniają stały kontakt z autorkami kursów.

Celem projektu *MOOC dla nauk o edukacji* było przygotowanie dwóch edycji kursów polskojęzycznych. Procedura uruchomienia pierwszej edycji kursów została opisana w podrozdziale *Warsztat autora kursu typu MOOC*. Tok postępowania związany z wdrożeniem drugiej edycji kursów obejmował: (1) utworzenie w środowisku Studio-Draft Navoica nowych kursów poprzez zaimportowanie w pierw wersji ze środowiska Studio Navoica i/lub Studio-Draft Navoica, (2) korektę i modyfikację, np. kontrolę poleceń w zadaniach czy forach dyskusyjnych, dodanie zakładki FAQ, (3) wypełnienie dokumentu *Wniosek o wznowienie kursu na kolejną edycję* (dalej *Wniosek*), (4) skierowanie *Wniosku* do specjalistów z OPI PIB, (5) audyty kursów wykonane przez ekspertów z OPI PIB, (6) utworzenie *Zaświadczenia* potwierdzającego ukończenie danego kursu, (7) administrowanie kursów w trakcie ich drugiej edycji.

Kursy typu MOOC stanowią wyzwanie koncepcyjne, merytoryczne, metodyczne i techniczne. Doświadczenia zdobyte w trakcie projektowania kursów polskojęzycznych są pomocne w tworzeniu kursów w języku angielskim, które m.in. wymagają uaktywnienia współpracy z tłumaczami i lektorami. Autor danego kursu ma możliwość dokonania korekty w aktualnie opublikowanej edycji, a wprowadzona przez niego zmiana automatycznie jest widoczna na platformie Navoica.

Odbiorcy kursów typu MOOC

W sytuacji spotkania pokolenia X (osoby urodzone między 1965 a 1980) z pokoleniami Y (odbiorcy urodzeni po 1980) i Z (jednostki urodzone po roku 1990)⁸ konieczna jest

⁷ Multimodalność kursów wynika zarówno z preferencji cyfrowych tubylców, jak i z konieczności przystosowania kursów do odbioru przez osoby z deficytami percepcyjnymi.

⁸ Pokolenie Y (millenialsi) pamięta czasy analogowe, ale zmiany technologiczne przyswajają znacznie szybciej niż pokolenie X. Pokolenie Z (generacja C od słów *connected* 'połączeni' lub *change* 'zmiana') wymaga skondensowanych informacji, podanych w atrakcyjnej wizualnie formie (zob. Waśko, 2016; Hatańska, 2017).

weryfikacja sposobu komunikacji. Pokolenie analogowe X poznało tradycyjne sposoby komunikacji, a do nowoczesnych technologii wdraża się stopniowo (cyfrowi imigranci). Natomiast pokolenie Z aktywnie korzysta z komunikacji neomedialnej (cyfrowi tubylcy). Starsi przedstawiciele pokolenia Y pod wieloma względami przejęli cechy pokolenia X, u młodszych można zauważyć pewne atrybuty wspólne z pokoleniem Z (Waśko, 2016, s. 139). Multimodalne narzędzia edukacyjne w zamyśle mają umożliwiać edukację nie tylko cyfrowym tubylcom, ale także cyfrowym imigrantom⁹ (Wojciechowska i Bigaj, 2021).

Na podstawie analizy danych profilowych uzyskanych po zakończeniu kursów od specjalistów z zespołu UŚ możliwe jest wskazanie pokoleniowego obrazu uczestników kursów. W pierwszej edycji kursu 1. uczestniczyło 112 osób. Pokolenie X reprezentowały 24 osoby (21,4%), a Y – 26 (23,2%). Najliczniej dopisali uczestnicy z pokolenia Z – 47 osób (42%). Grupa najstarszych uczestników kursu (pokolenie *baby boomers*¹⁰) obejmowała 7 osób (6,3%), natomiast 8 osób (7,1%) nie wskazało swojego wieku. Z kolei w drugiej edycji kursu 1. uczestniczyło 396 osób. Pokolenie X reprezentowały 44 osoby (11,1%). Natomiast członkowie pokolenia Y stanowili 80 osób (20,2%). Uczestnicy pokolenia Z liczyli 241 osób (60,9%). Grupę pokolenia *baby boomers* reprezentowała jedna osoba (0,3%), natomiast 30 osób (7,6%) nie podało swojego wieku. Łącznie w obu edycjach na kurs 1. zapisało się 508 osób. Kurs sfinalizowało 288 uczestników, co potwierdza liczba pobranych zaświadczeń.

