

P E D A G O G I K A
D O B R E J N O W I N Y

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI IGNACJAŃSKIEJ

Seria pod red. Janusza Mólki

Zbigniew Marek SJ, Anna Walulik CSFN, *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*

-
- Wit Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu / Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*
 - Anna Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: historia, teoria, praktyka*
 - Ewa Dybowska, *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*
 - Zbigniew Marek SJ, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*
 - Zbigniew Marek SJ, Anna Walulik CSFN, *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*

ZBIGNIEW MAREK SJ
ANNA WALULIK CSFN

P E D A G O G I K A
DOBREJ NOWINY
Perspektywa katolicka

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Ignatianum w Krakowie

Kraków 2020

© Akademia Ignatianum w Krakowie, 2020

Publikacja sfinansowana z subwencji Ministra Nauki i Szkolnictwa
Wyższego przeznaczonej na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego
i badawczego Akademii Ignatianum w Krakowie w 2020 roku

Recenzenci

Ks. prof. dr hab. Jerzy Bagrowicz
Dr hab. Barbara Kieres, prof. KUL

Redakcja: Magdalena Pawłowicz
Projekt okładki i stron tytułowych: Jadwiga Mączka
Opracowanie typograficzne i łamanie: Jacek Zaryczny

ISBN 978-83-7614-485-6

Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620
wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
<http://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Dystrybucja:

Wydawnictwo WAM
tel. 12 62 93 254-256 • faks 12 62 93 496
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

Księgarnia Wysyłkowa
tel. 12 62 93 260
www.wydawnictwowam.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp:

| | |
|--|-----|
| Od rozważania Ewangelii do refleksji pedagogicznej | 9 |
| 1. Dobra Nowina – źródło pedagogicznego myślenia i działania | 37 |
| 1.1. „Błogosławieni, którzy nie widzieli, a uwierzyli” J 20,29 | 38 |
| 1.2. U źródeł nowej jakości życia | 43 |
| 1.3. Zasadność perspektywy ewangelicznej w pedagogicznym myśleniu i działaniu | 59 |
| 2. Podmiot wychowania w perspektywie Dobrej Nowiny | 63 |
| 2.1. „Jeden tylko jest Dobry” Mt 19, 17 | 64 |
| 2.2. Uczestnicy sytuacji wychowawczej | 68 |
| 2.3. Osoba podmiotem wychowania | 77 |
| 3. Treść Dobrej Nowiny podstawą budowania pedagogicznego myślenia i działania | 89 |
| 3.1. „Tak bowiem Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał” J 3,16 | 90 |
| 3.2. Bóg obecny w historii człowieka i świata | 96 |
| 3.3. Objawienie Boże w pedagogicznym myśleniu i działaniu | 103 |
| 4. Cel wychowania z perspektywy Dobrej Nowiny | 117 |
| 4.1. „Kto uwierzy i przyjmie chrzest, będzie zbawiony” (Mk 16,16) | 118 |
| 4.2. Cel życia z perspektywy wiary | 124 |
| 4.3. Troska ostateczna | 133 |
| 5. Strategia wychowania w perspektywie Dobrej Nowiny | 141 |
| 5.1. „Gdy tak rozmawiali i rozprawiali z sobą, sam Jezus przybliżył się i szedł z nimi” Łk 24,15 | 142 |
| 5.2. W drodze do rozumienia doświadczenia | 148 |
| 5.3. Towarzyszenie ewangeliczną drogą wychowania | 153 |

| | |
|---|-----|
| 6. Pedagogia Dobrej Nowiny | 167 |
| 6.1. „Dałem wam przykład, abyście i wy tak czynili, jak Ja wam uczyniłem” J 13,15 | 168 |
| 6.2. Ewangeliczny styl działania | 172 |
| 6.3. Wychowanie jako dzieło życia | 177 |
| Zakończenie: | |
| Od pedagogii Jezusa do pedagogiki Dobrej Nowiny | 195 |
| Spis schematów | 203 |
| Bibliografia | 205 |
| Streszczenie | 227 |
| Summary | 233 |
| Indeks osób | 239 |
| Indeks rzeczowy | 243 |

CONTENTS

Introduction:

| | |
|---|-----|
| From pondering about Gospel to the pedagogical reflection | 9 |
| 1. Good News – the source of pedagogical thinking and activity | 37 |
| 1.1. „Blessed are those who have not seen and yet have believed“ (J 20:29) | 38 |
| 1.2. At the sources of a new quality of life | 43 |
| 1.3. Validity of evangelical perspective in the pedagogical thinking and activity | 59 |
| 2. The subject of upbringing in the perspective of Good News | 63 |
| 2.1. „There is only One who is good“ (Mt 19:17) | 64 |
| 2.2. Participants of upbringing situation | 68 |
| 2.3. Person – a subject of upbringing | 77 |
| 3. The content of Good News as a foundation for building the pedagogical thinking and activity | 89 |
| 3.1. „For God so loved the world that he gave his one and only Son“ (J 3:16) | 90 |
| 3.2. God’s presence in the history of human and the world | 96 |
| 3.3. God’s revelation in the pedagogical thinking and activity | 103 |
| 4. The goal of upbringing from the perspective of Good News | 117 |
| 4.1. „Whoever believes and is baptized will be saved“ (Mk 16:16) | 118 |
| 4.2. The aim of life from the perspective of faith | 124 |
| 4.3. Final concern | 133 |
| 5. The strategy of upbringing in the perspective of Good News | 141 |
| 5.1. „As they talked and discussed these things with each other, Jesus himself came up and walked along with them“ (Lk 24:15) | 142 |
| 5.2. On the path to understand an experience | 148 |
| 5.3. Accompaniment as an evangelical path of upbringing | 153 |

| | |
|---|-----|
| 6. The pedagogy of Good News | 167 |
| 6.1. „I have set you an example that you should do as I have done for you“ (J 13:15) | 168 |
| 6.2. Evangelical way of activity | 172 |
| 6.3. Upbringing as a life master piece | 177 |
| Conclusion: | |
| From Jesus' pedagogy to the pedagogics of Good News | 195 |
| List of diagrams | 203 |
| Bibliography | 205 |
| Summary | 233 |
| Index of names | 239 |
| Index of subjects | 243 |

Wstęp

OD ROZWAŻANIA EWANGELII DO REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ

Zapytana któregoś wakacyjnego dnia o to, nad czym teraz pracuję, odpowiedziałam, że razem z moim Profesorem przygotowujemy pedagogikę Dobrej Nowiny¹. Padło wówczas kolejne pytanie o to, czy odwołujemy się w niej do pedagogiki pozytywnej. Wydawało się mi to tak oczywiste, że nie wiedziałam, jak na to pytanie odpowiedzieć. Idea tej książki zrodziła się bowiem z jednej strony z analogicznej inspiracji jak pedagogika pozytywna², a z drugiej (a może właśnie pierwszej) z zachwytu nad Ewangelią jako zasobem wspierającym poczucie szczęścia, czy – jak chce współczesna psychologia pozytywna – wspierającym dobrostan ludzki³. W znaczeniu ewangelicznym to, co kryje się za terminem szczęście czy dobrostan, wyrażone jest pojęciem zbawienie.

¹ Wyrażenie ‘Dobra Nowina’ traktujemy jako nazwę własną i synonim słowa ‘ewangelia’ (z gr. εὐαγγέλιον, *euangelion*, dosł. dobra nowina). Ewangelia oznacza dobrą nowinę o zbawieniu – wyzwoleniu człowieka z mocy zła i zaproszeniu go do udziału w życiu z Bogiem wypełnionym szczęściem i miłością przez całą wieczność. P.L. Sbuler, *Znaczenie terminu „ewangelia”*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 1110-1111.

² K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, w: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016, s. 13-15.

³ J. Pawelski, *J.O. William James, positive psychology, and healthy-mindedness*, „*Journal of Speculative Philosophy*” 2003 (1) 17, s. 53-67.

Posługując się terminem 'dobrostan' (*well-being*), badacze odnoszą go do całościowego, zintegrowanego stanu osoby, który może być rozpatrywany w kilku odrębnych dziedzinach, co daje szerokie, wieloaspektowe podejście do ludzkich doświadczeń. Dobrostan ma charakter subiektywny i jest traktowany jako pozytywna ocena odnosząca się do funkcjonowania fizycznego (dobre fizyczne samopoczucie); psychicznego (poczucie zadowolenia z realizacji potrzeb, poczucie tożsamości, zadowolenie z podejmowania wyzwań); społecznego (zadowolenie z bliskich relacji z innymi, wypełniania ról i osiągania pozycji w otoczeniu). Dobrostan psychiczny uznawany jest za naukowy odpowiednik potocznego terminu 'szczęście'⁴. Termin ten był mocno akcentowany już w filozofii greckiej i wczesnochrześcijańskiej myśli teologicznej. Szczęście kojarzono z życiem, pokojem, radością, odpoczynkiem, błogosławieństwem, zbawieniem. Posługując się terminem 'szczęście', zwracano uwagę na radość i zadowolenie z życia, które są owocem ludzkiego wysiłku, własnych starań, a termin 'zbawienie' odnoszono do całkowitego spełnienia się człowieka w Bogu⁵. Wychodzono z założenia, że wszyscy ludzie pragną i dążą do szczęścia i wszyscy szukają zbawienia⁶. Na przełomie XIX i XX wieku w literaturze określenie szczęścia zaczęło być kojarzone z sukcesem. Jego odnoszenie domagało się harmonijnego współdziałania podmiotów na rzecz osiągnięcia celu dającego poczucie spełnienia, satysfakcję⁷.

⁴ L. Wojciechowska, *Teoria dobrostanu w badaniach rozwojowych nad rodziną: dobrostan rodziców w stadium pustego gniazda*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 4, s. 35.

⁵ T. Dola, M. Rusecki, *Zbawienie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 896; C. Lesquivit, P. Grelot, *Zbawienie*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1973, s. 933.

⁶ H. Waldenfels, *Zbawienie*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997, s. 542; W. Langer, *Szczęście*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 1265-1266.

⁷ J. Mółka, *Drogi życiowego sukcesu. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 24 i nn.

Odkrycie, że Ewangelia stanowi zasób wspierający dobrostan człowieka, uświadomiło nam, że jest to zasób w tej samej mierze uniwersalny, co niedoceniony. To z kolei zrodziło w nas przekonanie o możliwości, ale też i potrzebie wyprowadzenia z treści Ewangelii założeń pedagogicznego myślenia i działania – stąd tytuł publikacji: *Pedagogika Dobrej Nowiny*. Przeświadczenie to stanowi też cel prowadzonych przez nas badań nad tekstami Ewangelii. Realizując go, poszukujemy odpowiedzi na pytanie: co to znaczy, że współczesne myślenie i działanie pedagogiczne może budować swoje podstawy korzystając z wielowiekowego doświadczenia chrześcijaństwa? W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie wiele wnosi pedagogika religii. Opierając się na jej założeniach, można wspomagać osobę w nabywaniu umiejętności objaśniania treściami religijnymi spraw ludzkiej egzystencji.

Sam termin 'pedagogika religii' wyrasta z założeń pedagogiki transcendentnej⁸, którą charakteryzuje akceptowanie nie tylko istniejących w świecie sił naturalnych, ale i pozanaturalnych, które nie podlegają prawom przyrody. Uważa się ją za subdyscyplinę nauki, której teorie spełniają funkcje teoretyczne, normatywne oraz pragmatyczne nastawione na działanie zwrócone ku człowiekowi⁹. Przedmiotem jej badań jest człowiek w procesie rozwoju i osiągania stawianych mu/sobie celów. Jest on rozpatrywany w świetle treści religijnych, które wskazują na możliwości ich osiągnięcia i osobisty potencjał osoby¹⁰. Swoje założenia formułuje ona na podstawie badań nad procesami religijnego nauczania i wychowania oraz formacji religijnej, która

⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today/ Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 7980.

⁹ A. Aleksiejuk, Z. Marek, B. Milerski, *Pedagogika religii w Polsce*, w: *Słownik pedagogiki religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 33.

¹⁰ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 207; Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, 60 i nn.; R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2017, s. 36.

jest ukierunkowana na życie według zasad chrześcijańskich¹¹. Teorie te uczą interpretowania spraw ludzkiej codzienności w świetle treści uznawanej religii, co w przypadku chrześcijaństwa sprowadza się do zdolności objaśniania rzeczywistości w świetle Bożego objawienia¹². Oznacza to, że w zakres badań pedagogiki religii, która opiera się na treściach wiary, wpisuje zarówno rzeczywistość boską, jak i ludzką, czyli taką, którą zajmują się zarówno nauki teologiczne, jak i humanistyczne¹³. Służą one opisowi rzeczywistości wychowawczej¹⁴ poszukującej możliwości i sposobu wspomagania osoby w jej rozwoju i osiąganiu integralnej dojrzałości dzięki korelowaniu wiary z życiem¹⁵. Jedną z odmian pedagogiki religii jest pedagogika katolicka, która wyrasta z chrześcijańskich założeń personalizmu i antropologii chrześcijańskiej¹⁶, a w swojej refleksji uwzględnia nauczanie Kościoła. Stąd podtytuł niniejszej publikacji: *Perspektywa katolicka*.

Naszą refleksję opieramy na założeniach paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego¹⁷, którego cechą charakterystyczną jest przyjęcie założenia, że człowiek jest „kimś” – i to go wyodrębnia wśród bytów widzialnego świata, które są zawsze tylko „czymś”. Jak wyjaśnia Karol Wojtyła „to proste, elementarne rozróżnienie kryje w sobie głęboką przepaść, jaka dzieli świat

¹¹ A. Aleksiejuk, Z. Marek, B. Milerski, *Pedagogika religii w Polsce*, w: *Słownik pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 33.

¹² Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 60 i nn.; J. Krysztufik, A. Walulik, *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, „Studia Katechetyczne” 2016, nr 12, s. 40.

¹³ Z. Marek, *Wychowanie religijno-moralne*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 26-28.

¹⁴ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 207.

¹⁵ J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 157.

¹⁶ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej*, „Horyzonty Wychowania” 2017, t. 16, nr 38, s. 125-141; Z. Marek, *Autonomia pedagogiki religii*, „Studia Katechetyczne” 2016, nr 12, s. 19-33.

¹⁷ M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, cz. 1, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 42-43.

osób od świata rzeczy”¹⁸. U podstaw tego rozróżnienia znajduje się zawsze odniesienie do własnego „ja”, będące istotnym elementem samostanowienia. Znaczy to, że człowiek działając z innymi, spełnia siebie¹⁹. Badania prowadzone w tym nurcie odwołują się nie tyle do *human science*, ale też do wykładni, jaką daje personalizm²⁰. Przekonanie to jest obecne w refleksji nad pedagogią realizowaną w oparciu o przesłanie zawarte w Ewangelii²¹ i w nauczaniu Kościoła²² oraz teologicznej refleksji nad jego wychowawczą działalnością²³. Analiza tych danych w połączeniu z obserwacją działań pedagogicznych (także naukowych) budowanych na światopoglądzie chrześcijańskim, pokazuje potrzebę formułowania nie tyle coraz to nowych „wskazówek” dla praktyki wychowawczej, co założeń, które pozwolą ją w sposób

¹⁸ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 154.

¹⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1985, s. 331.

²⁰ M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019, s. 190-191.

²¹ Pedagogia Boża, czy Jezusa, doczekała się choćby skromnego zainteresowania w obszarach nauk o wychowaniu (Np. R. Jasnos, *Pedagogia Boża w Objawieniu*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 15-32; B. Adamczyk, *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008), brakuje jednak przedstawienia teoretycznych założeń myślenia i działania pedagogicznego opartego na Ewangelii.

²² Np. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, tekst polski, Pallottinum, Poznań 2002; Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Catechesi tradendae* 1979; *Dyrektorium ogólne o katechizacji* 1997. Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001. Zgodnie z ogólnie przyjętą zasadą, w dokumentach kościelnych nie podajemy stron, tylko numer akapitu.

²³ Np. S. Dziekoński, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2004; M. Filipczuk, *Budowanie domu na skale – o chrześcijańskiej wizji procesu wychowania*, „Teologia i Człowiek” 2018, nr 43(3), s. 99-122; B. Śliwerski, *Model szkoły w świetle pedagogiki chrześcijańskiej*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2009, 12/2; P. Wołochowicz, *Wskazania wychowawcze zawarte w dokumentach Kościoła katolickiego*, „Roczniki Teologiczne” 2019 LXVI, z. 10; *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Wydział Teologiczny UO, Opole 2001; W. Cichosz, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Typo 2, Warszawa 2010.

twórczy kształtować. Stąd jej pierwszymi adresatami nie są katecheci, ale pedagodzy i to nie tylko ci, którzy są przekonani o znaczącej roli religii w pedagogicznym myśleniu i działaniu.

Wykorzystując własne doświadczenia związane z praktyką oraz naukową refleksją katechetyczną i pedagogiczną, dokonaliśmy analizy sześciu narracyjnych tekstów biblijnych według pięciu kategorii, którymi są: aktorzy, miejsca, czas, wartości i oczekiwania. W każdej z nich wskazaliśmy encje²⁴, w których nazywaniu posługiwaliśmy się słowami z tekstu, a w sytuacji, kiedy okazało się to niemożliwe, wprowadziliśmy własne określenia, ale z zachowaniem ducha języka (podobnie jak w kodowaniu *in vivo*). W prowadzonych badaniach odkryliśmy, że dla interpretacji tekstu niezmiernie pomocne jest graficzne przedstawienie relacji zachodzących między encjami, czy kategoriami. Okazuje się, że wskazywane relacje tworzą zależności o charakterze proksemicznym. Dzięki temu można lepiej zrozumieć znaczenie, jakie im zostało nadane przez narratora. Dlatego zdecydowaliśmy się nazwać ten sposób badania narracji analizą proksemiczną. Badacz wyodrębniając z narracji encje w obrębie kategorii, które zwykle strukturalizują narracje, i ustalając zachodzące pomiędzy nimi związki, dokonuje ich charakterystyki i w efekcie odkrywa rozumienie opowiadanego zjawiska przez narratora. Działania te pozwalają określić, w jakiej relacji pozostają poszczególne encje do zamierzeń narratora. W niniejszej publikacji techniką tą analizujemy teksty biblijne²⁵, ale można ją

²⁴ Słowo *entity* oznacza jednostkę, istotę, podmiot, byt. Termin ten wprowadzony w roku 1976 przez Petera Pin-Shan Chena do modelowania danych podczas analizy informatycznej odnosi się do rzeczywistej lub wyobrażonej rzeczy, która może być wyraźnie identyfikowalna lub odróżnialna i powiązana relacjami z innymi. P.P.S. Chen, *The Entity-Relationship Model – Toward a Unified View of Data*, „ACM Transactions on Database Systems”, 1976, t. 1, nr 1, s. 9-36, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.369&rep=rep1&type=pdf>, [dostęp: 2018-07-05]; R. Barker, *Case*MethodSM. Modelowanie związków encji*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2005. Cechy przypisywane encji przez tych autorów doskonale oddają istotę elementów wskazywanych w poszczególnych kategoriach analizy proksemicznej.

²⁵ Analogicznie jak proponują: R. Murawski, *Katecheza w formie analizy tekstu*, w: *Katechizacja różnymi metodami*, red. M. Majewski, Wydawnictwo Inspektorat

z powodzeniem stosować do wszystkich tekstów narracyjnych, szczególnie biograficznych czy autobiograficznych²⁶.

W tym miejscu warto przypomnieć, jak rozumiemy poszczególne kategorie²⁷. Analizując teksty w obrębie kategorii „aktorzy”, wskazujemy zarówno osoby, jak i inne – nieosobowe podmioty, którym narrator przypisuje działanie. Mogą to być: osoby fizyczne uczestniczące w wydarzeniu; podmioty-przedmioty, które mają wpływ na interpretację zdarzenia, takie jak książka, osoby prawne, instytucje, urzędy, organizacje; podmioty-przedmioty abstrakcyjne. Rozumienie kategorii „miejsce” odnosimy do tego wszystkiego, gdzie toczy się nasze życie, gdzie jesteśmy, z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia, bo miejsce to nie tylko przestrzeń na ziemi, ale także wspólnota umysłowa i kulturowa, a nawet, jak chce Foucault, „*of other space*”, czyli przestrzenie heterotropijne, które są poza wszelkimi miejscami, nawet jeżeli możliwe jest wskazanie ich rzeczywistej lokalizacji. Wyodrębniając kategorię miejsca, można wskazać każde, gdzie autorzy narracji lokują swoje doświadczenia. Ważne jest, by odkryć ich znaczenie dla aktorów zdarzenia i dynamikę rozumienia przez nich zidentyfikowanego doświadczenia. Miejsca wyodrębnione w procesie analizy proksemicznej pozwalają nie tylko dostrzegać wzajemne, przestrzenne relacje między aktorami, ale także związki między osobami i otoczeniem materialnym z uwzględnieniem różnych kultur i innych kontekstów doświadczenia. W identyfikacji kategorii czas proponujemy uwzględnienie rozróżnienia stosowanego przez Greków, którzy używali dwóch słów odpowiadających nowożytnemu słowu czas – *chronos* i *kairos*. *Chronos* odnosi się

Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 1994, s. 103-127; Z. Marek, *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998.