W pierwszej edycji kursu 2. uczestniczyły 94 osoby. Pokolenia X i Y liczyły po 13 osób (po 14%). Uczestnicy reprezentujący pokolenie Z liczyli 62 osoby (66%), zaś 6 osób (6%) nie wskazało swojego wieku. W drugiej edycji kursu 2. uczestniczyło 116 osób. Członkowie pokolenia X liczyli 12 osób (10%), a Y – 23 osoby (20%). Pokolenie Z obejmowało 76 osób (66%), a swojego wieku nie określiło 5 uczestników (4%). W obu edycjach kursu 2. wzięło udział 210 osób, a sfinalizowały je 153 osoby, co potwierdza liczba wygenerowanych zaświadczeń.

Jedną ze zwrotnych informacji jest liczba pobranych zaświadczeń. Ich wygenerowanie było możliwe po udzieleniu minimum 60% (kurs 1.) lub 70% (kurs 2.) pozytywnych odpowiedzi ze wszystkich typów zadań zaprojektowanych w kursach.

Kursy typu MOOC a realia edukacyjne w czasie globalnej pandemii – podsumowanie

Uzyskanie grantu na realizację kursów zdalnych w ramach projektu *MOOC dla nauk o edukacji* w roku akademickim 2019/2020 fortunnie wyprzedziło globalną konieczność

⁹ Pojęcia cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów służą do kategoryzacji partycypantów komunikacji interpersonalnej za pośrednictwem neomediów. Pierwsi preferują życie w sieci (on-line), drudzy swoje relacje opierają na kontaktach bezpośrednich (off-line), ucząc się korzystania z nowych narzędzi zależnie od okoliczności (zob. Waśko, 2016; Wojciechowska i Bigaj, 2021).

¹⁰ *Baby boomers* to generacja osób urodzonych w latach 1946-1964 (*Baby boomers*, 2018).

przejścia na edukację zdalną. W rezultacie kursy opracowane w ramach wskazanego projektu doskonale wpisały się w realia, jakie od marca 2020 roku istotnie zmieniły myślenie o e-learningu (zob. Rewa i Hunter, 2020).

W artykule opisana została perspektywa autorska tworzenia wirtualnego środowiska kształcenia na platformie edukacyjnej Navoica. Wkład merytoryczny i metodyczny w przygotowane kursy, oparty m.in. na wieloletnim doświadczeniu autorek w prowadzeniu dydaktyki akademickiej, uwzględniał aktualne treści naukowo-badawcze i potrzeby adresatów kursów. Autorki starały się wziąć pod uwagę preferencje pokolenia Z, którego członkowie są w trakcie studiów (w zamyśle uczestnikami kursów mieli być studenci pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach). Ostatecznie kursy mają charakter otwarty – MOOC.

O ile idea kształcenia zdalnego i same kursy e-learningowe są znane od kilkunastu lat, o tyle systemowe podejście do ich tworzenia, standardy kursów typu MOOC, a także obecność wśród autorów tych kursów profesjonalistów z różnych instytucji badawczo-naukowych zapewnia najwyższą jakość kształcenia. Na podstawie analizy dokumentów projektowych można stwierdzić, że istnieje potrzeba tworzenia i doskonalenia kursów edukacyjnych w wirtualnym środowisku kształcenia (zob. Dąbrowska, 2021). Przekonuje o tym zainteresowanie kursantów (do realizacji obu kursów w kolejnych edycjach przystąpiło 718 osób, a 441 pobrało zaświadczenia). Po zakończeniu dwóch edycji kursów widzimy sens ich kontynuacji (jesienią 2021 uruchomiona została trzecia edycja kursu 1. i 2.). Nauka zdalna niweluje wiele barier (np. finansowych, fizycznych, geograficznych, wiekowych, zawodowych) obecnych w tradycyjnym procesie edukacji. Internet stał się jednym z czynników niezbędnych do życia, a kursy zdalne umożliwiają interaktywną jakość kontaktu.

BIBLIOGRAFIA

- Baby boomers* (2018). *Baby boomers – co to jest? Kogo zalicza się do pokolenia baby boomers?* Pobrano 1.11.2021 z: Karierawfinansach.pl
- Bortliczek, M. (2020/2021). *Jak stawiać przecinki, aby zdania miały sens? Przyjaźnie o polskiej interpunkcji*. Navoica [kurs online dostępny dla autoryzowanych użytkowników].
- Bortliczek, M. (2021a). *How to use commas to give meaning to your sentences: about Polish punctuation in a friendly way*. Navoica [kurs online dostępny dla autoryzowanych użytkowników].
- Bortliczek, M. (2021b). *Jak stawiać przecinki, aby zdania miały sens? Przyjaźnie o polskiej interpunkcji*. Navoica [kurs online dostępny dla autoryzowanych użytkowników].
- Dąbrowska, I. (2021). Edukacja zdalna w czasie pandemii – perspektywa rodziców i opiekunów. *Horyzonty Wychowania*, 20(54), 43-52. DOI: 10.35765/hw.2036
- Hatałska, N. (2017). *Odpowiedzialność w rozumieniu pokolenia Y i Z*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RXWbYaPn6l8&t=1s>
- Kołodziejczak, A. (red.). (2020). *Navoica. Polska platforma edukacyjna oferująca kursy typu MOOC. Wytuczne dla twórców kursów*. Wydawnictwo Fundacja Młodej Nauki.
- Kotarski, R. (2017). *Włam się do mózgu*. Altenberg.
- Kotarski, R. (2020). *Inaczej*. Altenberg.

- Navoica. (2019/2020). *Techniczne tworzenie kursów MOOC* [kurs online dostępny dla autoryzowanych użytkowników].
- Navoica. (2021a, 2 lutego). *Raport z ankiety ewaluacyjnej kursu „Przedsiębiorczość dla najmłodszych uczniów”*. Archiwum autorek.
- Navoica. (2021b, 3 marca). *Raport z ankiety ewaluacyjnej „Jak stawiać przecinki, aby zdania miały sens?”*. Archiwum autorek.
- Navoica. (2021c, 3 sierpnia). *Raport z ankiety ewaluacyjnej „Jak stawiać przecinki, aby zdania miały sens?”*. Archiwum autorek.
- Navoica. (2021d, 4 sierpnia). *Raport z ankiety ewaluacyjnej kursu „Przedsiębiorczość dla najmłodszych uczniów”*. Archiwum autorek.
- Oksanowicz, P. i Przegalińska, A. (2020). *Nowa zdalna edukacja*. Rozmowa Pawła Oksanowicza z prof. Aleksandrą Przegalińską. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=604958626836546>
- Oksanowicz, P. i Tarkowski, A. (2020). *Zdalna edukacja*. Rozmowa Pawła Oksanowicza z Alkiem Tarkowskim. Facebook. <https://www.facebook.com/nienieodpowiedzialni/videos/3590278814349385>
- Oksanowicz, P. i Wygnański, J. (2020). *Cyfrowe pomaganie*. Rozmowa Pawła Oksanowicza z Jakubem Wygnańskim. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=u7fV0kURgGA&t=120s>
- Plewka, C. i Taraszkiewicz, M. (2010). *Uczymy się uczyć*. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.
- Raszka, R. (2020/2021). *Przedsiębiorczość dla najmłodszych uczniów*. Navoica [kurs online dostępny dla autoryzowanych użytkowników].
- Raszka, R. (2021a). *Entrepreneurship for the youngest students*. Navoica [kurs online dostępny dla autoryzowanych użytkowników].
- Raszka, R. (2021b). *Przedsiębiorczość dla najmłodszych uczniów*. Navoica [kurs online dostępny dla autoryzowanych użytkowników].
- Rewa, J. i Hunter, D. (2020). *Prowadzenie zajęć zdalnie. Pisany na gorąco przewodnik po kursach, spotkaniach, szkoleniach i wydarzeniach online w czasach pandemii koronawirusa* (A. Tomaszewska, tłum.). Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wasylewicz, M. (2016). Transformacja sposobu komunikowania się pokolenia X, Y, Z – bilans zysków i strat. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 13, 133-141.
- Waśko, R. (2016). Wybrane aspekty różnicujące pokolenie X, Y i Z w kontekście użytkowania nowych technik i Internetu. W: Z. Rykła i J. Kinal (red.), *Socjologia codzienności jako niebanalności* (s. 136-153). Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń i Środowisko.
- Wojciechowska, M. i Bigaj, M. (2021). *Jak żyć w sieci i nie zwariować?* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=fatf7QhiMbo&ab_channel=DALEJMartynaWojciechowska

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/>

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 płeć?
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 Codzienność w dobie pandemii
- 2021 Vol. 20, No. 56 Aktualne wyzwania pedagogii ignacjańskiej