²⁶ Np. M. Mółka, *Analiza strukturalna narracji procedurą badawczą w naukach pedagogicznych*; A. Piestrzyńska, A. Walulik, *Dziadkowie wobec głuchoty wnuków*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. J. Mółka, A. Walulik, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 143-179; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.

²⁷ Szerzej: Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 25-35.

do czasu, którego rozciągłość można zmierzyć i umieścić na osi czasu, podając jego długość. Natomiast *kairos*, chociaż odnosi się również do pewnego okresu, to akcent kładzie nie na miarę, lecz na to, co się dzieje, co się staje, wydarza w „mierzonym” okresie. Dlatego identyfikując kategorię czasu w procesie analizy proksemicznej, można mieć na uwadze zarówno czas liczony obiektywnie (np. kalendarzowy, zegarowy), jak też czas zakresowy, określany subiektywnie (np. w latach..., w okresie studiów, po zawarciu małżeństwa, ukończeniu szkoły, w trakcie choroby); czas sytuacyjny (np. w trakcie wykonywanej pracy, pobytu za granicą). Kategorię wartości identyfikujemy zgodnie z ich rolą polegającą na przenikaniu, poruszaniu i kształtowaniu ludzkiej świadomości oraz wywoływaniu przeżyć i pobudzeniu do działania. Z kolei przyjęta hierarchia wartości wytycza cele, kierunki działania oraz scala ich wytwory. Badacz ustala i wskazuje wartości odnoszące się do aktorów, miejsc i czasu. Z kategorią wartości często w opowiadanych doświadczeniach łączą się „oczekiwania”. Są one identyfikowane jako uczucie, że dobre rzeczy będą się działy w przyszłości; nadzieją, że coś się wydarzy; przekonaniem, że coś się wydarzy lub powinno się wydarzyć. Wreszcie określenie oczekiwań pozwala odkrywać to, co narratorzy uznają za prawdopodobne, możliwe, godne uwagi, konieczne, przypadkowe, a także to, jakie posiadają cele, motywy czy intencje swego działania, i wreszcie jakie pojawiają się rozczarowania, zaskoczenia, pytania. Oczekiwania i wartości wskazywane w procesie analizy proksemicznej „obiektywizują” się przez sam fakt odnoszenia ich do aktorów, miejsc, czasu²⁸.

Wskazywanie encji w poszczególnych kategoriach służy przygotowaniu możliwie różnorodnej przestrzeni interpretacji z pozornie przeciwstawnych perspektyw: wewnętrznej i zewnętrznej, obiektywnej i subiektywnej, badanego i badacza. Działania te odgrywają znaczącą rolę w podejmowanych próbach zrozumienia doświadczenia, gdyż zarówno narrator, jak i badacz opowiadają się za określonymi wartościami czy też

²⁸ M. Scheler, *The Human Place in the Cosmos*, Northwestern University Press, Evanston 2009, s. 5-12.

wzorcami i posiadają własne oczekiwania. Im głębiej badacz odkryje struktury i poziomy współlistnienia poszczególnych encji i kategorii, tym głębsze będzie rozumienie zjawiska, a w konsekwencji tym bardziej znacząca będzie wiedza uzyskana na drodze interpretacji. Analiza i interpretacja przeprowadzone według powyżej przedstawionych zasad prowadzą do sformułowania implikacji pedagogicznych, w których badacz wskazuje na to, co wyjątkowe w doświadczeniu badanej osoby.

Mamy świadomość, że wybrane przez nas teksty posiadają wyjątkowy charakter. Dzisiejsza postać Biblii powstawała w ciągu wieków. Pierwszymi były księgi Starego Testamentu. Początkowo pojawiły się one jako pojedyncze zapisy (dokumenty) opowiadające o znaczących w dziejach ludu wybranego – Izraela – wydarzeniach, jakimi było wyjście z Egiptu pod wodzą Mojżesza, czy też otrzymanie Prawa na górze Synaj. Kolejne dotyczyły zjednoczenia ludu izraelskiego pod berłem króla Dawida, upadek Królestwa Północnego, zniszczenie świątyni wybudowanej przez króla Salomona, czy wygnanie znacznej części mieszkańców Królestwa Południowego do Babilonii, a później ich powrót. Jeszcze inne zawierały opowiadania o prześladowaniach Żydów wyznających wiarę w jedyne Boga – Jahwe.

Także w przypadku ksiąg Nowego Testamentu mamy do czynienia najpierw z ustnym przekazem – świadectwami wiary w bóstwo Jezusa Chrystusa. Po Jego zmartwychwstaniu i wniebowstąpieniu ustne przekazy wypowiedzianych słów i dokonanych czynów zaczęto spisywać. Pośród nich szczególnego znaczenia nabierają Ewangelie. Zawierają one opowiadania o Jezusie Chrystusie – Zbawicielu człowieka. Opowiadań tych pod żadnym pozorem nie można uważać za biografię Jezusa, lecz za świadectwo wiary w Jego boską moc wyzwalań ludzi z mocy zła i śmierci. Należy mieć też na uwadze i to, że poszczególni autorzy ksiąg Nowego Testamentu we właściwy sobie sposób opowiadali o życiu i działaniu Jezusa. Najlepszym tego wyrazem są widoczne w Ewangeliach rozbieżności dotyczące czy to miejsca wydarzeń, czy też czasu. Należy mieć też świadomość i tego, że nie wszystkie opowiadania (dokumenty) o działalności Jezusa przetrwały. Ponadto niektóre księgi długo czekały na ich

urzędową akceptację – uznanie za księgi święte (kanoniczne)²⁹. Katolicki kanon biblijny liczy 46 ksiąg Starego i 27 Nowego Testamentu.

Charakterystyczne dla Biblii jest to, że autorzy ksiąg zarówno Starego, jak i Nowego Testamentu przedstawiają właściwe swoim czasom rozumienie świata i człowieka. Dzięki temu przekazują nie tylko treści religijne, ale też wiele informacji o kulturze konkretnej epoki. Ponadto niejednokrotnie budzą zachwyt nad bogactwem zastosowanych w nich form i gatunków literackich. Warto zauważyć, że każdy z występujących w Biblii rodzajów literackich ma sobie właściwy stopień historyczności, podobnie jak w innych tekstach historycznych. W Biblii można też odnaleźć elementy starożytnej retoryki: mowy prawnicze, którymi posługiwano się w sądach; debaty, które miały miejsce głównie podczas zgromadzeń o charakterze politycznym; mowy patetyczne, którymi posługiwano się podczas obchodzonych uroczystości. Posiadane przez autorów poszczególnych narracji umiejętności przekazu sprawiły, że we współczesnej formie przetrwały księgi wyrażające kulturę konkretnej epoki³⁰.

Wszystkie formy narracji biblijnych były podporządkowane jednemu celowi: zbudowaniu czytelnika i przekazaniu Bożego kerygmatu³¹. Oznacza to, że każdy z autorów przekazywał świadectwo swej wiary w obecność i działanie Boga³². Terminem 'świadectwo' posługiwano się już w starożytności. Znajdziemy go zarówno w języku hebrajskim: 'ed, 'eduth, jak też greckim: *martyrion*, *martyrio*, oraz łacińskim: *testimonium*. Oznacza on potwierdzenie zgodności ze stanem rzeczywistym. *Martyria* oznaczała w pierwszej kolejności czyn, działanie, ale równocześnie mogła

²⁹ D.S. Deer, *Proces formowania się Biblii*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 147-156; J. Kudasiewicz, *Biblia, historia, nauka*, Znak, Kraków 1978, s. 105 i nn.

³⁰ W.J. Harrington, *Klucz do Biblii*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984, s. 42.

³¹ J.A. Fitzmyer, *Pismo duszą teologii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997, s. 46.

³² D.S. Deer, *Proces formowania się Biblii*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 147.

oznaczać także treść tego działania, chociaż znane było odrębne określenie *martyrion* – świadectwo, dowód [rzeczowy]³³. Bliski terminom *martyria* oraz *martyrion* jest termin *martys*. Oznacza nim tego, kto „na podstawie swojego spostrzeżenia, swoich obserwacji coś poświadcza albo – w sensie prawnym – zostaje wezwany do potwierdzenia stanu rzeczy lub umowy”³⁴. Wyjaśnienia terminologiczne uświadamiają, że pojęcia ‘świadectwo’ czy ‘świadek’ często łączone są z prawem cywilnym i oznaczają działanie lub jego brak, zaniechanie; stwierdzenie zaistniałego faktu, prawa do „czegoś”³⁵. W języku religijnym zazwyczaj nadawane są mu dwa znaczenia: oznacza zarówno świadka, jak i wspomnianie, myślenie, refleksję. W tym sensie świadek będzie tym, który opowiada i oznajmia to wszystko, co zobaczył³⁶. W ten sposób przekazywane kolejnym pokoleniom świadectwa o Bożym działaniu w świecie, które stopniowo zapisywano i redagowano. Tą drogą doszło do powstania w dzisiejszym rozumieniu Biblii, którą tworzą księgi Starego i Nowego Testamentu³⁷.

Świadomość zawartości ksiąg biblijnych o działaniu Boga dla dobra ludzi wyzwala pytanie o prawdziwość takiego przekazu. W tradycji żydowskiej istniało przekonanie, że pisma Starego Testamentu są słowem, które Bóg kierował do swego ludu. Odzwierciedleniem tego przekonania są wypowiedzi prorockie, które kończy zwrot: „tak mówi Pan”, „wyrocznia Pana”. Tę tradycję uznawania ksiąg Pisma Świętego za słowo Boże

³³ G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1997/6, s. 278-279; E. Beck, *Świadectwo*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 1283-1284.

³⁴ G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, dz. cyt., s. 280.

³⁵ *Wielka encyklopedia PWN*, t. 27, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 54; W. Becker, *Zeugenaussagen*, w: *Lexikon der Pädagogik*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1971, s. 401-402; U. Undeutsch, *Zeugenaussage*, w: *Pädagogisches Lexikon*, Bertelsmann Fachverlag, Guetersloh 1970, s. 1432-1434.

³⁶ H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj. Teologia fundamentalna w kontekście czasów obecnych*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1993, s. 307.

³⁷ A.J. Levoratti, *Interpretacja Pisma Świętego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 31.

przejęło chrześcijaństwo. Podkreśla ono, że ten sam autorytet Boga, którym cieszą się księgi Starego Testamentu, przysługuje też Nowemu Testamentowi, ponieważ przekazano w nim słowa Jezusa i opowieści o Jego działalności. Tym samym księgi Nowego Testamentu stanowią dopełnienie narracji o działaniu Boga, który w osobie Jezusa Chrystusa wkroczył w dzieje świata i ludzkości. Wynika z tego, że z perspektywy religijnej walorem Biblii jest to, że jest ona jednym z miejsc osobowego spotkania człowieka z Bogiem³⁸. Na jej kartach – Starego i Nowego Testamentu – można zatem odkrywać troskę Boga o ludzi, Jego miłość najlepiej okazywaną przez Jezusa Chrystusa – prawdziwego Boga i prawdziwego człowieka³⁹. W Jego osobie oraz Jego słowach i czynach Bóg kieruje do ludzi w sposób najdoskonalszy zaproszenie do dialogu z Nim. Prowadząc taki dialog, odsłania człowiekowi prawdę o nim samym i o otaczającym go świecie⁴⁰, czym umożliwia pełniejsze rozumienie egzystencji człowieka.

Nazywanie ksiąg biblijnych „świętymi” Kościoł uzasadnia tym, że powstały one dzięki działaniu Ducha Świętego. Działanie to nazwano natchnieniem biblijnym. Zostały nim objęte zarówno księgi Starego, jak i Nowego Testamentu, które Kościół

na podstawie wiary apostoelskiej uznaje w całości, ze wszystkimi ich częściami, za święte i kanoniczne, dlatego że spisane pod natchnieniem Ducha Świętego zostały Kościołowi przekazane. Do napisania świętych ksiąg Bóg wybrał używających własnych umiejętności i sił ludzi, którymi posłużył się tak, aby działając w nich i przez nich, to wszystko i tylko to, co sam chciał, przekazali na piśmie jako prawdziwi autorzy. Skoro więc wszystko to, co autorzy natchnieni, czyli hagiografowie, twierdzą, należy uważać za stwierdzone przez Ducha Świętego, to z całą mocą należy też wyznaczyć, że księgi Pisma w sposób pewny, wierny i bez błędu uczą prawdy, jaka z woli Boga została zapisana w księgach świętych dla naszego zbawienia⁴¹.

³⁸ Tenże, *Moc słowa Bożego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 4.

³⁹ Benedykt XVI, *Posynodalna Adhortacja apostoelska Verbum Domini*, nr 7.

⁴⁰ M. Rusecki, *Objawienie Boże*, w: *Bóg, człowiek, świat. Ilustrowana encyklopedia dla młodzieży*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1991, s. 189-190.

⁴¹ Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym*, nr 11.

Z katolickiego punktu widzenia prawo do interpretowania Pisma Świętego ma Kościół, który na podstawie badań tekstu biblijnego określa jego

historycznie uwarunkowane elementy, staje się możliwe wyodrębnienie sformułowań dotyczących zbawiania, które będą dla Kościoła ważne po wszystkie czasy. Następnie konieczne jest wyrażenie danej prawdy o bawieniu w języku współczesnym⁴².

To z kolei daje pewność, że Biblia przekazuje pełną, bez zniekształceń i zafałszowań prawdę o Bogu wyzwajającym człowieka z mocy zła i śmierci oraz kieruje do niego zaproszenie do życia z Nim w szczęściu i miłości przez całą wieczność. Pewnik ten pozwala stwierdzić, że chociaż prawda Biblii została przekazana za pośrednictwem myślenia i używanego przez ludzi języka, to jednak dotyczy Boga i Jego tajemnicy⁴³. Znamienne jest też i to, że nie przekazano jej w formie definicji zbioru doktryn bądź też norm, lecz narracji o Jego zaangażowaniu się w sprawy człowieka oraz potwierdzeniu ich spełnienia⁴⁴. To zaś domaga się od człowieka podjęcia wysiłku umożliwiającego rozumienie prawdy o Bogu niosącym człowiekowi dobro i miłość.

Powszechny dostęp do Biblii skłania do refleksji nad możliwościami korzystania z mądrości przekazanej na jej kartach na płaszczyźnie edukacyjno-wychowawczej. Rodzi się też pytanie: czy wszyscy, którzy biorą do ręki Biblię, mogą ją czytać, czy tylko wierzący? Kto jest upoważniony do szukania w Biblii prawdy? Odpowiedź na pierwsze pytanie jest najprostsza: wszyscy ludzie, zarówno wierzący, jak i niewierzący, chrześcijanie, jak i przedstawiciele innych religii mają prawo korzystać z Biblii w poszukiwaniu prawdy. Wierzący szukają w niej przede wszystkim prawdy religijnej – słów Boga kierowanych do ludzi. Natomiast niewierzący, bądź przedstawiciele innych religii, zazwyczaj uznają ją za dzieło literackie. W tym przypadku

⁴² A.J. Levoratti, *Interpretacja Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 33.

⁴³ N. Lohfink, *Jak rozumieć Pismo święte*, w: *Biblia dzisiaj*, red. J. Kudasiewicz, Znak, Kraków 1969, s. 31 i nn.

⁴⁴ G.L. Müller, *Dogmatyka katolicka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 85.

czytelnik zwraca uwagę nie tyle na jej religijne przesłanie, ile raczej na treści objaśniające zjawiska kulturowe, do których dostęp ma każdy człowiek. Biorąc pod uwagę możliwości różnego podejścia do Biblii, przy jej lekturze nie powinno się pochopnie wyprowadzać wniosków natury światopoglądowej⁴⁵.

Bez negowania zasadności odkrywania Biblii jako dorobku kultury, należy podkreślić, że w pierwszym rzędzie jest ona jednak księgą religijną. Oznacza to, że na jej kartach przekazywane jest skierowane do wszystkich ludzi zaproszenie Boga o odkrywaniu siebie i świata, w którym żyją, z perspektywy Boga dającego początek ich egzystencji. Przyznając jej rangę księgi wiary (księgi wierzących), należy kłaść akcent na świadectwa mówiące o doświadczeniu bliskości i działania Boga w życiu ludzi⁴⁶. Armando J. Levoratti napisze, że jej moc jest tak wielka, że dociera do wnętrza człowieka. Ono bada i osądza pragnienia i myśli jego serca, które w Piśmie Świętym oznacza wieloaspektowy: duchowy, intelektualny, moralny i emocjonalny ośrodek człowieczeństwa⁴⁷. Idąc tym tokiem myślenia, należy przyjąć, że odkrywanie w Biblii wyłącznie kwestii objaśniających udział człowieka w rozwoju kultury jest niewystarczający. Niezbędne jest podejmowanie prób odnalezienia wątku religijnego, w tym relacji Boga z ludźmi. Jego rozwijanie sprzyja dążeniom do osiągania szczęścia, dobra, piękna, ale też uświadamia człowiekowi własną ograniczoność. Odkrywanie obu tych wymiarów życia czyni go bardziej otwartym na transcendencję, której wprawdzie nie potrafi objąć i która pozostaje dla niego tajemnicą, ale podpowiada mu możliwości wy tłumaczenia i spełnienia własnej podmiotowości⁴⁸.

Nawet najbardziej podstawowa wiedza o Biblii dostarcza możliwości doszukiwania się w jej treści „czegoś więcej” aniżeli tylko zetknięcia z kulturą minionych czasów w czytanych

⁴⁵ Z. Marek, *Biblia w katechetycznej postudze słowa*, dz. cyt., s. 122-135.

⁴⁶ O. Betz, *Psychologische Grundlage der Bibelarbeit*, w: *Handbuch der Bibelarbeit*, red. W. Langer, Kösel-Verlag, München 1987, s. 234.

⁴⁷ A.J. Levoratti, *Moc słowa Bożego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 3.

⁴⁸ *Nuovo corso di dogmatica*, t. I, red. Th. Schneider, Queriniana, Brescia 1995, s. 439.

i analizowanych opowiadaniach⁴⁹. Tym „czymś więcej” jest prawda o Bogu, przyjaznym człowiekowi; Bogu, który go kocha; pragnie jego szczęścia; szczęście mu ofiaruje; działa dla jego dobra; jest człowiekowi przyjazny. Teksty biblijne przeniknięte są mentalnością, symboliką i elementami kultury czasów, w których były pisane, i co najważniejsze, przyjmujemy, że za ich pośrednictwem Bóg objawia siebie i swój zbawczy plan wobec każdego człowieka i świata. To założenie wymaga od nas respektowania zasad hermeneutyki biblijnej zalecanych przez Kościół⁵⁰, aby z jednej strony poprawnie odczytać objawienie Boże, a z drugiej odkrywać jego aktualność dla współczesnych procesów myślenia i działania pedagogicznego.

Wybór tekstów, które ukształtowały strukturę tej książki, ma charakter celowy. Zostały wybrane z Ewangelii takie fragmenty, których analiza i interpretacja doprowadziły do sformułowania teorii pedagogicznej – pedagogiki Dobrej Nowiny. Pochodzą one ze wszystkich czterech Ewangelii. Dzięki temu możliwe stało się ukazanie jedności objawienia przy różnorodności adresatów i odmiennych doświadczeniach narratorów. Ich streszczeniem są słowa Pana Jezusa z Ewangelii według świętego Jana: „Ja jestem drogą i prawdą, i życiem” (J 14, 6)⁵¹. Bibliści, duszpasterze, rekollekcyjniści objaśniają je na różne sposoby, ale to, co łączy te interpretacje z perspektywy budowy teorii pedagogicznej, to uznanie, że Jezus stwierdzeniem „Ja jestem” nawiązuje do Bożego imienia JAHWE objawionego Mojżeszowi (Wj 3, 1-15), czyli wskazuje na podmiot oddziaływać wychowawczych. Nazwanie przez Jezusa siebie prawdą objawia treść, z której można wyprowadzić założenia pedagogicznego myślenia i działania. Nazwanie przez

⁴⁹ J.A. Fitzmyer, *Pismo duszą teologii*, dz. cyt., s. 33.

⁵⁰ Papieska Komisja Biblijna, *Interpretacja Pisma Świętego w Kościele* (1993), Pallottinum, Poznań 1994.

⁵¹ Wszystkie teksty biblijne pochodzą z Biblii Tysiąclecia (Wydawnictwo Pallottinum w Poznaniu, 2003 Webmaster: biblia@deon.pl, Hosting: DEON.pl)/ W całej publikacji stosujemy powszechnie przyjęty sposób oznaczania tekstów biblijnych za pomocą rozdziałów i wierszy. Litera/y to skrót tytułu książki, a następujące po nim cyfry to rozdział; kolejne (w katolickim zapisie po przecinku, czasem po dwukropku) to wiersze. W odnośnikach tekstów biblijnych nie podaje się numeru stron.

Jezusa siebie życiem określa cel wszelkich procesów wychowawczych. Nazwanie przez Jezusa siebie drogą kieruje uwagę badacza w stronę metodyki postępowania w procesach wychowania, a właściwie szerzej ukazuje strategię działania.

Opisana pedagogika Dobrej Nowiny wskazuje na to, że istotą wieloaspektowych zabiegów o charakterze wychowawczym jest chęć nadawania procesom wychowania rangi działań wspomagających rozwój osoby, których celem jest osiągnięcie wysokiego stopnia dojrzałości wyrażanej promowaniem zasady „być”, a nie „mieć”⁵². W działaniach tych chodzi o człowieka, któremu otoczenie usiłuje nieść pomoc w osiągnięciu pełni człowieczeństwa. Tak nakreślony przed wychowaniem cel powoduje, że przedmiotem podejmowanych oddziaływań staje się nie tylko sfera biologiczna, psychiczna, ale także duchowa. Ten wieloaspektowy wymiar wychowania rozumiany jest jako wychowanie integralne⁵³. Rozumienie integralności w perspektywie Dobrej Nowiny wymaga wyjaśnienia, przynajmniej niektórych pojęć, które decydują o specyfice tej pedagogiki i ukazują zasadność refleksji nad jej miejscem w procesach pedagogicznego myślenia i działania. Za kluczowe uznaliśmy: transcendencja, religia, duchowość, i cnota. Wszystkie one są pojęciami wieloznacznymi i dlatego wymagają wskazania obszarów, do których są odnośzone w niniejszej publikacji.

Pojęcie transcendencja (z łac. *transcendens* – przekraczający) odnosi się do tego, co istnieje na zewnątrz, poza (ponad) czymś. W szczególności dotyczy istnienia przedmiotu poznania poza umysłem poznającym, bądź bytu absolutnego, który istnieje poza rzeczywistością poznającego. Określenie to wywodzi się z kultury rzymskohellenistycznej i z biegiem czasu zaadoptowało się w kulturze chrześcijańskiej, a później zostało spopularyzowane, choć w innym znaczeniu, przez Immanuela Kanta w jego filozofii. Według Katarzyny Wrońskiej oznacza ono

⁵² J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 207-208.

⁵³ M. Nowak, *Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”*, „Formatio Permanens” 2017 (17), s. 34-36.

status tego, co znajduje się poza lub ponad badaną dziedziną, danymi bytami i co posiada różną od nich naturę, a więc np. Bóg wobec świata i świadomości (ujęcie metafizyczne). Po drugie wskazuje na wszystko to, co jest zewnętrzne wobec aktu świadomości lub poznającego podmiotu, co wykracza poza świadomość (ujęcie teoriopoznawcze). Prócz tych dwóch głównych znaczeń termin „transcendentny” tłumaczy się jeszcze, zgodnie z tradycją kantowską, jako znajdujący się poza zasięgiem doświadczenia (metafizyczny, noumenalny), a w myśli Heideggera – jako wznoszący się ponad poziom, na jakim się znajduje i przewyższający siebie⁵⁴.

Jeżeli coś jest transcendentne, to znaczy, że wymyka się zwykłemu ludzkiemu doświadczeniu, wykracza poza zasięg ludzkiego poznania za pomocą podstawowych pięciu zmysłów. Kieruje ona człowieka ku rzeczywistości istniejącej poza nim. Umożliwia objaśnianie problemów ważnych dla jego egzystencji, których sam nie jest w stanie wyjaśnić za pomocą rozumu⁵⁵. Przy ustalaniu możliwości/nieemożności ludzkiego poznania znaczącą rolę spełnia religia.

Pojęcie ‘religia’ w języku potocznym odnoszone jest do relacji człowieka z rzeczywistością pozaludzką, którą może być bliżej nieokreślona, bezosobowa siła magiczna nazywaną też absolutem, transcendencją. Określenie to odnosi się do przedmiotów, dla których staje się życiową siłą, życiodajnym pierwiastkiem, czy też jakąś nadrzędną zasadą istnienia. Religia nie jest myślowym systemem, ale angażuje całego człowieka⁵⁶. Natomiast w węższym znaczeniu termin ten wskazuje na uznawanie osobowego przedmiotu, w którym człowiek poszukuje genezy i sensu własnego życia. Takie rozumienie religii świadomie zwraca się do „kogoś” – do osoby, a nie do „czegoś” – do rzeczy, przez co temu „komuś” przyznaje nadrzędne miejsce w swoim

⁵⁴ K. Wrońska, *Człowiek w doświadczeniu wielowymiarowej transcendencji*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magiera, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Gaudium, Lublin 2010, s. 176.

⁵⁵ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 15.

⁵⁶ M. Szulakiewicz, P. Roszak, *Religie w dialogu kultur – zaproszenie na kongres*, w: *Religie w dialogu kultur I*, red. M. Szulakiewicz, Fundacja Societas et Ius, Toruń 2017, s. 11.

życiu⁵⁷. To zaś pozwala taką osobę postrzegać jako pozytywną siłę pełniącą ważne role społeczne⁵⁸, których nie można jednak sprowadzać do funkcji utrzymywania porządku społecznego⁵⁹. Za takim rozumieniem religii opowiada się chrześcijaństwo, które dowartościowuje potrzebę liczenia się z osobowym Bogiem. Dlatego nie bez znaczenia w chrześcijańskim objaśnianiu istoty religii jest podkreślanie znaczenia spełnienia obietnic danych ludziom przez Boga. Obietnice te dotyczą trwania i życia w szczęściu i miłości przez całą wieczność. Określenie 'religia' na ogół otrzymuje dookreślenie, np. chrześcijańska, i to ją mamy na myśli w naszej refleksji.

Nieco więcej uwagi wymaga wyjaśnienie pojęcia duchowość, które przeżywa swój swoisty renesans zarówno w badaniach, jak i praktyce społecznej. Jak zauważa Ewa Gurba,

zainteresowanie duchowością jest wynikiem podkreślenia wartości autonomii człowieka, niepowtarzalności jego przeżyć w relacjach z transcendencją i zakwestionowania instytucjonalnego wymiaru religii⁶⁰.

Pojęcie to wyprowadzane jest z łacińskiego słowa *spiritualitas* i uważane za termin prosty, niedefiniowalny⁶¹, który objaśnia egzystencję⁶² i dążenia osoby do życia, szczęścia oraz miłości⁶³. Termin

⁵⁷ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 37.

⁵⁸ D. Tułowicki, *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2012, s. 37-39.

⁵⁹ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 48.

⁶⁰ E. Gurba, *Psychologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 283.

⁶¹ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin – Kraków 2002, s. 229.

⁶² L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013, s. 27 i nn.

⁶³ L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 14-15; T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*, „Keryks” 2011 (10), s. 158.

ten w ciągu wieków przechodził trwającą po dziś dzień ewolucję znaczeniową. Przyczyn tego należy doszukiwać się w uwarunkowaniach kulturowo-historyczno-geograficznych. Pierwotnie posługiwano się nim wyłącznie w znaczeniu religijnym. Występowało w literaturze chrześcijańskiej już w V wieku. Jego pierwsze użycie przypisuje się Pelagiuszowi, bądź któremuś z jego uczniów. Miało ono oznaczać postępowanie sprzyjające wzrostowi duchowemu. Jego przeciwieństwem był termin 'cielesność', który wyrażał rzeczywistość materialną i aktywność człowieka⁶⁴. Duchowość ujawnia się w doświadczeniach różnych sfer życia, a zwłaszcza w obrębie moralności, światopoglądu, twórczości czy relacji z innymi. Odnosi się ją również do doświadczeń wewnętrznych, takich jak: wolność, odpowiedzialność, miłość, czy poczucie sensu życia. Doświadczenia te odnoszą się

do transcendencji i pozwalają człowiekowi wykraczać poza aktualne „Ja” w kierunku rozwoju osobistego samodoskonalenia i dążenia do bliskości z Istotą Wyższą⁶⁵.

Współcześnie duchowość łączy się nie tylko z praktyką życia duchowego (sens subiektywny) i usystematyzowaną refleksją nad nim (sens obiektywny), ale też z praktyką, sposobem życia człowieka bez odniesień do Boga, co pozwala nazwać ją duchowością naturalną⁶⁶. W ten sposób odwoływał się do duchowości między innymi Jacques Delors, który w latach 90. XX wieku promował termin 'europejska duchowość'. Jej podstaw doszukiwał się w dziedzictwie historycznym, które uważał za powód do dumy i podziwu każdego z krajów europejskich⁶⁷.

⁶⁴ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 226. Por. J. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 18-21.

⁶⁵ E. Gurba, *Psychologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 283.

⁶⁶ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 227; L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, dz. cyt., s. 30.

⁶⁷ H. Lombaerts, *Edukacja z perspektywy europejskiej*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 2, nr 3, s. 169.

Charakterystycznym rysem dla tak rozumianej duchowości, która pomija Boga, jest przyporządkowywanie jej konkretnej drodze ludzkiego życia, która kształtuje wizję własnego rozwoju i prowadzi do osiągnięcia dojrzałości. Chodzi w niej o to, aby nabywana wiedza, a także uznawane wartości, towarzyszyły i wspierały osobę w jej konkretnej sytuacji życiowej⁶⁸. Jej przedstawiciele podkreślają, że odwołują się do immanencji ludzkiego bytu, ponieważ wyraża on najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm ducha. Zwracają również uwagę na to, że naturalnego wymiaru duchowości nie należy uważać za przymiot drugorzędny⁶⁹ choćby dlatego, że kieruje on człowieka ku istniejącym poza nim „wyższej sile”, „wyższemu porządkowi”. Nie znaczy to, że zawsze człowiek jest w stanie tę siłę nazwać bądź określić, chociaż nie przeszkadza mu to, że czuje się od niej zależny⁷⁰. Według Marka Chmielewskiego występująca w słowie duchowość końcówka „-ość” wyraża

jakość wsobną, a więc coś, co istnieje samo w sobie, samoistnie, niejako substancjalnie, w odróżnieniu od jakości relatywnych, wyrażonych za pomocą przymiotnika (np.: czystość – czyste naczynie, sprawiedliwość – sprawiedliwy, złość – zły itd.). Pojęcie to ma więc znaczenie obiektywizujące. W nazwie duchowość (podobnie jak czystość, sprawiedliwość, złość) desygnat przestaje być jednostkową własnością jednostkowego przedmiotu lub podmiotu, lecz wskazuje na pewną obiektywną cechę jednostkowego doświadczenia⁷¹.

Chociaż duchowość nie istnieje jako byt fizyczny, to jednak posiada w sobie bogatsze i szlachetniejsze istnienie właściwe

⁶⁸ J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006, s. 184.

⁶⁹ M. Daniluk, *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 1989, s. 317.

⁷⁰ S. Witek, *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, dz. cyt., s. 330.

⁷¹ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 230-232.

poznaniu i miłości⁷². Przyjmuje się, że jest to termin antropologiczny, odwołujący się do właściwości natury człowieka, jakim jest doświadczenie transcendencji, które umożliwia poznanie osoby oraz jej duchowego istnienia. Służy nadto do określenia wyboru zobowiązania i zaangażowania wobec wszystkiego, co istnieje⁷³. Duchowości przypisuje się również zdolność kształtowania zarówno stylu życia, jak i prądów kulturowych oraz sposób sprawowania kultu. Oznacza ona zatem formę życia, która opiera się na akceptowaniu nadrzędnej wartości, jaką jest dla człowieka *sacrum*⁷⁴. Wskazuje ponadto na jej powiązanie z ludzkimi dążeniami do najwyższego celu, jakim jest Bóg⁷⁵. Duchowość współtworzą świadomość (poznanie), emocjonalność (uczucia) oraz wartości (w tym religijne) wraz z przyjmowaną i akceptowaną ich hierarchią⁷⁶. Wynika z tego, że duchowość nie jest czymś statycznym, lecz dynamicznym. Co więcej,

będąc pojęciem wielowymiarowym, obejmuje zarówno pogłębione życie religijne, w tym również różne światopoglądy, jak i kompetencje poznawcze rozumienia siebie i świata oraz posiadanie świadomie kształtowanego wymiaru moralnego⁷⁷.

Jej istnienie człowiek wyraża za pośrednictwem takich wartości jak: „praca, myśl, symbole, mowa, sztuka, zabawa, kultura,

⁷² J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 203; W. Zuziak, *Aksjologia Louisa Lavelle'a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 72-74.

⁷³ J.L. Griffith, M.E. Griffith, *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 45; J. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, dz. cyt., s. 21-25.

⁷⁴ S. Witek, *Duchowość religijna*, dz. cyt., s. 330-331.

⁷⁵ J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, dz. cyt., s. 25.

⁷⁶ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 229.

⁷⁷ J. Surzykiewicz, *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, vol. XIV, nr 1(55), s. 31.

nauka itp.”⁷⁸. Ponadto nawiązuje ona do wielu zróżnicowanych form warunkowanych przynależnością do zinstytucjonalizowanej konfesji, tradycji kulturowej, formacji wewnątrzkonfesyjnej (np. zakony), czy stylu epoki. W tych przypadkach, analogicznie jak w przypadku religii, termin duchowość otrzymuje swe dopełnienie wskazujące na to, o jaką duchowość chodzi. I tak mówi się na przykład o duchowości chrześcijańskiej, prawosławnej, buddyjskiej, benedyktyńskiej, baroku czy współczesnej. Dzięki takim dopowiedzeniom staje się możliwe wskazanie na wspólnotę sensu wartości, czy też sensu rządzącego określonymi strukturami. Mogą być to sensory życia indywidualnego, sensory sytuacyjne, ale też i korporacyjne, narodowe, religijne⁷⁹.

W religijnym rozumieniu duchowość jest odnoszona do wewnętrznych doświadczeń wierzącego oraz sposobu jego przeżywania wiary w Boga, co niejednokrotnie prowadzi do utożsamiania jej z religią. W rzeczywistości są to dwa różne terminy i dwie różne rzeczywistości, choć sobie bliskie. Propozycja, by stosować je zamiennie, jest efektem kojarzenia religii z takimi określeniami jak: fanatyzm, nietolerancja i przemoc. Jeśli dodatkowo weźmiemy pod uwagę, że współczesny człowiek wstydzi się działań podkładanych pod te pojęcia, to można zrozumieć, dlaczego wielu uważa, że

lepiej jest nie mieć z tym nic wspólnego i posługiwać się nieszkodliwym słowem „duchowość”, które brzmi bardziej niewinnie, kojarzy się z otwartością na świat i oświecenie⁸⁰.

Szczególną formą duchowości, z jaką mamy do czynienia w naszym kręgu kulturowym, jest duchowość religijna, a precyzyjniej chrześcijańska. Łączy się ją z wymiarem ludzkiego życia, który wyrasta z więzi człowieka z Duchem Świętym,

⁷⁸ L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, dz. cyt., s. 33.

⁷⁹ T. Olchanowski, *Duchowość i narcyzm*, Eneteia, Warszawa 2006, s. 141; W. Pawluczuk, *Duchowość*, w: *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański, Verbinum, Warszawa 2004, s. 90.

⁸⁰ T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii?*, dz. cyt., s. 151.

działającym w Jezusie Chrystusie i w którego życiu otrzymuje się udział przez Jezusa Chrystusa. To zaś uświadamia, że duchowość chrześcijańska kształtuje różne obszary ludzkiego życia⁸¹. Przyrównuje się ją do mostu, który zawsze służy temu samemu celowi: „przedstawianiu się z jednego miejsca na drugie, nad niebezpiecznym terenem, rzeką lub otchłanią”⁸². Tak rozumianą duchowość wyrażają religijne akty człowieka. Znaczący wpływ na ich kształt wywiera posiadany obraz Boga. Chodzi przy tym nie o ludzkie wyobrażenia, ale o odkrywane na kartach Biblii i doświadczane Jego działanie⁸³.

David L. Fleming określa duchowość mianem zbioru postaw, zwyczajów (tradycji) i wartości, które preferuje konkretna osoba. Zbór taki kreśli „drogę ludzkiego postępowania” i promuje wizję życia, które charakteryzuje refleksyjny stosunek do codzienności, pełne szacunku nastawienie do świata i nadzieja na pełne odnalezienie Boga (nieśmiertelność)⁸⁴. Ów specyficzny sposób ludzkiego zachowania wyraża z jednej strony zobojętnienie wobec czegoś, a z drugiej uznanie, aprobatę, miłość, nienawiść, trwogę, wdzięczność, izolowanie, uznanie za swoje, bliskie lub obce i wrogie⁸⁵.

Czwartym pojęciem, które z naszego punktu widzenia wymaga wyjaśnienia, jest pojęcie ‘cnoty’, które w języku potocznym odnoszone jest głównie do sfery seksualnej i to pejoratywnie. Tymczasem zauważyć można odrodzenie refleksji nad cnotą. Jak zauważa Jarosław Horowski, przyczyną

⁸¹ *Liturgie und Spiritualität*, red. W. Haunerland, A. Saberschinsky, H.-G. Wirtz, Deutsches Liturgisches Institut, Trier 2004, s. 12.

⁸² J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim. Duchowość twojej codzienności*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 7.

⁸³ M. Daniluk, *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, dz. cyt., s. 317; S. Witek, *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, dz. cyt., s. 331; Z. Marek, *Potencjał religii wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna” 2015, vol. XIV, nr 4, s. 16.

⁸⁴ D.L. Fleming, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 5-6; T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii?*, dz. cyt., s. 158.

⁸⁵ J. Bazylak, *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, ATK, Warszawa 1984, s. 5; W. Prężyna, *Intensywność postawy religijnej a osobowość*, Lublin 1973, s. 25.

nie jest tylko fakt, że w jej ramach możliwe jest formułowanie kryteriów dobra i zła; owo odrodzenie jest pochodną możliwości, jakie implikuje kategoria »cnoty« w odniesieniu do ujęcia moralności zarówno w statycznym, jak i dynamicznym aspekcie. Ten drugi aspekt jest szczególnie istotny dla pedagogiki, która odwołując się do ujęcia rozwoju moralnego i czynników go warunkujących, prowadzi refleksję nad możliwościami wspierania owego rozwoju. Odrodzenie refleksji nad cnotą na terenie pedagogiki uwarunkowane jest zatem nie tyle wartością etyki cnot, ile potencjałem teorii cnoty – lub szerzej: teorii sprawności moralnych⁸⁶.

Słownik języka polskiego PWN podaje cztery znaczenia tego pojęcia: „zespół dodatnich cech moralnych; przestrzeganie zasad etyki; czyjeś dodatnie cechy charakteru; dziewictwo”⁸⁷. W *Encyklopedii PWN* uznane jest za pojęcie filozoficzne i uzupełnione wyjaśnieniem, że to również postawa lub siła moralna wyrażająca się w dążeniu do doskonałości i w przestrzeganiu zasad budzących szacunek. A cnotliwe życie to takie, które przebiega według norm etyki i wyraża się w przedkładaniu dobra etycznego nad przyjemności; w umiejętności ograniczania realizacji swoich (np. czysto biologicznych) popędów.

Na ukształtowanie się europejskiego pojęcia cnoty wywarła wpływ teoria 4 cnot Platona (mądrość, męstwo, umiarkowanie, sprawiedliwość), do których nawiązywał Arystoteles, wyliczając podstawowe cnoty intelektu (teoretycznie: mądrość, wiedza, pojętność; cnoty praktyczne: sztuka i roztropność); dla stoików i I. Kanta cnota to intencja czynienia dobra, przez epikurejczyków oraz w utilitaryzmie i pragmatyzmie cnota jest utożsamiana ze szczęściem, bowiem człowiek szczęśliwy potwierdza tym samym swoje zalety moralne; w wymiarze politycznym cnota oznacza przedkładanie interesu publicznego nad prywatny (Monteskiusz)⁸⁸.

Z pojęciem cnoty wiąże się termin ‘sprawność’. Przy czym w zakresie moralności nie są one tożsame, między innymi dlatego, że sprawności mogą być nastawione zarówno na czynienie

⁸⁶ J. Horowski, *Aretologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 267.

⁸⁷ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/cnota.html> [dostęp: 22.06.2020].

⁸⁸ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/cnota;3887136.html> [dostęp: 22.06.2020].

dobra, jak i zła. Tymczasem cnotą nazywa się sprawności wpisujące się w czynienie dobra⁸⁹. W klasycznym znaczeniu cnota oznacza sprawności, które skłaniają władze człowieka ku dobru, wyzwajają w człowieku skłonności ku dobru, a więc rozwijanie sprawności do dobrego działania zmierzającego do celu. Za ich pośrednictwem zostaje wyrażona dynamiczna moc ludzkiego ducha. Cnota jest określana jako dobra sprawność do działania umożliwiająca zajmowanie w życiu moralnie uporządkowanych postaw ułatwiających rozwijanie dobra. Oznacza to, że nie jest ona samym nawykiem wyrastającym z powtarzania materialnych czynów, które tworzą psychiczny mechanizm, lecz osobistą zdolnością do działania umożliwiającą osobie wartościowanie, wzrastanie i doskonalenie siebie⁹⁰. Cnota jest więc rodzajem dobrej sprawności, dobrym używaniem wolności. W tym kontekście można o niej mówić jako o doskonałości psychicznej, która ukierunkowana jest na konkretny cel, jakim jest dobro⁹¹. Wynika z tego, że zawsze ma ona swe konotacje etyczne. Zawsze też jej właściwością jest moralne dobro, a wyrazem działania moralnie godziwe. Wynika z tego, że zawsze domaga się wiedzy o moralności i chęci czynienia dobra skierowanego bądź to ku innym osobom, bądź też ku sobie samemu⁹².

W teologii chrześcijańskiej odróżnia się cnoty naturalne (zwane również ludzkimi lub kardynalnymi): roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo, które odpowiadają czterem cnotom Platona, oraz cnoty nadprzyrodzone (inaczej boskie, teologalne), czyli darowane człowiekowi przez Boga wraz z łaską uświęcającą. Są to: wiara, nadzieja i miłość⁹³. Chrześcijańskie rozumienie cnoty

⁸⁹ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 157-158.

⁹⁰ M. Mróz, *Cnota jako kategoria pedagogiczna*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 74-79; B. Fingas, *Etyka cnót jako odradzający się paradygmat filozofii moralnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2001, nr 1, s. 11.

⁹¹ E. Schockenhoff, *Cnota*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 67.

⁹² I. Jazukiewicz, *Znaczenie cnót teologalnych w wychowaniu*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 121-122.

⁹³ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/cnota;3887136.html>

zawdzięcza się głównie pismom świętego Augustyna i Piotra Lombarda, którzy podkreślają, że cnotę „sprawia w człowieku sam Bóg”⁹⁴. Cnoty ludzkie (kardynalne) są habitualnymi przymiotami umysłu i woli człowieka. Charakteryzuje je trwałość postaw, stała dyspozycja, które regulują czyny oraz porządkują uczucia i zgodnie z rozumem i wiarą kierują postępowaniem człowieka. Chodzi o dostrzeżenie, że ludzkie działanie na rzecz drugiego człowieka w zakresie zaspokajania jego podstawowych potrzeb jest ograniczone. Dzieje się tak szczególnie w chwili, gdy ów człowiek jest wobec działającego kimś obcym. Właśnie w tej ludzkiej sytuacji braku lub zachwiania ludzkiej komunikacji nowe światło na drugiego człowieka rzuca Bóg, ukazując jego potrzeby w świetle przykazania miłości. Innymi słowy, cnoty kardynalne człowiek jest w stanie rozwijać dzięki cnotom boskim. Ich właściwością jest przede wszystkim to, że Bóg swoim działaniem ubogaca cnoty ludzkie (kardynalne) po to, by człowiek łatwiej mógł czynić dobro i zachować w swoim życiu równowagę moralną.

Cnoty boskie

kształtują, pobudzają i charakteryzują działanie moralne chrześcijanina. Kształtują one i ożywiają wszystkie cnoty moralne. Są wszczepione przez Boga w dusze wiernych, by uzdolnić ich do działania jako dzieci Boże i do zasługiwania na życie wieczne. Stanowią one rękojmię obecności i działania Ducha Świętego we władzach człowieka⁹⁵.

Wprawdzie cnoty teologalne odnoszą się do Boga, to jednak uzdalniają człowieka do życia moralnego przez to, że swymi treściami motywują go do osiągnięcia maksimum swych bytowych możliwości⁹⁶. Jarosław Horowski uważa, że wszystkie trzy cnoty teologalne są cnotami moralnymi. Swe przekonanie uzasadnia tym, że wprawdzie cnoty kardynalne dla rozwoju moralnego człowieka są konieczne, ale nie są wystarczające, co pokazuje, że rozwój moralny warunkowany jest rozwojem religijnym.

⁹⁴ E. Schockenhoff, *Cnota*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 67-68.

⁹⁵ *Katechizm Kościoła katolickiego*, Pallottinum, Poznań 2012, nr 1804, 1812-1813.

⁹⁶ E. Schockenhoff, *Cnota*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 68.

Ponadto cnoty teologalne nie odbierają niezależności wewnętrznym władzom człowieka i cnotom moralnym. A wreszcie cnoty teologalne nie kwestionują wartości cnót moralnych⁹⁷.

Przyjmując pojęcia: transcendencja, religia, duchowość i cnota za konstrukty naszej refleksji, w rozdziale pierwszym zatrzymujemy się na ewangelicznym opowiadaniu o spotkaniu Pana Jezusa z Tomaszem (J 20, 19-29). Wydarzenie to jest typową sytuacją wychowawczą, której analiza prowadzi do przekonania, że zmartwychwstanie Jezusa uzdalnia do nowego spojrzenia na codzienność. Wchodząc w nią, Jezus pokazuje, że nie ma w życiu człowieka sytuacji bez wyjścia. Daje przez to do zrozumienia, że Dobra Nowina, którą On przynosi na ziemię i potwierdza swoim zmartwychwstaniem, może stanowić źródło pedagogicznego myślenia i działania. W rozdziale drugim zbudowanym w oparciu o opowiadanie z Ewangelii według świętego Mateusza (Mt 19, 16-22) o spotkaniu Jezusa z młodym dorosłym, znanym jako bogaty młodzieniec, odkrywamy podmiotowy charakter wychowania w perspektywie Dobrej Nowiny. W analizie nie koncentrujemy się na Dekalogu, jak to najczęściej bywa w religijnych interpretacjach tego tekstu, lecz zwracamy uwagę na Boga (Jezusa) i człowieka – osobę jako podmiot wychowania. Pokazuje ona, że bez uświadomienia sobie, jaką przyjmujemy koncepcję człowieka, harmonijne i integralne wychowanie jest niemożliwe. Kolejnym przyczynkiem do zbudowania teorii pedagogicznej w oparciu o Ewangelię jest skupienie się na treści, z której można wyprowadzić jej założenia. Za najbardziej reprezentatywne uznaliśmy opowiadanie z Ewangelii według świętego Jana o spotkaniu Pana Jezusa z Nikodemem (J 3, 1-21). W rozdziale czwartym na podstawie opowiadania świętego Marka o spotkaniach zmartwychwstałego Jezusa z różnymi osobami, które zostaje zwieńczone wstąpieniem do nieba (Mk 16, 9-20), ukazujemy osiągnięcie ostatecznego szczęścia jako cel życia człowieka, a więc i wychowania. Strategię jego osiągania opisujemy w rozdziale piątym. Jej zasady wyprowadzamy

⁹⁷ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 173-174.

z tekstu zapisanego w Ewangelii według świętego Łukasza, który opowiada doświadczenie uczniów wędrujących do Emaus (Łk 24, 13-35). Ostatni, szósty analizowany tekst biblijny, pochodzi z Ewangelii według świętego Jana. To opowiadanie o umyciu nóg apostołom podczas Ostatniej Wieczerzy (J 13,1-17). Rozdział szósty opisuje pedagogię Jezusa. Ukazujemy w nim, jak założenia przedstawione w poprzednich rozdziałach znajdują odzwierciedlenie w praktyce. Analiza i interpretacja tego tekstu doprowadziła nas do uznania wychowania inspirowanego Ewangelią za „dzieło sztuki”. Na podstawie sukcesywnie wskazywanych w poszczególnych rozdziałach implikacji pedagogicznych sformułowaliśmy założenia pedagogiki Dobrej Nowiny.

Kolejność analizowanych perykop – od źródła myślenia i działania pedagogicznego do moralności – służy ukazaniu, że zarówno wychowanie, jak i naukowa refleksja nad tym procesem nie mogą skupiać się na ustalaniu i respektowaniu norm postępowania. Fundamentem myślenia i działania pedagogicznego jest rozumienie człowieka we wszystkich jego wymiarach. Inaczej wychowanie stanie się musztrą, a badanie naukowe będzie delektować się „mitem” metodologii⁹⁸. Perspektywa Ewangelii niweluje coraz bardziej obecną w badaniach pedagogicznych tendencję absolutyzacji własnej perspektywy badawczej i uwikłania w aporię czy to obiektywizmu, czy subiektywizmu⁹⁹.

Uważny czytelnik z pewnością znajdzie w prezentowanej pedagogice ślady innych, mniej lub bardziej znanych teorii, a może inspirację do sformułowania nowych. I jeżeli się tak stanie, tym większa nasza radość, bo potwierdza to nasze przekonanie, że chrześcijaństwo żyje i nic nie straciło na swej aktualności. A o nośności samego terminu ‘Dobra Nowina’ niech świadczy fakt, że w tym samym czasie, kiedy piszemy tę książkę, noblistka Olga Tokarczuk w swojej rodzinnej Nowej Rudzie otwiera kawiarnię o takiej samej nazwie.

⁹⁸ M. Malewski, *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4 (60), s. 29-44.

⁹⁹ R. Bohnsack, *Rekonstrukcyjne badania praktyk codzienności – metoda dokumentarna na przykładzie dyskusji grupowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 394-395.

DOBRA NOWINA -
ŹRÓDŁO PEDAGOGICZNEGO
MYŚLENIA I DZIAŁANIA

Życiowe doświadczenia nazbyt często uświadamiają człowiekowi jego ograniczoność i bezsilność. Pedagog zbyt często doświadcza niepokojów dotyczących braku skuteczności prowadzonych działań. Okazuje się, że ani znajomość teorii pedagogicznych, ani bogaty warsztat metodyczny nie wystarczają dla skutecznego procesu wychowania. W tym kontekście zasadną wydaje się być potrzeba poszukiwania coraz to nowych inspiracji zarówno w pedagogicznym myśleniu, jak i działaniu. W praktyce jednak tymi „nowościami” i ich (bez)skutecznością w wychowaniu zmęczeni są zarówno wychowawcy, jak i wychowankowie. Świadomi, że Dobra Nowina może być odczytywana ciągle na nowo, zdecydowaliśmy się sięgnąć do Ewangelii. Zastanawiamy się, jakie jest jej miejsce w kształtowaniu pedagogicznego myślenia i działania. Odpowiedzi na to pytanie poszukujemy w opowiadaniu zapisanym w Ewangelii według świętego Jana w rozdziale 20., wierszach 19-29. Sytuacja, w jakiej znaleźli się jego bohaterowie, jest klasyczną, bo skomplikowaną sytuacją wychowawczą: Jezus umarł na krzyżu i uczniowie czują się zawiedzeni, Jego wrogowie ich prześladują, nie widzą sensu życia. W tę zgoła beznadziejną sytuację wkracza zmartwychwstały Jezus. Pokazuje, że nie ma sytuacji bez wyjścia, i nadaje

ich życiu nową jakością. W rozdziale tym chcemy wyjaśnić, co to znaczy, że w XXI wieku naznaczonym „inflacją” wychowania zmartwychwstanie Jezusa ciągle jest źródłem pedagogicznej refleksji i działania.

1.1. „Błogosławieni, którzy nie widzieli, a uwierzyli” J 20,29

¹⁹ Wieczorem owego pierwszego dnia tygodnia, tam gdzie przebywali uczniowie, gdy drzwi były zamknięte z obawy przed Żydami, przyszedł Jezus, stanął pośrodku i rzekł do nich: «Pokój wam!»²⁰ A to powiedziawszy, pokazał im ręce i bok. Uradowali się zatem uczniowie ujrawszy Pana.²¹ A Jezus znowu rzekł do nich: «Pokój wam! Jak Ojciec Mnie posłał, tak i Ja was posyłam».²² Po tych słowach tchnął na nich i powiedział im: «Weźmijcie Ducha Świętego!²³ Którym odpuscicie grzechy, są im odpuszczone, a którym zatrzymacie, są im zatrzymane».²⁴ Ale Tomasz, jeden z Dwunastu, zwany Didymos, nie był razem z nimi, kiedy przyszedł Jezus.²⁵ Inni więc uczniowie mówili do niego: «Widzieliśmy Pana!» Ale on rzekł do nich: «Jeżeli na rękach Jego nie zobaczę śladu gwoździ i nie włożę palca mego w miejsce gwoździ, i nie włożę ręki mojej do boku Jego, nie uwierzę».²⁶ A po ośmiu dniach, kiedy uczniowie Jego byli znowu wewnątrz [domu] i Tomasz z nimi, Jezus przyszedł mimo drzwi zamkniętych, stanął pośrodku i rzekł: «Pokój wam!»²⁷ Następnie rzekł do Tomasza: «Podnieś tutaj swój palec i zobacz moje ręce. Podnieś rękę i włoż [ją] do mego boku, i nie bądź niedowiarkiem, lecz wierzącym!»²⁸ Tomasz Mu odpowiedział: «Pan mój i Bóg mój!»²⁹ Powiedział mu Jezus: «Uwierzyłeś dlatego, ponieważ Mnie ujrzałeś? Błogosławieni, którzy nie widzieli, a uwierzyli».
(J, 20, 19-29).

W przytoczonym opowiadaniu biblijnym odnaleźć można wszystkie kategorie wydobywane za pomocą analizy proksemicznej: aktorzy, miejsce, czas, wartości i oczekiwania. W kategorii aktorzy wskazaliśmy następujące encje:

Narrator – Święty Jan Ewangelista:

- Relacjonuje przebieg wydarzenia – „przyszedł Jezus, stanął... i rzekł...” (w. 19).

Jezus:

- Posłany przez Ojca – „jak Ojciec Mnie posłał” (w. 21);
- Zmartwychwstały – „gdy drzwi były zamknięte ..., przyszedł Jezus” (w. 19);
- Mówi do uczniów – „a to powiedziawszy” (w. 19);
- Pozwala się rozpoznać – „pokazał im ręce i bok” (w. 20);
- Rozmawia z Tomaszem – „następnie rzekł do Tomasza (w. 27); Tomasz Mu odpowiedział (w. 28);
- Obdarza mocą – „tchnął na nich” (w. 22).

Uczniowie:

- Apostołowie – „... Dwunastu” (w. 24);
- Relacjonują Tomaszowi spotkanie z Jezusem – „inni więc uczniowie mówili do niego (w. 25).

Tomasz:

- Apostoł – „jeden z Dwunastu, zwany Didymos” (w. 24);
- Uczeń nieobecny na spotkaniu – „nie był razem z nimi, kiedy przyszedł Jezus” (w. 24);
- Osobiście wyznaje wiarę w Jezusa zmartwychwstałego – „Tomasz Mu odpowiedział: «Pan mój i Bóg mój!»” (w. 28).

Żydzi:

- Przeciwnicy Jezusa – z obawy przed Żydami (w. 19).

W kategoriach: miejsce i czas wyodrębnione zostały następujące encje:

Miejsce:

- Bliżej nieokreślone – „tam...” (w. 19);
- Dom – „wewnątrz [domu]” (w. 26).

Czas:

- Wieczór – „wieczorem...” (w. 19);
- Niedziela – „pierwszego dnia tygodnia” (w. 19);
- Wiadoma niedziela – „owego pierwszego dnia...” (w. 19);
- Czas zamknięcia w domu – „...drzwi zamkniętych” (w. 26);
- Kolejna niedziela – „po ośmiu dniach” (w. 26).

Encje budujące kategorię wartości, w naszym rozumieniu odnoszą się do aktorów oraz czasu:

Dla Jezusa wartościami są:

- Zmartwychwstanie – „przyszedł mimo drzwi zamkniętych” (w. 20);
- Bezpieczeństwo – „pokój wam!” (w. 19, 21, 26);
- Wspólnota – stanął pośrodku...” (w. 19, 26);
- Duch Święty – „weźmijcie Ducha Świętego!” (w. 22);
- Miłosierdzie – „którym odpuscicie grzechy, są im odpuszczone, a którym zatrzymacie, są im zatrzymane” (w. 22-23);
- Wiara uczniów – „nie bądź niedowiarkiem, lecz wierzącym!” (w. 27);
- Potrzeby innych – „podnieś tutaj swój palec i zobacz moje ręce” (w. 27).

Dla uczniów:

- Spotkanie z Jezusem – „uradowali się zatem uczniowie ujrzawszy Pana” (w. 25);
- nadzieja – „Ja was posyłam” (w. 21);
- Bezpieczeństwo – „drzwi były zamknięte z obawy przed Żydami” (w. 19).

Dla narratora:

- Radość – „uradowali się” (w. 20);
- Słowa Jezusa – „powiedział im” (w. 22);
- Gesty Jezusa – „tchnął na nich” (w. 22);
- Jedność – „widzieliśmy Pana” (w. 25);
- Wspólnota – „uczniowie Jego byli znowu wewnątrz i Tomasz z nimi” (w. 26).

Dla Tomasa:

- Rozum – „jeżeli na rękach Jego nie zobaczę śladu gwoździ i nie włożę palca mego w miejsce gwoździ, i nie włożę ręki mojej do boku Jego, nie uwierzę” (w. 25);
- Wiara – „uwierzyłeś dlatego, ponieważ Mnie ujrzałeś?” (w. 29);
- Zdolność łączenia doświadczeń empirycznych i wiary – „Pan mój i Bóg mój!” (w. 28).

W kategorii: czas wartością stają się encje, które wskazują na niedzielę:

- Niedziela – „pierwszego dnia tygodnia” (w. 19);
- Wiadoma niedziela – „owego pierwszego dnia...” (w. 19);

- Kolejna niedziela – „po ośmiu dniach” (w. 26).

Z kolei oczekiwania wyrażają aktorzy.

Jezus oczekuje:

- Przyjęcia prawdy o zmartwychwstaniu przez uczniów – „błogosławieni, którzy nie widzieli, a uwierzyli” (w. 29);
- Kontynuacji Jego misji – „którym odpuszcicie grzechy, są im odpuszczone, a którym zatrzymacie, są im zatrzymane” (w. 23).

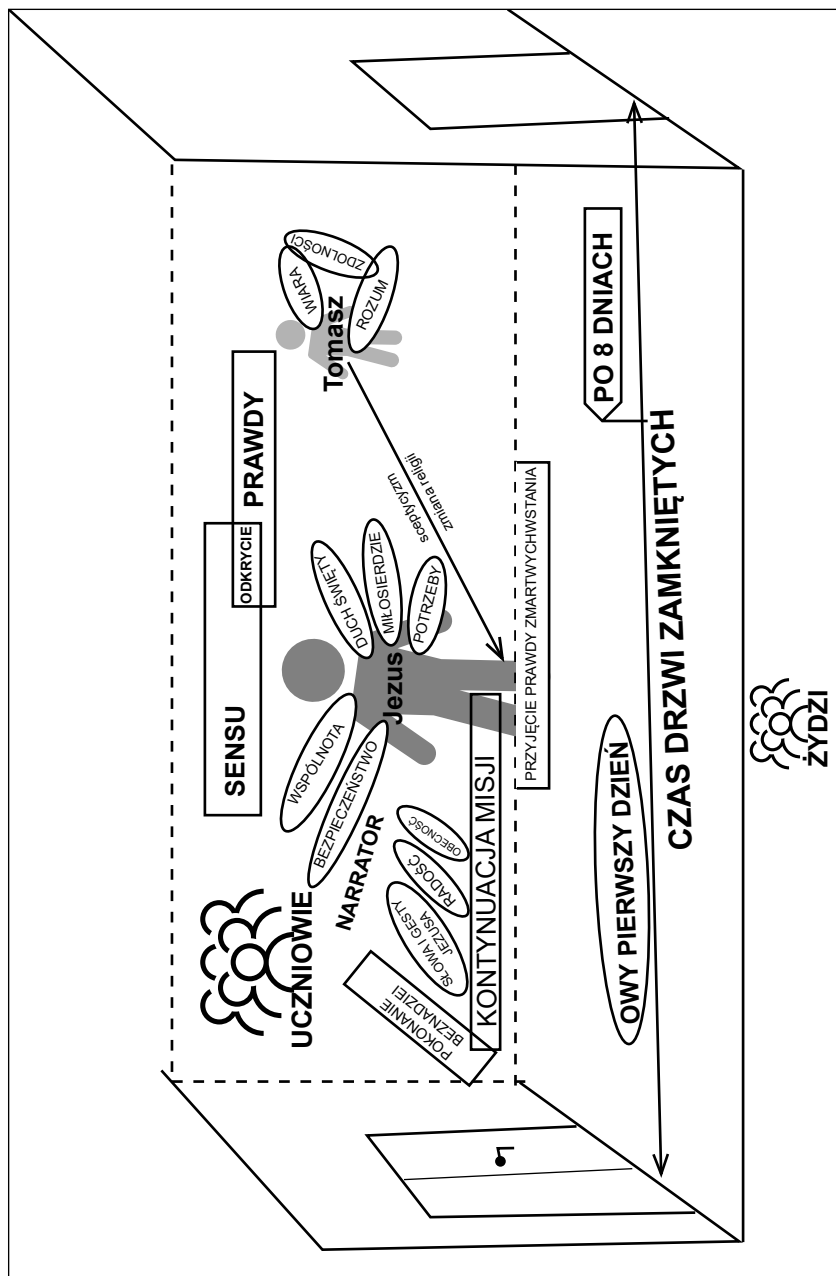
Uczniowie:

- Pokonania beznadziei – „uradowali się zatem uczniowie ujrawszy Pana” (w. 20);
- Odkrycia sensu życia – „Jak Ojciec Mnie posłał, tak i Ja was posyłam” (w. 21).

Tomasz:

- Odkrycia prawdy – „podnieś rękę i włóż [ją] do mego boku” (w. 27).

Graficznie struktury proksemiczne przedstawia schemat 1.1.



Schemat 1.1. Kategorie i encje w perykopolu J 20, 19-29.

Źródło: opracowanie własne

1.2. U źródeł nowej jakości życia

Autorem przedstawionego opowiadania jest święty Jan, który na kartach Ewangelii starannie przemilcza swoje imię, nazywając siebie „uczniem, którego Jezus miłował” (J 13, 23). Był synem Zebedeusza i Salome (Mt 4, 21). Należał najpierw do grona uczniów Jana Chrzciciela, a potem Jezusa. Był cichym towarzyszem o niezwykle wyostrzonym wzroku i zdolności obserwacji. Przekazując słowa i czyny Jezusa, posługuje się wzniosłymi symbolami, dlatego też przypisuje się mu symbol orła, który wznosi się ponad to, co ludzkie. Jego Ewangelia jest wyrazem troski o to, aby ludzie uwierzyli w Jezusa i w ten sposób „zasłużyli” sobie na zbawienie. W swojej Ewangelii ukazuje tajemnicę Jezusa jako wywyższonego Syna Człowieczego. Prawdę tę przekazuje niejako przez dramatyzację na czterech poziomach. Pierwszy poziom wyraża się w przedstawianiu różnych postaci, które mogą, lub też nie mogą, doświadczyć objawienia przy spotkaniu z Jezusem. Drugi poziom odsłaniania tajemnicę Jezusa i wiąże się z osobistym wezwaniem do wiary w Jego osobę. Trzeci poziom odkrywania obrazu Jezusa zostaje sprowadzony na płaszczyznę identyfikowania się z uczniem Jezusa, co potwierdza fakt, że nawet uczniowie nie od razu w pełni zrozumieli tajemnicę przyniesionego zbawienia. Czwarty poziom przekazu tajemnicy Jezusa dotyczy wnikania w specyfikę poznania i rozumienia osoby Jezusa oraz Jego zbawczego dzieła¹. Wprowadzone poziomy mają na celu uświadomić czytelnikowi jego udział w posłannictwie Jezusa.

Opowiadając wydarzenia dwóch następujących po sobie niedziel (w. 19,26), narrator przywołuje szczegóły (w. 19,20 i 22), które świadczą o tym, że był ich świadkiem. Sposób jego relacjonowania wydarzeń jest wyrazem wyznawanych wartości, takich jak: radość z obecności Jezusa (w. 19,20), docenienie Jego słów i gestów (w. 22) a także odkrycie, że to Jezus jest źródłem jedności we wspólnocie (w. 24, 26) i pokoju (w. 19,21,26). Za istotę tego

¹ S. Mędała, *Ewangelia według świętego Jana. Rozdziały 1-12*, Święty Paweł, Częstochowa 2010, s. 83-86.

przekonania uważa relacje z Bogiem, gdyż one dają człowiekowi dostęp do pełni życia, szczęścia i miłości na całą wieczność. Same relacje są owocem ofiary Jezusa – Jego męki, śmierci na krzyżu i zmartwychwstania. Wyraża je trzykrotnie przywołane pozdrowienie „pokój wam!” (w. 19,21 i 26). W rozumieniu narratora tymi słowami Jezus zapewnia uczniów o nastaniu nowej rzeczywistości, której źródłem jest udział w Jego życiu. Co więcej, przyniesiony przez Jezusa pokój nie jest związany z Jego obecnością fizyczną, lecz wypływa z Jego zmartwychwstania – zwycięstwa nad grzechem i śmiercią².

W opowiadanym wydarzeniu centralną postacią jest Jezus, który staje pośrodku zgromadzonych uczniów (w. 26) i mówi do zebranych (w. 19,28). Narrator ukazuje Go jako posłanego przez Ojca, zmartwychwstałego Pana (w. 21). Pierwszym znakiem, który na to wskazuje, jest zdolność wejścia do domu pomimo zamkniętych drzwi. Narrator zwraca uwagę na ten szczegół podkreślając, że są one zamknięte z obawy przed Żydami (w. 19), czyli tymi, którzy odrzucają prawdę o zmartwychwstaniu Jezusa. Zachowanie Jezusa pokazuje, że On tę sytuację zarówno rozumie, jak i zmienia. Świadczą o tym Jego słowa powitania. Należy też podkreślić, że pokój, o którym mówi Jezus, ma inne znaczenie niż pokój w potocznym rozumieniu – poczucie bezpieczeństwa.

W Biblii pokój oznacza stan niezakłóconego

posiadania dóbr materialnych, szczęścia i przede wszystkim zdrowia. Na istotę pokoju składa się nie tylko brak wojny, wszelkiego zamieszania, lecz swoiste, wewnętrzne odprężenie, którego sprawcą jest tylko Bóg pokoju; Bóg, który w ten sposób ustanawia swoje Królestwo i zapowiada przyjście Mesjasza, Księcia pokoju³.

Tego rodzaju oczekiwania na nastanie czasów pokoju Jezus uzupełnia nową treścią. Na innym miejscu Ewangelii według świętego Jana Jezus mówi do uczniów: „Pokój zostawiam wam, pokój

² X. Léon-Dufour, *Pokój*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 704-705.

³ Tenże, *Pokój*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1981, s. 492.

mój daję wam. Nie tak jak daje świat, Ja wam daję” (J 14, 27). Oznacza to, że

Jezus zostawia uczniom jedyne rodzaju dar, jakim jest pokój płynący od Boga, ściśle związany z przyjęciem Ewangelii. Pokój to ta rzeczywistość, której ktoś pragnie i ją znajduje. Utożsamia się on ze zbawieniem. Jest to pełnia dóbr mesjańskich. Tego rodzaju rzeczywistość jest obca dla świata. Pokój, jaki świat daje, to przerwa między wojnami. Przysłowiowa „pax romana” stanowiła owoc prowadzonych wojen i była pod kontrolą armii. Pokój Jezusowy nie utożsamia się także z pokojem stoika, który zachowuje spokój ducha nawet wtedy, gdy wokół niego wszystko się wali. Nie jest to także „pax pernicioso” człowieka, który żyje spokojnie jako niewolnik egoizmu, własnego lub kogoś innego. Pokój Jezusowy rodzi się w miłości silniejszej od śmierci; jest to pokój Chrystusa zmartwychwstałego, który wprowadza wierzących do rodziny świętych i domowników Boga⁴.

Formuła tego pozdrowienia

brana w relacji do obietnicy w mowach pożegnalnych nabiera specjalnego sensu teologicznego. Jezus przynosi uczniom obiecany im pokój, pokój przeznaczony dla nich i ten pokój jest już wśród nich. Jest to dar Jezusa (...). Jest to pokój miłości, która pokonuje nienawiść⁵.

Inni aktorzy analizowanego tekstu to uczniowie określani mianem Dwunastu. Realnie jest ich dziesięciu, bo jak mówi tradycja, Judasz po zdradzie Jezusa popełnił samobójstwo, a „Tomasz, jeden z Dwunastu, zwany Didymos, nie był razem z nimi” (w. 24). W tych kontekstach określenie „Dwunastu” staje się niejako imieniem tych, którym Zmartwychwstały przekazuje władzę jednania ludzi z Bogiem mocą Ducha Świętego (w. 22). Jego synonimem jest termin ‘Apostołowie’. „Dwunastu” to najprawdopodobniej liczba nawiązująca do dwunastu pokoleń Izraela. Samo określenie nawiązuje do symboliki liczby 12, którą już w starożytności uważano za liczbę doskonałą. Dwanaście znaków zodiaku dzieliło układ gwiazd niebieskich na dwanaście regionów. W środku Aten

⁴ S. Mędała, *Ewangelia według świętego Jana*, dz. cyt., s. 104.

⁵ Tamże, s. 302.

znajdował się ołtarz zbudowany na cześć dwunastu bogów, a prawo dwunastu tablic uchodziło za podstawę całego ustawodawstwa rzymskiego⁶. Liczba ta występuje też w Biblii i „jest symbolem całego ludu Bożego składającego się z pokoleń (Izraela) albo z apostołów (Kościoła)”⁷. Natomiast podniesiona do kwadratu i pomnożona przez tysiąc liczba ta jest symbolem nieskończoności (Ap 7, 4-10). Nabrała ona szczególnego znaczenia, gdy zaczął posługiwać się nią Jezus, o czym opowiadają ewangeliści. Podkreślają oni, że Jezus od początku swego życia publicznego troszczył się o zwielokrotnienie swojej obecności i rozprzestrzenianie swojej nauki. Dla spełnienia tego pragnienia wybrał Dwunastu po to, aby z Nim przebywali i aby tak jak On głosili Ewangelię i wypędzali złe duchy⁸.

Obecność uczniów w jednym domu (w. 26) i odcięcie się od rzeczywistości, która „dzieje się” po drugiej stronie zamkniętych drzwi, można z jednej strony uznać za przejaw lęku, ale z drugiej także nadziei, że we wspólnocie człowiek będzie czuć się bezpiecznie (w. 21). Natomiast brak Tomasza może sugerować, że po śmierci Jezusa na krzyżu Jego uczniowie niekoniecznie stanowili jedność. Należy raczej założyć, że tworzyli wystraszoną społeczność zabiegającą przede wszystkim o to, by odseparować się od Żydów⁹. Sytuacja ta była następstwem wydarzeń Wielkiego Piątku, kiedy to Jezus został przybity do krzyża i na nim skonał, a Ciało zostało złożone do grobu. Wiąże się ona również z tym, że o ile podczas swego ziemskiego życia Jezus kierował swoje orędzie przede wszystkim do mieszkańców Palestyny, to po Jego zmartwychwstaniu uczniowie mają kontynuować Jego misję wszędzie tam, gdzie to możliwe: „Jak Ojciec Mnie posłał, tak i Ja was posyłam. (...) Weźmijcie Ducha Świętego! Którym odpuście grzechy, są im odpuszczone, a którym zatrzymacie, są im zatrzymane”. (J 20, 21-23).

⁶ M. Lurker, *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, Pallottinum, Poznań 1989, s. 52.

⁷ X. Léon-Dufour, *Dwanaście*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, dz. cyt., s. 234.

⁸ M. Lurker, *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, dz. cyt., s. 53.

⁹ S. Mędała, *Ewangelia według świętego Jana*, dz. cyt., s. 302.

W powiązaniu z powierzonym uczniom zadaniem znaczące są mało precyzyjne określenia miejsca i czasu (w. 19,26). Brak szczegółów zwraca uwagę na powszechność, uniwersalność i ponadczasowość misji Jezusa. Wyróżnione w analizie perykopy encje kategorii czasu najpierw zwracają uwagę na określenie „wieczór” (w. 19). W starożytności ciemności wiązano z możliwością wchodzenia człowieka w związki z tajemniczymi mocami. W tym znaczeniu noc jest utożsamiana w Biblii ze złem. Autorzy biblijni używają metafory nocy wyjaśniając, czym jest zło, fałsz, niewiedza, grzech, świat doczesny oczekujący zbawienia – często okrutny i przynoszący wiele cierpienia. Natomiast światło i dzień przedstawiają dobro niesione przez Boga, wyrażające się przez Jego zbawcze interwencje w dziejach ludzkości¹⁰. Zapadające ciemności, zbliżająca się noc w rozumieniu Biblii symbolizują świat doczesny oczekujący wyzwolenia, często okrutny i przynoszący wiele cierpienia – symbol zła, ludzkiego grzechu. W przeciwieństwie do nocy dzień jest znakiem jasności nowego świata, który ma nastąpić w wieczności¹¹.

Powyższe rozumowanie inspirowane nowe myślenie o Jezusie, który przychodzi rozświetlić ciemności nocy i wprowadzić ludzi w światło dnia. Światłem tym jest życie z Bogiem przez całą wieczność. Innymi encjami budującymi kategorię czasu są: „pierwszego dnia tygodnia” (w. 19) oraz „po ośmiu dniach” (w. 26). Szczegóły te zwracają najpierw uwagę na wyjątkowość tego dnia, która wyraża się w odkryciu przez uczniów prawdy o zmartwychwstaniu, oraz jego ważność dla spotkań z Jezusa ze swymi uczniami. Z tym dniem związane jest również ukazanie skutku zmartwychwstania, którym jest odpuszczanie grzechów (w. 23). Chrześcijanie utożsamiają te określenia z niedzielą. Nie wywodzi się ona ani z tradycji żydowskiej czy jakiegokolwiek innej, czy też jakiegos kultu. Niedziela rozumiana jest jako pierwszy dzień tygodnia, który przypada następnego dnia po

¹⁰ F. Dreyfus, X. Léon-Dufour, *Noc*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 558; M. Lurker, *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, dz. cyt., s. 136-137.

¹¹ X. Léon-Dufour, *Ciemności*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, dz. cyt., s. 195.

szabacie. Jego treścią jest wspomnienie zmartwychwstania Jezusa i Jego ukazanie się uczniom przy posiłku¹².

Encje czasu i miejsca prowokują do nowego spojrzenia na ludzkie życie. Jeśli przyjmie się, że dzień – światło umożliwia człowiekowi lepsze rozpoznanie, lepszą orientację, to ciemności temu zaprzeczają. Z wydarzenia ewangelicznego możemy wnioskować o ludzkim losie, który wprawdzie trochę jest rozpoznawany, ale bardziej nieznanym. Im człowiek dłużej żyje, tym bardziej jego losy zdają się być nieznanymi, zakrytymi. Ponadto z analizowanego tekstu wynika, że rozpoznanie Jezusa i uznanie Go za żyjącego zmieniło egzystencjalną sytuację uczniów. Ich smutek i lęk zostały zamienione w radość (w. 20). To z kolei doprowadziło do rekonstrukcji hierarchii wartości. O ile przed przyjściem Jezusa dominowała troska o własne bezpieczeństwo (w. 19), to wraz z Jego rozpoznaniem pojawia się radość i poczucie własnej wartości (w. 20) wyrażone w okrzyku skierowanym do Tomasza: „Widzieliśmy Pana!” (w. 25). Słowa te „oznaczają nie tylko przeszłe, historyczne wydarzenie, lecz przede wszystkim aktualny stan poznania Jezusa uwielbionego, który zakłada poznanie przez wiarę”¹³.

Posługując się pojęciem wiara należy pamiętać, że jest ono wieloznaczne. W szerokim znaczeniu wskazuje na relacje między osobami wyrastające ze spotkania, dialogu i zaufania. Mówi się też o wierze naturalnej oraz nadprzyrodzonej, religijnej. W tym drugim znaczeniu wiara uznawana jest za cnotę teologalną. W obszarze żydowsko-chrześcijańskim oparta jest na podporządkowaniu się człowieka Bogu, który udziela się w historii poprzez słowa i czyny, a więc osobowo¹⁴. W biblijnym znaczeniu jest ona źródłem i ośrodkiem życia religijnego. Biblia terminowi temu nadaje też dwa biegunowo różne znaczenia. Jedno zwraca uwagę na zaufanie, jakim obdarowuje się osobę wierną. Ta wiara angażuje całego człowieka. Drugi aspekt znaczeniowy zwraca uwagę na akt intelektualny umożliwiający dotarcie za

¹² Tamże, s. 423.

¹³ S. Mędała, *Ewangelia według świętego Jana*, dz. cyt., s. 315.

¹⁴ H. Waldenfels, *Wiara*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 507.

pośrednictwem słów i odpowiednich znaków do rzeczywistości aktualnie niewidzialnej¹⁵. Jest ona wewnętrznym przyzwoleniem ludzkiego umysłu na przyjęcie prawd objawionych przez Boga, których poznanie jest niedostępne naturalnemu rozumowaniu. Prawdy te nie przestają być tajemnicami także w chwili ich przyjęcia¹⁶. Chrześcijaństwo podkreśla, że wiara w prawdziwość zwracania się Boga do człowieka jest przede wszystkim darem, ale także wyborem dokonany przez człowieka, z którym wiąże się gotowość życia nią na co dzień¹⁷. Wszystko to pokazuje, że

wiara w swej istocie jest wydarzeniem interpersonalno-dialogowym, które także tam musi nim pozostać, gdzie wiara, w sensie uznawania za prawdziwe prawd wiary względnie słownego wyznawania wiary, przybiera konkretną postać¹⁸.

W znaczeniu religijnym wiara wyraża fundamentalne nastawienie człowieka wobec Boga i tego wszystkiego, co boskie¹⁹. Przy czym wiara w Boga nie jest oparta na uczuciach, lecz głównie na rozumie i decyzjach woli człowieka. Bez udziału rozumu i decyzji woli byłaby nieodporną na przeciwności i trudności, które mogłyby ją łamać²⁰. Wynika z tego, że

akt wiary jest decyzją całej osoby ludzkiej, ze wszystkimi jej władzami duchowymi i cielesnymi. Jest to akt wewnętrznie zwarty, choć uczestniczą w nim: rozum, wola i uczucia, a w przypadku wiary religijnej – również łaska Boża. (...) Specyfika wiary religijnej polega na tym, że jej przedmiotem i zarazem motywem jest Bóg – Osoba w wymiarze absolutnym. W akcie wiary chrześcijańskiej człowiek spotyka się i nawiązuje dialog z Bogiem w osobie Jezusa Chrystusa²¹.

¹⁵ J. Duplacy, *Wiara*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 1025.

¹⁶ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 169.

¹⁷ I. Jazukiewicz, *Znaczenie cnót teologalnych w wychowaniu*, dz. cyt., s. 124.

¹⁸ H. Waldenfels, *Wiara*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 507.

¹⁹ A.Th. Houry, *Wiara/wierzyć*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 507.

²⁰ W. Cichosz, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, dz. cyt., 151.

²¹ P. Rybczyński, *Tożsamość wiary*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 817-818.

Oznacza to, że cnota wiary nieustannie wspomaga człowieka w jego wysiłkach czynienia dobra. Z tych też powodów cnota ta, która jest cnotą rozumu, posiada swe odniesienia do cnoty roztropności²².

Ponieważ wiara wyrasta ze spotkania osób, jej podmiotem jest osoba. Należy zwracać uwagę nie tylko na to, w co człowiek wierzy, ale nade wszystko, komu wierzy²³. Właściwością wiary jest to, że wkracza ona w rzeczywistość, która dla rozumu jest niedostępna. Staje się przez to

bardzo osobistym aktem człowieka, który realizuje się w dwóch wymiarach. Dlatego wierzyć to przede wszystkim uznać za prawdę to, czego do końca nie ogarnia nasz umysł; przyjąć to, co Bóg objawia o sobie, o człowieku i o całej rzeczywistości także tej niewidzialnej, niepojętej, niewyobrażalnej. W tym sensie przyjęta prawda objawiona poszerza horyzont ludzkiego poznania. Pozwala też dotrzeć do tajemnicy, w jaką zanurzona jest egzystencja człowieka. Wyrażenie zgody na ograniczone możliwości poznania przy pomocy rozumu nie jest dla człowieka łatwe. W takiej sytuacji wiara jawi się w swoim drugim wymiarze: jako zaufanie osobie – nie zwyczajnej osobie, ale Chrystusowi – prawdziwemu Bogu. Wynika z tego, że ważne jest w co wierzymy, ale jeszcze ważniejsze, komu wierzymy²⁴.

Istotą wiary jest więc nie tylko przyjęcie istnienia Boga, ale nade wszystko nawiązywanie z Nim osobowych kontaktów i okazywanie Mu posłuszeństwa. Chrześcijaństwo objaśnia, że wiarę ofiaruje człowiekowi Bóg bez żadnych jego zasług. Dar ten musi on pielęgnować, a także troszczyć się o jego rozwój. Wyrazem takiej troski o wiarę jest między innym trud poznawania jej treści i kształtowanie według jej zasad własnego życia.

Spotkanie zmartwychwstałego Jezusa, o którym opowiada święty Jan, umożliwiło uczniom na nowo ocenić wydarzenia ostatnich dni. Każdy z nich na swój sposób doświadczył, że

²² J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 170.

²³ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, UKM, Toruń 2007, s. 81.

²⁴ Benedykt XVI, *Trwajcie mocni w wierze. Pielgrzymka do Polski*, KAI, Warszawa 2006, s. 81.

Jezus ma moc odjąć od nich lęk, smutek i zamienić je w radość, którą uczynił przedmiotem swego eschatologicznego nauczania. Ten sam narrator w innej księdze Nowego Testamentu mówi, że Jezus „otrze z ich oczu wszelką łzę. Nie będzie już więcej śmierci, smutku, płaczu ani bólu. Wszystko to przeminęło wraz z pierwszym porządkiem świata” (Ap 21, 4). Oznacza to, że wszystkim, którzy są otwarci na przyjęcie prawdy o zmartwychwstaniu Jezus daje się rozpoznać (w. 20) i ma zdolność obdarowania mocą (w. 22), aby Jego uczniowie kontynuowali misję urzeczywistnienia miłosierdzia w świecie (w. 22-23). Tym samym uzdalnia ich do pokonania towarzyszącej beznadziei i redefiniowania sensu życia oraz hierarchii wartości (w. 21), przywraca nadzieję (w. 21) i w konsekwencji wyzwala aktywność (w. 25). Jej pierwszym przejawem jest opowiadanie Tomaszowi o doświadczeniu, które było ich udziałem. Świadczy o tym użycie przez narratora liczby mnogiej i ograniczenie relacji do entuzjastycznego zawołania: „Widzieliśmy Pana” (w. 25).

Pojęcie ‘doświadczenie’ jest wieloznaczne. Posługują się nim przedstawiciele różnych dyscyplin nauki: filozofii, psychologii, pedagogiki czy pedagogiki religii. Przyjmujemy, że każde doświadczenie jest jednostkowym wydarzeniem w życiu człowieka. Jest ono związane zarówno z rzeczywistością zmysłową, jak i duchową, zewnętrzną oraz wewnętrzną, czym nadaje ludzkiemu życiu określony styl. Doświadczeń nie można wymusić ani na sobie, ani na innych – można je tylko gromadzić. To powoduje, że każde jest indywidualną własnością osoby, co jednak nie wyklucza posiadania przez wiele osób podobnych doświadczeń. Ich walorem jest to, że budzą one w człowieku zainteresowania, skłaniają do stawiania pytań, wypowiedzania różnego rodzaju ocen, wyzwają nadzieję na możliwość przekształcania własnego życia, a także budzą niepokoje. Ich odkrywanie prowokuje w człowieku pytania, czym skłania do włączania w procesy edukacyjne zarówno intelekt, jak też uczucia i wolę²⁵. Przykładem zdobytego doświadczenia jest osobiste spotkanie Tomasza ze

²⁵ J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, „Ateneum Kapłańskie” 1978, nr 71, s. 391.

zmartwychwstałym Jezusem. Jego efektem jest radykalna zmiana w zachowaniu Tomasza. Spowodowało też zmiany w jego myśleniu i działaniu oraz dostarczyło mu nie tylko argumentów niezbędnych do przyjęcia podanej przez pozostałych uczniów informacji, ale nadto wywołało wiarę w Jego boskość (w. 28).

Reakcja Tomasza na widok Jezusa wskazuje na wagę znaczących wydarzeń dla rozwoju osoby. Tak rozumując można powiedzieć, że Jezus na różne sposoby dostarcza argumentów potwierdzających, że rzeczywiście jest zapowiadającym Mesjaszem – Chrystusem – bo zmartwychwstał, zwyciężył śmierć. Na tym miejscu warto zwrócić uwagę także i na to, że znaczeniowo bliskie pojęciu ‘doświadczenie’ uważa się określenie ‘przeżycie’. W literaturze podkreśla się, że są to zjawiska psychiczne, pozostające w ścisłej łączności ze sferą emocjonalno-wolitywną oraz intelektualną człowieka. Dotykają one całego człowieka, w tym najgłębszych warstw jego psychiki, czym przyczyniają się do umocnienia trwałych postaw życiowych.

Różnic zachodzących między doświadczeniem i przeżyciem upatruje się przede wszystkim w skutkach, jakie po sobie pozostawiają. O ile przeżycia pozostawiają wspomnienia, to doświadczenia prowadzą do przemiany widocznej w życiu człowieka²⁶. Mając na uwadze te rozróżnienia, mówimy o doświadczeniu, a nie przeżyciu Tomasza. Nie ulega wątpliwości, że przyjście Jezusa do uczniów było osobistym doświadczeniem każdego z nich. Biorąc pod uwagę to, że pojęcie doświadczenie różnie wyjaśniają przedstawiciele poszczególnych dyscyplin nauki (filozofii, psychologii, pedagogiki czy pedagogiki religii)²⁷ w prowadzonych badaniach odnosimy je do „czegoś”, co wpisuje się bądź w rzeczywistość odkrywaną zmysłami, bądź duchową. Wynika z tego, że doświadczenia związane są zarówno ze sprawami życia zewnętrznego, jak też wewnętrznego. Konkretyzując, doświadczeniem określane jest indywidualne wydarzenie

²⁶ Z. Matulka, *Aksjologiczne podstawy edukacji i dydaktyki*, „Ruch Pedagogiczny” 1993, t. XXXV, nr 3-4, s. 30.

²⁷ M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 221-225. Autor przekrojowo przytacza znaczenia nadawane temu pojęciu w ciągu historii.

z życia człowieka, które pozostawiło po sobie ślad wykraczający poza bezpośredni kontakt podmiotu z przedmiotem i posiada subiektywny charakter. To jednak nie wyklucza, że różne osoby posiadają podobne doświadczenia, czego przykładem jest analizowana perykopa biblijna. Jak wykazuje narrator, uczniowie doświadczyli obecności Jezusa w podobny, ale nie identyczny sposób. Istotne jest też i to, że doświadczenia nie można „wymusić” ani na sobie, ani na innych osobach, czego z kolei przykładem jest postawa Tomasza. W końcu trzeba przyjąć, że człowiek posiada wiele doświadczeń, które są wynikiem ich gromadzenia. Co więcej, jedno wywołuje kolejne. Oznacza to, że żadne nie jest doświadczeniem ostatecznym²⁸.

Za najbardziej podstawowe doświadczenia, jakie człowiek gromadzi w swoim życiu, uważa się zaufanie, przyjaźń oraz miłość. Są one wynikiem kontaktów przede wszystkim z matką i ojcem. Często nazywa się je pradoświadczeniami²⁹. Ich obecność można też odnaleźć w innych sytuacjach ludzkiego życia, na co wskazuje analizowana perykopa biblijna. Przy jej lekturze daje się zauważyć, jak uczniowie Jezusa z zalęknionych stopniowo przemieniają się w coraz bardziej świadomych tego, co się wydarzyło. Można więc mówić, że doświadczenie zmartwychwstania rodzi się ze spotkania, które ma charakter nie tylko zapewnienia uczniów, że Jezus żyje, ale nadaje relacjom zachodzącym pomiędzy nimi a Jezusem, oraz między samymi apostołami, nową jakość. Jezusowi nie wystarcza już sama bliskość uczniów oraz ich gotowość bycia z Nim i dalszego słuchania Go. On przychodzi, żeby im powierzyć zadanie kontynuowania misji, jaką sam otrzymał od Ojca (w. 22-23). Jest to misja głoszenia świata prawdy o przyniesionym ludzkości wyzwoleniu z mocy zła, które miało miejsce w Wielki Piątek na Kalwarii, a dzięki zmartwychwstaniu staje się udziałem wszystkich wierzących. Innymi słowy, Jezus daje uczniom do zrozumienia, że tak jak On został posłany, by zwyciężyć grzech i śmierć i doprowadzić ludzkość do jedności z Bogiem, tak teraz oni mają kontynuować

²⁸ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 45.

²⁹ Tenże, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 83-84.

to posłannictwo³⁰. Jego źródłem jest prawda o tym, że Jezus żyje, że On jest Bogiem.

Z lektury perykopy można wnioskować, że jej pierwsza część opowiadająca o przyjsciu Jezusa do uczniów i o przekazanym im posłannictwie jest tłem do dalszej refleksji nad reakcją Tomasza na wiadomość przekazaną przez uczestników spotkania o tym, że Jezus żyje. Tomasz, w przeciwieństwie do pozostałych uczniów, wykazuje się dużą dozą rezerwy, a nawet sceptycyzmu. Zdaje się opierać wyłącznie na własnym doświadczeniu. Stąd jego stanowcze stwierdzenie, że musi nie tylko zobaczyć ślady męki Jezusa, ale to, co zobaczy potwierdzić za pomocą zmysłu dotyku. Warunek ten należy uznać za pierwszy etap odkrywania prawdy. To empiryczne przeżycie czyni Tomasz warunkiem wiary w zmartwychwstanie Jezusa. Daje przy tym do zrozumienia, że wiara człowieka powinna być jego własną wiarą, a nie wiarą opartą na wierze innych. Ta ostatnia postać wiary zazwyczaj występuje na początku życia religijnego i jest nazywana wiarą heteronomiczną. Natomiast za działania docelowe w rozwoju życia wiarą trzeba uznać wiarę autonomiczną.

Analiza opowiadania jednoznacznie pokazuje, że zmartwychwstanie Jezusa jest wydarzeniem, dla którego nie znajdziemy żadnej analogii ani paraleli, gdyż w obrębie naturalnego doświadczenia i poznania tego rodzaju wydarzenie nie istnieje. Jego wyjątkowość i niepowtarzalność wskazują na ważny problem, przed jakim stoimy. Chodzi o taki sposób wyrażenia prawdy o zmartwychwstaniu Jezusa, aby nie była ona urzeczowiona, ani też poddana zabiegowi spirytualizacji. Podejmując tę kwestię, Gerhard L. Müller zwraca uwagę na to, że

poznawalność Boga opiera się na Jego woli wypowiedziania się w Boskim słowie, które staje się przedmiotem doświadczenia w uchwytnym dla zmysłów pośrednictwie. Doświadczenie paschalne [wielkanocne – doświadczenie zmartwychwstania Jezusa] polega na fakcie udzielania się Boga w transcendentalnym horyzoncie poznania uczniów przez pośrednictwo świadectwa

³⁰ T. Okure, *Ewangelia według św. Jana*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 1360.

Jezusa o sobie, ukazującego się uczniom i ujmowanego przez nich jako żyjącego u Boga³¹.

Impulsów do dalszej refleksji nad znaczeniem świadectwa dostarcza biblijny przekład tego słowa z języka hebrajskiego na grekę. W następstwie dokonanego przekładu pojawiło się nowe, teologiczne jego znaczenie. Chodziło w nim o uwiarygodnienie wyznawanej przez chrześcijan wiary w Boga oraz wartości zajmowanych przez nich postaw³². Dla tych potrzeb w rzeczowniku *martyrion* dokonano przesunięcia akcentu z aktu spotykania się na miejsce, w którym się dokonało. W ten sposób sam rzeczownik

nabrał charakteru rzeczy przypominającej o tym spotkaniu. W konsekwencji nastąpiło zapoznanie podstawowego znaczenia hebrajskiego terminu jako aktu spotkania z Bogiem, a nacisk został położony na potrzebie przestrzegania przepisów i zarządzeń, które tych spotkań dotyczyły³³.

Był to więc akt umowy, którego przedmiotem było przymierze między Bogiem i Izraelem. Na kartach Starego Testamentu znajdujemy też wyrzuty i oskarżenia wobec Izraelitów za niewierność przymierzu z Bogiem. Znaczenia nadawane terminowi 'świadectwo' uświadamiają niezbędność wprowadzenia dwu jego kategorii znaczeniowych. Jedną należy łączyć z naturalnymi potrzebami człowieka do potwierdzenia prawdy, osiągnięć, niepowodzeń itd.³⁴, drugą natomiast z rzeczywistością religijną,

³¹ G.L. Müller, *Dogmatyka katolicka*, dz. cyt., s. 324.

³² *Świadectwo*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, red. E. Gigilewicz, KUL, Lublin 2013, s. 308.

³³ G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, dz. cyt., s. 280; S. Hałęzga, *Świadectwo*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, dz. cyt., s. 308-310; C.M. Paczkowski, *Teologia świadectwa i doświadczenia w „Katechezach” Cyryla Jerozolimskiego*, „*Quaestiones Selectae*” 2001, vol. VIII, nr 12, s. 1-16.

³⁴ J.-G. Klink, *Zeugnis*, w: *Lexikon der Pädagogik*, Herder, Freiburg–Basel–Wien 1971, s. 402; K. Erlinghagen, *Zeugnis*, w: *Lexikon der Pastoraltheologie*, red. F. Klostermann, K. Rahner, J. Schild, Herder, Freiburg–Basel–Wien 1972, s. 632-633.

w której podmiotem składanego świadectwa poza człowiekiem jest osobowy Bóg³⁵.

Świadectwo Boga dotyczy rzeczywistości teologicznej, religijnej i dostarcza argumentów uwiarygodniających ludzkie przekonania, wiarę, czy też zajmowane przez nich postawy życiowe. W świadectwie wybrzmiewa zapewnienie dawane ludziom przez Boga o Jego wierności i dochowaniu wcześniej danych obietnic i zobowiązań. Ich treść przekazuje Biblia. Według Henryka Witczyka w Starym Testamencie terminowi 'świadectwo' szczególne znaczenie nadali prorocy, którzy poszerzyli jego zakres z bycia obiektywnym przekazicielem powierzonego przez Boga orędzia, na rzecz aktywnego przekazywania otrzymanego objawienia tym, do których jest się posłanym. Chodzi zatem o osobiste świadectwo – zaangażowanie w przekazywanie objawionej przez Boga prawdy³⁶.

Natomiast w Nowym Testamencie tematyka świadectwa³⁷ osiąga pełnię rozwoju w powiązaniu z osobą i nauczaniem Jezusa Chrystusa, której szczytem jest zmartwychwstanie. Oznacza to, że wydarzenie zmartwychwstania Jezusa jest dostępne jedynie dla wiary przede wszystkim dlatego, że empirycznie ani naukowo go nie potwierdzono. Jest ono natomiast wyrazem aktu wiary, który zawiera w sobie rozumną ocenę wiarygodności. Analogicznie głoszenie zmartwychwstania, samo w sobie, jest aktem wiary. Inaczej mówiąc, fakt zmartwychwstania można uznać jedynie przez percepcję jego sensu. Dlatego potrzebne jest zrozumienie znaczenia

wszystkich przygotowań i oczekiwań starotestamentowych, a następnie znaczenie niepowtarzalnego życia Jezusa – stąd tak wysoka stawka wszystkiego, co dotyczy Jego życia i śmierci – żeby głoszenie zmartwychwstania w pełni nabrało znaczenia objawienia Bożego i decydującego aktu zbawienia ludzi. Tylko taki kontekst, z właściwą mu jakością ludzką i religijną, mógł

³⁵ M. Prat Mal, P. Grelot, *Świadectwo*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 949-950.

³⁶ H. Witczyk, *Świadectwo – czego dotyczy?*, „*Verbum Vitae*” 2015, nr 27, s. 10-11.

³⁷ S. Hareźga, *Świadectwo*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, dz. cyt., s. 308-309.

pozwolić orędziu zmartwychwstania uniknąć podejrzania o złudzenie czy kłamstwo³⁸.

Doświadczenie zmartwychwstania jest przykładem doświadczenia religijnego. Mówimy o nim wówczas, gdy człowiek otwierając się na transcendencję, odkrywa ostateczny sens własnego bytu i staje się zdolnym do odpowiedzialnego podejmowania służby w świecie³⁹. Jak pokazuje postawa Tomasza znajduje ono dopełnienie w doświadczeniu wiary. Jest zatem bliskie doświadczeniu religijnemu, ale charakteryzuje się konkretyzowaniem transcendencji. Tomasz doprecyzował własne rozumienie transcendencji nazywając Jezusa swym Panem i Bogiem-Osobą, z którą może nawiązać osobowe relacje. Za pośrednictwem tego doświadczenia zostają wyeksponowane konsekwencje relacji z Bogiem: bezwarunkowe okazywanie Mu zaufania, miłości i wierności nawet w sytuacjach, które po ludzku wydają się dla człowieka oczywistą porażką (np. śmierć).

Istotą doświadczenia wiary jest wsłuchiwanie się w głos przemawiającego do człowieka Boga-Osoby oraz okazanie Mu posłuszeństwa. W rozumieniu Ignacego Loyoli (1491-1556) termin ten oznacza „smakowanie”, „odczuwanie czegoś wewnątrznie”. Znamienne jest przy tym to, że jakkolwiek wiara jest wewnętrznie związana z ludzkim doświadczeniem, to jednak nie można jej wyprowadzić z łańcucha gromadzonych doświadczeń, dlatego że jej ostatecznym źródłem jest Bóg – dawca wiary⁴⁰. W chrześcijańskim rozumieniu doświadczenie wiary jest owocem działania Bożego, który kształtuje wielkość człowieka na miarę ukazaną przez Jezusa Chrystusa⁴¹. Z tych też powodów termin ten wykracza poza czysto intelektualne

³⁸ B. Sesboüé, *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, Wydawnictwo Księży Marianów/Księgarnia Św. Wojciecha, Warszawa-Poznań 2000, s. 228-229.

³⁹ J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, dz. cyt., s. 394; F. Jalics, *Towarzystwo duchowe. Wspólnie wzrastać w wierze*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 27 i nn.

⁴⁰ J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, dz. cyt., s. 394; J. Martin, *Jezuicki przewodnik prawie po wszystkim*, dz. cyt., s. 111 i nn.

⁴¹ M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią*, dz. cyt., s. 237.

rozumienie. Za pośrednictwem doświadczeń wiary człowiek uczy się odkrywać sens toczących się wydarzeń. Wszystko to pokazuje, że doświadczenie wiary jest dla niego pomostem między sferą cielesną, duchową i religijną.

Zgodę na to, by Tomasz mógł spełnić swe oczekiwanie osobistego zobaczenia śladów męki (w. 27), można uważać za podkreślenie ciągłości

między przeszłością i teraźniejszością Jezusa wyrażoną za pośrednictwem Jego człowieczeństwa. Jednakże ciało Jezusa ma znamiennej jakość: jest tym ciałem, które przeszło przez śmierć i zawsze pozostanie ze śladami śmierci w swoim definitywnym, uwielbionym, chwalebnyim stanie. Oznacza to, że zmartwychwstanie nie pozbawia Go poprzedniej ludzkiej kondycji, ani nie wyraża przejścia do wyższej kondycji ludzkiej, lecz jest to doprowadzenie kondycji ludzkiego do formy szczytowej, która przejmuje całą swą poprzednią historię⁴².

Z analizy perykopy wynika, że proces dochodzenia do wiary odbywa się za pośrednictwem osobistego doświadczenia obecności i działania Boga, co znajduje potwierdzenie w słowach Jezusa skierowanych do Tomasza: „Uwierzyłeś dlatego, ponieważ Mnie ujrzałeś! Błogosławieni, którzy nie widzieli, a uwierzyli” (w. 29). W zrozumieniu tej myśli Jezusa pomocne jest wyjaśnienie samego słowa ‘błogosławiony’. Błogosławić kogoś znaczy gratulować z okazji otrzymanego daru, z racji osiągnięcia stanu określonej szczęśliwości. W odniesieniu do przyszłości błogosławieństwo jest zapowiedzią radości, która ma nadejść⁴³. Jezus daje tym samym do zrozumienia, że do wiary dochodzi się również dzięki przyjęciu świadectwa innych: „Widzieliśmy Pana!” (w. 25).

⁴² S. Mędała, *Ewangelia według świętego Jana*, dz. cyt., s. 316.

⁴³ X. Léon-Dufour, *Bogaty – bogactwo*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, dz. cyt., s. 166.

1.3. Zasadność perspektywy ewangelicznej w pedagogicznym myśleniu i działaniu

W efekcie przedstawionych powyżej analiz i interpretacji odkryliśmy, że myślenie o pedagogice Dobrej Nowiny znajduje swoje uzasadnienie w tajemnicy zmartwychwstania. Wyrasta ono z doświadczenia osoby, która kieruje się w życiu cnotą męstwa. Uważa się ją za sprawność panowania nad uczuciami wywoływanymi niebezpieczeństwem lub trudnościami. Istotą męstwa nie jest pozbycie się lęku, ale podporządkowanie go rozumowi i woli. Sama cnota przybiera różne postaci, między innymi cierpliwości czy długomyślności i polega na znoszeniu wszystkiego, co dla człowieka jest w codziennym życiu nieprzyjemne⁴⁴. Posiadanie cnoty męstwa zapewnia osobie wytrwałość w trudnościach i stałość w dążeniu do dobra. Jej właściwością jest umacnianie człowieka w stawianiu czoła przeszkodom utrudniającym prowadzenie życia moralnego. Ponadto uzdalnia do przewycięzania wszelkiego rodzaju strachu⁴⁵. Właściwością cnoty męstwa jest zatem reagowanie na trudności, z którymi wiąże się dążenie do zdobycia dobra albo uniknięcie zła. Ona też podtrzymuje czy wręcz popycha człowieka do czynu związanego z czynieniem dobra, albo jego obroną⁴⁶.

Cnota męstwa uzdalnia człowieka do uznania doświadczenia za źródło poznania tajemnicy zmartwychwstania. Biorą w tym procesie udział zarówno doświadczenia naturalne jak i religijne oraz wiary. Ich wiedzotwórczy potencjał wyraża się w tym, że doświadczenie badane jest w odniesieniu do warunków jego pojawienia się – zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, takich jak charakter, sposób funkcjonowania i regularności oraz jego znaczenia dla egzystencji i życia osobistego rozpatrywanego

⁴⁴ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 165.

⁴⁵ *Katechizm Kościoła katolickiego*, nr 1808.

⁴⁶ J. Woroniecki, *Cnota kardynalna umiarkowania*, <http://www.szkolateologii.dominikanie.pl/jubileusz/jacek-woronecki-op-cnota-kardynalna-umiarkowania/> [dostęp: 20.05.2020].

jako całość⁴⁷. Odkrycie tego potencjału jest możliwe tylko wówczas, gdy zarówno wychowawca jak i wychowanek rozumieją kontekst, w którym zachodzą doświadczenia i w którym są one odkrywane. Przekonanie to wyraźnie ilustruje postawa Jezusa, który wie, że drzwi domu, w którym zebrali się uczniowie, są zamknięte i zna powód tego zamknięcia. Jednak kiedy staje pomiędzy uczniami nie robi im wyrzutów, lecz prowadzi do zrozumienia zaistniałej sytuacji i odkrycia w niej wartości, która może całkowicie odmienić ich stosunek do życia. Spostrzeżenie to pozwala stwierdzić, że wpływ na zmianę oceny własnej sytuacji zwykle wywiera inna osoba. Opowiedzenie swoich doświadczeń ma charakter terapeutyczny i stanowi otwarcie dla uczestnictwa w nich innych osób⁴⁸. W procesach wychowania osobę taką nazywamy pedagogiem, a rolę jaką się jej przyznaje wynika z przyjętej koncepcji człowieka.

Cechą charakterystyczną procesów wychowania opartych na Dobrej Nowinie jest uznanie doświadczenia jako źródła wiedzy, analogicznie jak czyni to andragogika⁴⁹. Również to spostrzeżenie nie powinno dziwić, gdyż Ewangelia w pierwszej kolejności była głoszona przez Jezusa dorosłym. Dlatego budowane na niej procesy wychowania za swój podmiot uznają zarówno wychowanek, jak i wychowawcę. Dzieje się to na skutek obudzonego zainteresowania nową rzeczywistością wyzwania różnego rodzaju niepokojów czy rodzących się pytań, a także wypowiedzanych ocen zaistniałej sytuacji. Czynności te domagają się wychodzenia poza sferę własnego poznania i decydowanie się na konkretne działania, których podjęcie domaga się możliwie szerokiej wiedzy⁵⁰. Należy przy tym brać pod uwagę to, że każda osoba na sobie właściwym poziomie wydobywa ze zgromadzonych doświadczeń wiedzę, która umożliwia nie tylko rozumienie, ale przede

⁴⁷ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, DSWE, Wrocław 2006, s. 130-132.

⁴⁸ D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

⁴⁹ M.S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Adult Education 1980, s. 43-45.

⁵⁰ W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 62.

wszystkim przekształcanie własnego życia. Co więcej, samo zrozumienie nie oznacza jedynie rozszyfrowania treści, ale czynny udział w odtwarzaniu jego znaczenia⁵¹ poprzez dążenie do ich zinterioryzowania oraz podjęcia działań o charakterze selekcji i absolutyzacji⁵². Dla chrześcijan działania te wykraczają poza wiedzę zdobywaną na poziomie empirii. Wiara w zmartwychwstanie rodzi potrzebę uzupełniania jej treściami religijnymi⁵³.

W analizowanym tekście można wyraźnie dostrzec, że partnerstwo w interpretacji doświadczeń potwierdza swoją postawą zmartwychwstały Jezus, który nie wyręcza uczniów w odkrywaniu i interpretowaniu sensu wydarzeń, czym uświadamia subiektywny, charakter zdobytych doświadczeń. Z perspektywy uczniów spotkanie z Jezusem doprowadziło do uznania prawdy, że On żyje. Odkrycie to „wymusiło” na nich wprowadzenie korekt życia, czego konsekwencją stała się nowa jego jakość. Przy czym przyjęcie tej prawdy i budowanie na niej dalszego życia uwrażliwia na granice interpretacji doświadczeń, co broni przed konformizmem i relatywizmem. To z kolei uświadamia, że pedagogiczne myślenie w kategoriach Dobrej Nowiny znajduje swoje uzasadnienie w tajemnicy zmartwychwstania Jezusa. Próba rozwiązywania problemów życiowych ze świadomością możliwości zaproszenia do ich rozwiązywania zmartwychwstałego Jezusa dokonuje się w przestrzeni sprzyjającej powstawaniu i rozpoznawaniu synergii⁵⁴. Uświadamia to, jak olbrzymi potencjał pedagogiczny posiada Ewangelia. Wiara w zmartwychwstanie daje możliwość interpretacji doświadczeń w atmosferze partnerstwa pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Nie oznacza to jednak rezygnacji z układu hierarchicznego w wychowaniu.

⁵¹ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 140-141; też, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 83.

⁵² *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 123-124.

⁵³ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 22; A. Exeler, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Vorlesung, Teil 1, Sommersemester 1977, s. 31 (skrypt w posiadaniu autorów).

⁵⁴ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 139-144.

PODMIOT WYCHOWANIA W PERSPEKTYWIE DOBREJ NOWINY

Sytuacja wychowawcza zwykle zaskakuje każdego z jej uczestników. Oznacza to, że jej rozpoznanie wymaga zrozumienia ich tożsamości. Bez uświadomienia sobie, kim jest człowiek, jakie są jego cele i oczekiwania, jak postrzega siebie i innych, jakie jest każdego z nas miejsce w świecie – nie ma wychowania. Ewangelia daje podstawy, by w jej świetle lepiej rozumieć siebie i drugiego człowieka. Podstawą myślenia o uczestnikach sytuacji wychowawczej, ale też i badaczach, w kategoriach ewangelicznych jest rozumienie człowieka, którego w pełni – jak mówi święty Jan Paweł II – nie można zrozumieć bez Chrystusa i co więcej, bez Chrystusa człowiek nie może zrozumieć sam siebie¹.

Do rozumienia tej rzeczywistości inspiracji dostarcza między innymi ewangeliczna opowieść o spotkaniu Jezusa z młodym dorosłym nazywanym powszechnie bogatym młodzieńcem. Ta sytuacja wychowawcza została opisana w Ewangelii według świętego Mateusza w rozdziale 19, wierszach 16-22. Na podstawie jej analizy i interpretacji ukazujemy zasadność refleksji pedagogicznej na rozumieniu tożsamości osoby, które określamy mianem „potrójnego wychowawcy”. Triadę tę tworzą: Bóg, wychowawca i wychowanek. To coś więcej niż suma potencjału

¹ Jan Paweł II, *Homilia na placu Zwycięstwa w Warszawie, 1979.*

wychowawczego każdej z osób. Skutkiem ich wzajemnego oddziaływania jest nowa jakość rozumienia siebie i innych.

2.1. „Jeden tylko jest Dobry” Mt 19, 17

¹⁶ A oto zbliżył się do Niego [Jezusa] pewien człowiek i zapytał: «Nauczycielu, co dobrego mam czynić, aby otrzymać życie wieczne?» ¹⁷ Odpowiedział mu: «Dlaczego Mnie pytasz o dobro? Jeden tylko jest Dobry. A jeśli chcesz osiągnąć życie, zachowaj przykazania». ¹⁸ Zapytał Go: «Które?» Jezus odpowiedział: «Oto te: Nie zabijaj, nie cudzołóż, nie kradnij, nie zeznawaj fałszywie, ¹⁹ czcij ojca i matkę oraz miłuj swego bliźniego, jak siebie samego!» ²⁰ Odrzekł Mu młodzieniec: «Przestrzegałem tego wszystkiego, czego mi jeszcze brakuje?» ²¹ Jezus mu odpowiedział: «Jeśli chcesz być doskonały, idź, sprzedaj, co posiadasz, i rozdaj ubogim, a będziesz miał skarb w niebie. Potem przyjdź i chodź za Mną!» ²² Gdy młodzieniec usłyszał te słowa, odszedł zasmucony, miał bowiem wiele posiadłości (Mt 19, 16-22).

Przywołaną sytuację wychowawczą budują trzy kategorie wyodrębniane w toku analizy proksemicznej: aktorzy, wartości i oczekiwania. W kategorii aktorzy wskazaliśmy następujące encje:

Święty Mateusz Ewangelista – Narrator:

- Przedstawia uczestników rozmowy – „a oto zbliżył się do Niego [Jezusa] pewien człowiek” (w. 16);
- Relacjonuje przebieg spotkania – „i zapytał Go [Jezusa]” (w. 16); „odpowiedział mu” [Jezus] (w. 17); „zapytał Go” [Jezusa] (w. 18); „Jezus odpowiedział” (w. 18); „odrzekł Mu [Jezusowi] młodzieniec” (w. 20); „Jezus mu odpowiedział” (w. 21); „gdy młodzieniec usłyszał te słowa” (w. 22).

Jezus:

- Świadek dobra – „dlaczego Mnie pytasz o dobro?” (w. 17);
- Znawca prawdy (przedmiotu) – „oto te ...” (w. 18);
- Nauczyciel – „Nauczycielu, ...” (w. 16);
- Powszechnie znana i szanowana osoba – „a oto zbliżył się do Niego” (w. 16).

Bóg:

- Dobro – „jeden tylko jest Dobry” (w. 17).

Młodzieniec:

- Bliżej nieokreślona postać – „pewien człowiek” (w. 16);
- Młody dorosły – „młodzieniec” (w. 20);
- Dociekliwy poszukiwacz wiedzy – „zapytał” (16);
- Niezdolny do życiowego ryzyka – „gdy (...) usłyszał te słowa, odszedł zasmucony” (w. 22).

Kategorię wartości budują następujące encje:

Dla narratora wartościami są:

- Człowiek – „a oto zbliżył się do Niego [Jezusa] pewien człowiek” (w. 6);
- Szczęście człowieka – „...będziesz miał skarb!” (w. 21).

Dla młodzieńca:

- Autorytet Jezusa – „Nauczycielu,” (w. 16);
- Życie wieczne – „aby otrzymać życie wieczne?” (w. 16);
- Wiedza – „które?” (w. 18);
- Samoocena – „przestrzegalem tego wszystkiego” (w. 20);
- Samowiedza – „czego mi jeszcze brakuje?” (w. 20);
- Dobra materialne – „miał bowiem wiele posiadłości” (w. 22).

Dla Jezusa:

- Bóg – „Jeden tylko jest...” (w. 17);
- Relacje z człowiekiem – „jeśli chcesz” (w. 17);
- Dobro – „dlaczego Mnie pytasz o dobro?” (w. 17);
- Życie – „jeśli chcesz osiągnąć życie” (w. 17);
- Prawość człowieka – „zachowaj przykazania” (w. 17);
- Życie wieczne – „będziesz miał skarb w niebie” (w. 21);
- Doskonałość człowieka – „jeśli chcesz być doskonały” (w. 21);
- Wolność – „idź, sprzedaj, co posiadasz i rozdaj ubogim” (w. 21).

Kategorię oczekiwania poszczególni aktorzy budują za pomocą następujących encji:

Narrator oczekuje:

- Zrozumieć efekt rozmowy – „odszedł zasmucony, miał bowiem wiele posiadłości” (w. 22).

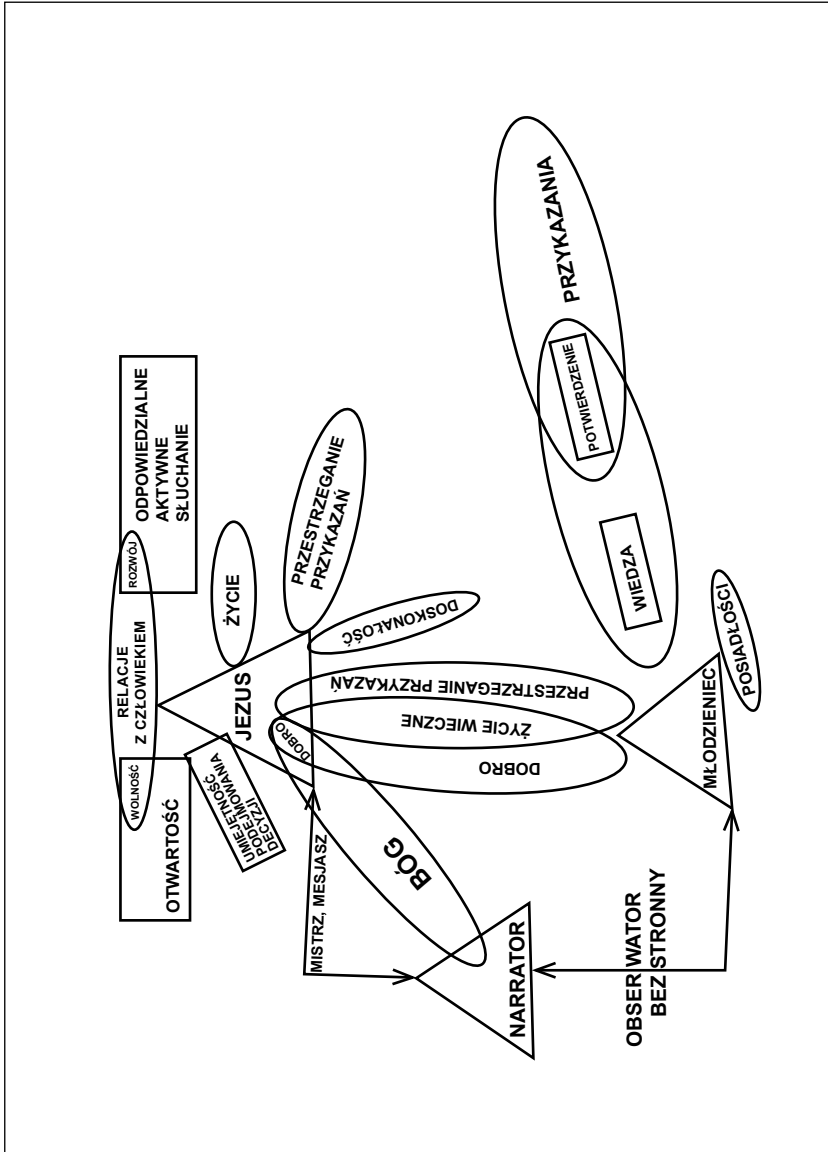
Młodzieniec:

- Znaleźć odpowiedź na nurtujące go pytanie – „co dobrego mam czynić” (w. 16);
- Osiągnąć cel – „otrzymać życie wieczne?” (w. 16);
- Potwierdzić dotychczasową wiedzę – „przestrzegałem tego wszystkiego” (w. 20).

Jezus:

- Poznać motywację rozmówcy – „dlaczego Mnie pytasz o dobro?” (w. 22);
- Mieć poczucie, że jest rozumiany – „potem przyjdź i chodź za mną” (w. 17);
- Gotowości młodzieńca do troski o swój rozwój – „jeśli chcesz być doskonały...” (w. 21); „Przyjdź i chodź za mną” (w. 21).

Graficznie struktury proksemiczne przedstawia schemat 2.1.



Schemat 2.1. Kategorie i encje w perykopolie Mt 19,16-22.

Źródło: opracowanie własne

2.2. Uczestnicy sytuacji wychowawczej

Autorem analizowanego tekstu jest święty Mateusz. Zanim poznał Jezusa był celnikiem, jednym z najbardziej nienawidzonych i pogardzanych ludzi w kulturze żydowskiej. To właśnie na niego Jezus spojrział z miłością i powołał go na swojego ucznia. To umożliwiło Mateuszowi odkrycie swojej godności ludzkiej i dziecięstwa Bożego. Sam w Jezusie widzi przede wszystkim człowieka, w którym wypełniają się wszystkie prorocтва mesjańskie. Dlatego przypisywany jest mu symbol skrzydłatego człowieka. W swojej Ewangelii stara się wykazać, że Jezus jest Chrystusem (Mesjaszem), synem Dawida oraz synem samego Boga. Czyni to nadając Mu tytuły mesjańskie: Pan, Zbawca, Mesjasz. Jego Ewangelia jest tak skonstruowana, żeby wykazać, że w Jezusie wypełniają się starotestamentowe obietnice i zapowiedzi zbawienia².

Dla samej perykopy charakterystyczne jest to, że narrator nie przedstawia Jezusa, a tylko jego rozmówcę nazywając go „pewnym człowiekiem” (w. 16), czy „młodzieńcem” (w. 20). Być może postępuje tak dlatego, że zarówno narrator, jak i młodzieniec uznają w Jezusie powszechnie znaną osobę, która nie tyle jest przypadkowym partnerem rozmowy, co autorytetem. Słowo ‘autorytet’ pochodzi od łacińskiego *auctor*, czyli autor – twórca. Pierwotnie łacińskie słowo ‘*auctoritas*’ oznaczało „radę doświadczonych mężczyzn, która miała za zadanie wzmacniać decyzję podjętą przez senat rzymski i zwiększać zaufanie do jej słuszności. Z czasem pojęcie autorytetu uległo społeczno-historycznym zmianom. Zachowało jednak swoje rdzenne starożytne znaczenie podkreślające wpływ, wzór, zaufanie, godność i szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów towarzyszących i wspomagających jego rozwój³.

² A. Leske, *Ewangelia według św. Mateusza*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 1135-1136.

³ A. Rynio, *Rola wzorów osobowych w budowaniu autorytetu nauczyciela i wychowawcy*, w: *Wychować (w sobie) Mistrza. W stronę jubileuszu 80-lecia Profesora Wojciecha Kojsa i Profesora Janusza Mariańskiego*, red. L. Pawelski, M. Rembierz, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2019, s. 315.

Współcześnie poszerza się zakres znaczeń podkładanych pod określenie autorytet. Wiąże się go z osobą wywierającą na innych wpływ ze względu na posiadane kompetencje czy też promowane wartości⁴. Umożliwia to przywoływanie wzorców i ideałów osobowych, które w szczególny sposób interesują pedagogikę. Zainteresowanie to wynika przede wszystkim ze względu na stawiane przed wychowaniem cele i wyzwalane motywy konkretnych zachowań umożliwiających nabycie określonych cech osobowościowych⁵. W kontekstach tych rozważań charakterystyczną jest wypowiedź Władysława Stróżewskiego, który podkreśla, że istnieją dwie formuły wyrażające istnienie autorytetu: „mieć autorytet” i „być autorytetem”. W pierwszym przypadku ktoś z ostrożnością wyraża przekonanie o posiadaniu przez mającego autorytet określonych cech, chociaż nie są one bezwzględne i trwałe, a więc mogą zostać utracone. Natomiast nazwanie kogoś „autorytetem” znaczy coś więcej: ostrożność jest tu niepotrzebna, a czynione zastrzeżenia zbyteczne. Żyjąc w prawdzie człowiek bezwzględnie jest autorytetem⁶. Za taki autorytet uważa Jezusa młodzieniec.

Narrator określając Jezusa, posługuje się tylko zaimkiem (w. 16), a młodzieniec nazywa Go Nauczycielem (w. 16). W świecie żydowskim każdy nauczyciel cieszył się szacunkiem przede wszystkim dlatego, że potrafił interpretować objawione przez Boga prawo, które wyznaczało kierunek moralnego postępowania Narodu Wybranego – Izraela. W tradycji żydowskiej termin ten zazwyczaj odnoszono do pierwszych pięciu ksiąg Starego Testamentu – Tory. Na wskazaną przez młodzieńca nauczycielską wyjątkowość Jezusa zwracają uwagę wszyscy ewangelisti. W opowiadaniach o nauczaniu i czynach Jezusa podkreślają, że odróżniał się od współczesnych Mu nauczycieli żydowskich: kiedy przemawiał i działał, czynił to jak ten, który ma moc autorytatywnego objaśniania sensu obowiązującego

⁴ M. Kopczeński, A. Czeakała, *Kompetencje zawodowe nauczyciela w procesie dydaktycznym*, w: *Wychować (w sobie) Mistrza*, dz. cyt., s. 228.

⁵ A. Rynio, *Rola wzorów osobowych w budowaniu autorytetu nauczyciela i wychowawcy*, w: *Wychować (w sobie) Mistrza*, dz. cyt., s. 310.

⁶ W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, „Ethos” 1997, nr 37, s. 34-35.

prawa choćby przez to, że nie odwołuje się do innych autorytetów religijnych⁷. Nazywając Jezusa Nauczycielem, młodzieniec daje do zrozumienia, że dla niego stanowi On szczególnie punkt odniesienia, czemu daje wyraz w eschatologicznym sformułowaniu pytania: „co dobrego mam czynić, aby otrzymać życie wieczne?” (w. 16). Jezus godząc się na nadany Mu przez młodzieńca tytuł nauczyciela, daje do zrozumienia, że ma wiedzę nie tylko o tym, co dobre, ale przede wszystkim o tym, „Który jest Dobry” (w. 17).

To rozumienie narratora i młodzieńca potwierdza sam Jezus. Daje temu wyraz autorytatywnym wskazaniem, że dla osiągnięcia pełni szczęścia niezbędne jest zachowanie przykazań (w. 17), osiągnięcie doskonałości i poczucie wolności (w. 17, 21), a w konsekwencji przyłączenie się do Jego uczniów (w. 21). Swój autorytet nauczyciela Jezus potwierdza też wskazaniem na związki łączące Go z Bogiem (w. 17) oraz posiadaną wiedzę (w. 18). Spostrzeżenia te każą myśleć o Jezusie w kategoriach mentora, facylitatora, doradcy, a nie autorytarnego nauczyciela, eksperta. Każda odpowiedź Jezusa poprzedzona jest otwieraniem przestrzeni, w której młodzieniec poznaje siebie: swoją motywację (w. 17), poczucie wolności (w. 21) i poziom autonomii (w. 22).

Charakterystykę poszczególnych aktorów w analizowanej perykopie uzupełnia ich stosunek do wyznawanych wartości i oczekiwań. Ewangelista wyraźnie daje do zrozumienia, że dla niego naczelną wartością jest sam Jezus przede wszystkim dlatego, że w sposób jednoznaczny określa dobro (w. 17) oraz wskazuje drogę umożliwiającą jego osiągnięcie (w. 17). Jezus jest dla niego wartością także i z tego powodu, że odkrywa przed człowiekiem nowe ideały, które określa mianem doskonałości (w. 21).

Z kolei sposób prowadzenia rozmowy z Jezusem pokazuje, że dla młodzieńca niezmiernie cenną wartością jest życie wieczne (w. 16) i od spotkania Jezusa, którego uznaje za nauczyciela (w. 22), oczekuje objaśnienia możliwości jej uzyskania. Można

⁷ X. Léon-Dufour, *Nauczać, nauka*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, dz. cyt., s. 418-419.

zauważyć, że młodzieniec rozumie swoją dorosłość w sposób dynamiczny⁸: posiada wiedzę o sobie na określonym poziomie, dokonuje samooceny i ma świadomość potrzeby rozwoju (w. 20). Jednocześnie prezentuje się ze wszystkimi cechami młodego dorosłego⁹, czego typowym przykładem jest potrzeba mentora, orientacja na przyszłość (w. 16) oraz poszukiwanie życiowej autonomii i osobowościowej tożsamości (w. 20-22).

Traktowanie siebie jako dorosłego ze wszystkimi tego konsekwencjami zostaje zburzone przez prezentowany stosunek do ryzyka i wiedzy. Kiedy jego wiedza na temat rozwiązywania życiowych problemów i przyjęta hierarchia wartości nie znajdują uznania w oczach mentora, następuje odrzucenie nowej wiedzy i niejako „zamrożenie” dynamizmu rozwojowego (w. 22). Jezus jest dla młodzieńca o tyle ważny, o ile jest w stanie dać mu pewność, że zmierza we właściwym kierunku. Jeszcze wyraźniej jest to widoczne w oczekiwaniach młodzieńca, które koncentrują się na uzyskaniu możliwie precyzyjnej odpowiedzi na nurtującego go pytanie o warunki osiągnięcia życia wiecznego (w. 16). Wynika z tego, że młodzieniec skupia swą uwagę na rzeczywistości, którą sam uznaje za ważną, a nie interesuje go osoba Jezusa. Taka postawa młodzieńca sugeruje, że szuka on wartości pełniących rolę środków do osiągnięcia wyznaczonego sobie celu (w. 16). Jego sposób aksjologicznego myślenia ma głównie charakter pragmatyczny. Ma pewną świadomość, że w osiąganiu celu potrzebne jest kierowanie się określonymi normami, ale nie odnosi ich do osoby. Wątpliwości te wynikają zapewne z tego, że istniały różne źródła norm postępowania oraz różnorodność ich interpretacji. Niezależnie od zapatrywań młodzieńca, Jezus szanuje jego osobę i podejmowane decyzje (w. 21), chociaż Jego sposób aksjologicznego myślenia jest zupełnie inny.

Dla Jezusa najważniejsze jest osobowe odniesienie do wartości. W Jego myśleniu wartością kreującą człowieka jest osoba

⁸ C.C. Coggins, *Individual Growth Through Community Problem Solving, w: Redefining the Discipline of Adult Education*, red. R.O. Boyd, J.W. Apps, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1980, s. 156-171.

⁹ K.P. Cross, *Adults as Learners*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1981, s. 124-131.

Boga, którego uznaje za jedyne dobro (w. 17). Tym samym Jezus zwraca uwagę na relacyjny charakter wartości. Dopiero w tych relacjach rodzą się wartości pragmatyczne: życie i życie wieczne (w. 16-17). W wypowiedzi Jezusa znamienne wydaje się wskazanie na życie z pominięciem określenia „wieczne”, którego używa młodzieniec. O ile z wypowiedzi młodzieńca wnioskujemy, że tak naprawdę dopiero wieczność (w. 16) ma dla niego znaczenie, to Jezus podkreśla znaczenie wartości całego życia człowieka – tego doczesnego także. Tym samym ukazuje motywy wiary w Boga stwórcy człowieka, nieba i ziemi¹⁰.

Mając świadomość wielości objaśnień natury człowieka, w prowadzonej refleksji opieramy się na objaśnieniach wystających z chrześcijańskiej filozofii i teologii. Przyjmuje ona, że w świetle metafizyki jest on postrzegana jako unikatowy, żywy i rozumny, tożsamy z sobą i niepodzielny byt. Jej życie charakteryzuje jedność biologii (życia wegetatywnego), życia popędowo-zmysłowego oraz osobowego. Jest przy tym postrzegany jako osoba. Jest istnieniem wyjątkowym, które sobie organizuje naturę¹¹. Teologia chrześcijańska dopowie, że człowiek jest cielesno-duchową jednością, która jest „tak głęboka, że można uważać duszę za «formę» ciała; oznacza to, że dzięki duszy duchowej ciało utworzone z materii jest ciałem żywym i ludzkim; duch i materia w człowieku nie są dwiema połączonymi naturami, ale ich zjednoczenie tworzy jedną naturę”¹², która posiada swą wyjątkową godność. Ta

niezwykle zrośnięta całość o wyraźnej odrębności, zamknięta i nieudzielalna, a także *compositum* o rozmaitych zewnętrznych uwarunkowaniach, byt kruchy, niestabilny, różnorodnie dynamiczny; w jej działaniu występuje zawsze tak zwana transcendencja celów człowieka, który zmierza do celów przekraczających jego aktualne potrzeby i bodźce, a po osiągnięciu jednego dobra szuka innego; ten niepokój (nienasycenie) w działaniu

¹⁰ *Katechizm Kościoła katolickiego*, nr 198-203.

¹¹ M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 38.

¹² *Katechizm Kościoła katolickiego*, nr 365.

pozwala sądzić, że człowiek (świadomie lub nieświadomie) jest nastawiony na dobro pełne i nieutralne (absolut)¹³.

Chrześcijaństwo przyjmuje, że całe życie człowieka, a w konsekwencji człowiek w swej cielesno-duchowej naturze jest prawdziwym dobrem. Oznacza to, że jego ciało i duch pozostają do siebie we wzajemnej, chociaż niesprawdzalnej relacji¹⁴. Stanowią elementarne części składowe jednej (czyli wewnętrznie jednolitej) natury człowieka. To z kolei ukazuje człowieka z jednej strony jako byt fizyczny, osobowy, a z drugiej jako istotę „ponadfizyczną”, która wyraża doskonałość wyrażaną działaniami skierowanymi ku osiągnięciu jeszcze innych stopni doskonałości¹⁵.

Na taką doskonałość życia wskazuje Jezus. Jest nią możliwość osiągnięcia pełni życia, życia wiecznego. Jedynym warunkiem, jaki człowiek musi spełnić, jest przestrzeganie przykazań – „zachowaj przykazania” (w. 17). Jezusowi chodzi więc o realne liczenie się człowieka w swoim codziennym postępowaniu z Bogiem. Tak ukazany świat wartości Jezus uzupełnia nową jakością życia „jeśli chcesz być doskonały” (w. 21). W tradycji biblijnej doskonały oznacza człowieka całkowicie oddanego i posłusznego Bogu. Bycie doskonałym oznacza też wyjście poza to, co zwyczajne, normalne i zwrócenie się ku temu, co ukazuje radykalizm oraz inność Boga¹⁶. Doskonałość, o której mówi Jezus do młodzieńca, mieści się w starotestamentalnych przykazaniach i ma wyrażać ich wypełnienie w sensie przykazania miłości. W rozumieniu Nowego Testamentu jest ono streszczeniem i kryterium doskonałości, o jaką chodzi Jezusowi¹⁷. Natomiast warunkiem jej osiągnięcia jest wyzbycie się przywiązań do innych wartości: „sprzedaj, co posiadasz, i rozdaj ubogim, a będziesz miał skarb w niebie. Potem przyjdź i chodź za Mną!” (w. 21).

¹³ A. Szafrński, *Człowiek – struktura bytowa*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. III, KUL, Lublin 1979, s. 905-908.

¹⁴ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 51.

¹⁵ Tamże, s. 222.

¹⁶ A. Paciorek, *Ewangelia według świętego Mateusza. Wstęp, przekład z oryginału, komentarz*, cz. II, Święty Paweł, Częstochowa 2008, s. 266.

¹⁷ A. Barucq, P. Grelot, *Nauczać*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 531.

W interpretacji związków zachodzących pomiędzy encjami wskazanymi w opowiadaniu cenne okazały się również oczekiwania narratora, młodzieńca i Jezusa. Wszystkie one odnoszą się do nadziei zrozumienia siebie i drugiego człowieka. Stawiane pytania i udzielane odpowiedzi odnoszą się do osób – uczestników sytuacji wychowawczej i dopiero każdy z nich w oparciu o przekazaną treść buduje swoje rozumienie siebie i innych uczestników sytuacji wychowawczej. Jest to o tyle zaskakujące, że treść rozmowy tocząca się wokół przykazań, na pierwszy rzut oka sugeruje, że aktorom opowiadania zależy na poznaniu zasad życia, a nie poznaniu człowieka. Ten sposób myślenia neguje Jezus wskazując nadrzędność osoby w stosunku do tego, co posiada, czy jak postępuje. Jego słowa uświadamiają, że zależy Mu na obudzeniu w młodzieńcu zaciekawienia nie tylko Jego nauką, ale nade wszystko Jego osobą. Bez nawiązania relacji nie ma możliwości osiągnięcia życiowego celu, jakim jest szczęście wieczne.

Relacja zbudowana podczas przedstawionej przez świętego Mateusza rozmowy uzmysławia, że uczestnicy opowiedzianej sytuacji wychowawczej mają świadomość posiadanej godności, co umożliwia im traktowanie siebie samych i siebie nawzajem jako osobę. Spostrzeżenie to rodzi przekonanie, że rozumienie sytuacji wychowawczej w kategoriach Dobrej Nowiny wymaga przyjęcia personalistycznej koncepcji człowieka. Personalizm, uważany jest za system filozoficzno-społeczno-teologiczny. Sama jego nazwa wywodzi się z łacińskiego słowa „persona” – osoba i nawiązuje do oglądu, poznania i doświadczenia rzeczywistości postrzeganej z perspektywy osoby i dążeń do budowanie świata bardziej ludzkiego¹⁸. Barbara Kiereś uważa, że personalizm wyraża pogląd na świat,

w którym akcentuje się (łącznie lub rozłącznie) transcendencję bytu ludzkiego nad światem przyrody, nad życiem społecznym i historią, gdzie mówi się o indywidualności, godności lub

¹⁸ D. Theil-Bieleńska, *Osoba jako podmiot wychowania w świetle koncepcji personalizmu integralnego ks. Wicentego Granata*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011, s. 80.

wartości człowieka, gdzie wskazuje się na jego wolność bądź rozumność (samoświadomość), czy wreszcie na cokolwiek, co wyróżnia człowieka w świecie i co ma świadczyć o jego wyjątkowości, niepowtarzalności, a nawet absolutności¹⁹.

Personalizm jako system uważany jest przez wielu za pozytywny program humanizacji świata poprzez zwrócenie uwagi na godność osoby ludzkiej oraz jej wymiar duchowy. Uważany jest za „najpełniejszą wizję świata”, która dostarcza objaśnień ludzkiej egzystencji, jak też uzasadnia wyjątkowość człowieka wyrażającą się w jego twórczej obecności w świecie. Dostarcza przy tym wiedzy realistycznej, uznającej podmiotowość i przedmiotowość osoby i społeczeństw. Ponadto w odróżnieniu od ujęć idealistycznych, literackich, gnostyckich, życzeniowych czy nominalnych jest systemem uniwersalistycznym. Jest przy tym uważany za nową teorię bytu, która odnosi się do całej rzeczywistości, nie tylko do samego człowieka²⁰.

Właściwością personalizmu jest uznawanie samodzielnego istnienia człowieka oraz jego odrębność i niezależność od innych bytów. Założenie to stało się podstawą do promowania pojęcia osoba. Odnosi się ono do konkretnego bytu, który ze swej natury jest samoistny i realnie istniejący. Byt ten staje się „zasadą” zdolną do określonego działania, naznaczonego aktami poznania, wolności i odpowiedzialności. Za pośrednictwem tych aktów wyraża swą wewnętrzną i duchową wolność, której osiągnięcie staje się podstawowym obowiązkiem człowieka. Właściwości te wyzwalają w osobie dążenie do przekraczania siebie i kierowania się ku transcendencji, niezależnie od tego, jak sama ją rozumie. Z racji swej uniwersalności nurt ten dość często dookreślenia terminem ‘personalizm’ dodaje się przymiotnik wskazujący na perspektywę, z jakiej się do niego podchodzi. Najczęściej mówi się o personalizmie chrześcijańskim, ponieważ inicjatorami takiego podejścia do człowieka byli myśliciele, którzy w swoich

¹⁹ B. Kiereś, *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 98.

²⁰ P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar katechezy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 81-82.

poszukiwaniach kierowali się religią chrześcijańską²¹. Należy przy tym zauważyć, że chociaż niekiedy personalizm usiłuje się utożsamiać z humanizmem, to jednak w rzeczywistości istotnie odróżnia się on od humanizmu. Trzeba powiedzieć, że nie każdy humanizm jest personalizmem²², przy czym tylko ten ostatni całościowo wyjaśnia bytową strukturę człowieka.

Myślenie o człowieku w kategoriach personalizmu William Stern (1938) uznaje za efekt postrzegania psychologii, filozofii i innych nauk humanistycznych jako jednej dyscypliny, którą nazywa personalistyką. Nie wchodząc w rozważania dotyczące podziału nauk i związanej z nim terminologii, dla lepszego rozumienia podstaw personalizmu chrześcijańskiego warto przywołać spostrzeżenie Sterna o tym, że istnieje nauka o człowieku, która bada go w jego całości i psychofizycznej neutralności, dzięki czemu dostarcza wspólnych hipotez dla wszystkich specjalistycznych badań naukowych nad osobą²³. Ten tok myślenia jest efektem kierowania się w życiu cnotą sprawiedliwości. Wyraża ona pewien porządek prawny, poszanowanie zwyczajów czy też samego prawa.

Sama sprawiedliwość może być rozpatrywana w kategoriach moralnych, albo religijnych. W tym pierwszym sprawiedliwość wynika z prawa naturalnego i polega na oddawaniu każdemu tego, co się mu należy. W tym też rozumieniu sprawiedliwość jest sprowadzana do tego, by zachować równość przy wszelkich zmianach i podziałach. Sprawiedliwość w stosunku do ludzi uzdalnia do poszanowania praw każdego i do wprowadzania w stosunkach ludzkich harmonii, która sprzyja bezstronności względem osób i dobra wspólnego. Tak więc człowiek sprawiedliwy wyróżnia się nienaganną uczciwością w myślach i postępowaniu wobec drugiego człowieka. Z kolei sprawiedliwość w znaczeniu religijnym opisuje relacje zachodzące między człowiekiem a Bogiem. Religijne użycie terminu sprawiedliwość

²¹ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 137-138.

²² P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar katechezy*, dz. cyt., s. 62-63.

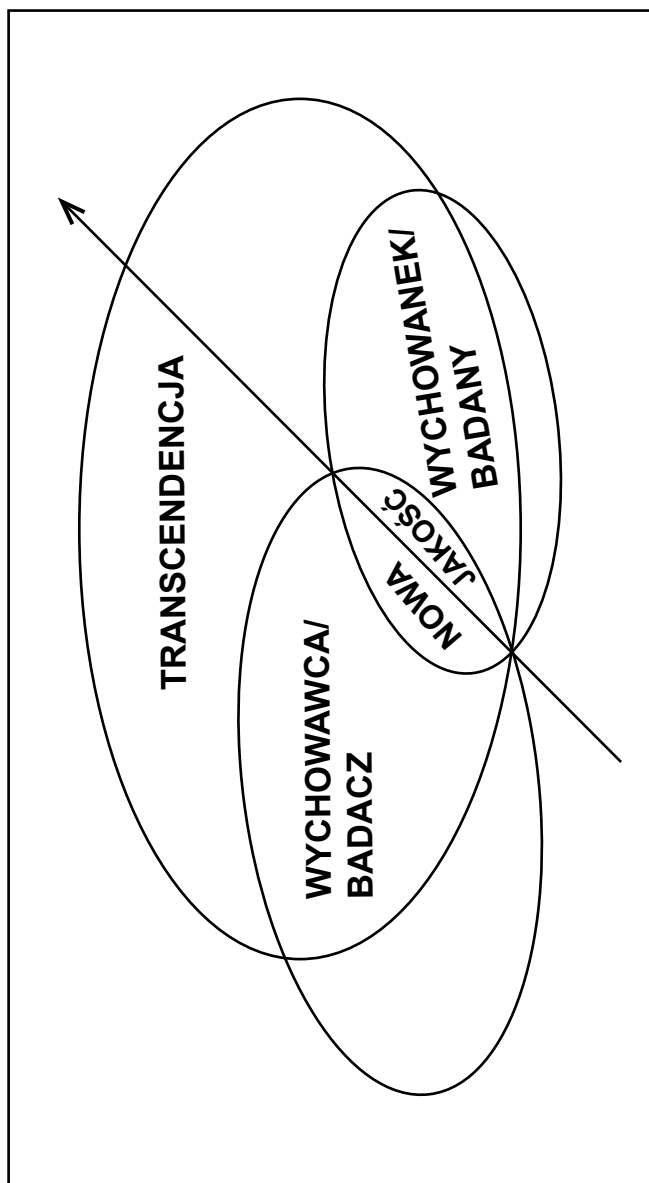
²³ W. Stern, *The Personalistic Shift in Psychology*, "The Personalist" 1937/1, s. 49-60.

wprawdzie jest bliskie innym terminom (prawość, świętość, uczciwość, doskonałość), to jednak jako cnota moralna odnoszona jest do zachowania wszystkich przykazań Bożych. Jest przy tym rozumiana jako tytuł do tego, by coś znaczyć w sprawiedliwości przed Bogiem. Ten tok myślenia uświadamia też i to, że Bóg jest sprawiedliwy przez to, że w Nim człowiek odnajduje wzór doskonałości. Sprawiedliwość wyraża więc przymiot Boga, jest konkretnym darem, wyrazem Jego dobroci. Doskonałość i sprawiedliwość Boga są człowiekowi dostępne przez wiarę. Jako przymiot Boga zostały objawione ludziom w Jezusie Chrystusie, jako sprawiedliwość zbawcza, pełnia miłosierdzia i wierności Boga wobec danego ludziom słowa²⁴.

2.3. Osoba podmiotem wychowania

Przeprowadzona w nurcie personalistycznym analiza perykopy biblijnej uświadamia, że człowiek jest istotą relacyjną. Co więcej, w sytuacji wychowawczej badacz opowiadający się za światopoglądem chrześcijańskim odkrywa w niej „potrójnego nauczyciela”. To triada osób pozostaje ze sobą w relacji wewnętrznej i zewnętrznej. Tworzą ją: Bóg, wychowawca i wychowanek. W analizowanej perykopie Jezus reprezentuje zarówno Boga, jak i wychowawcę, jako że posiada naturę boską i ludzką, a młodzieniec został zidentyfikowany jako wychowanek. W wyniku ich współdziałania powstaje synergia, która wnosi nową jakość do rozumienia sytuacji wychowawczej w perspektywie personalistycznej. Oznacza to, że każdy z uczestników sytuacji wychowawczej jest nauczycielem w stosunku do siebie i innych. Przy czym nie jest to nauczyciel – ekspert, lecz nauczyciel – przyjaciel, który otwiera na nowe rozumienia siebie i świata. Graficznie ideę tę przedstawia schemat 2.2.

²⁴ *Katechizm Kościoła katolickiego*, nr 1807; A. Descampts, *Sprawiedliwość*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 897-898.



Schemat. 2.2. Idea „Potrójnego Nauczyciela”.

Źródło: opracowanie własne

Podstawą myślenia o uczestnikach sytuacji wychowawczej w kategorii „potrójnego nauczyciela” jest uznanie w każdym z nich osoby obdarzonej niezbywalną godnością. Określenie „godność osoby” występuje zarówno w literaturze filozoficznej, psychologicznej, teologicznej, prawniczej, a także podejmującej sprawę życia społecznego²⁵. Wobec tak szerokiej palety dyscyplin naukowych, zróżnicowanych środowisk różniących się światopoglądowo, politycznie czy społecznie trudno sobie wyobrazić, by wszyscy byli w stanie stworzyć jedną jej definicję. Należy raczej przyjąć, że inaczej będzie ją objaśniać filozofia, inaczej przedstawiciele nauk biologicznych, społecznych czy teologicznych²⁶. Najprawdopodobniej jednak wszyscy będą zgodni co do tego, że przysługuje ona każdemu człowiekowi i jest wyrazem najwyższej wartości jego człowieczeństwa, gdyż została zakorzeniona w ludzkiej zdolności do samostanowienia i transcendencji²⁷.

W refleksji nad godnością człowieka, do której odwołuje się pedagogika inspirowana Ewangelią, opieramy się na założeniach personalizmu łączonego z teorią i praktyką szacunku dla człowieka ze względu na to, że posiada on swe nienaruszalne prawa i jest ośrodkiem oraz szczytem spraw ziemskich. Jego właściwością jest dążenie do odkrywania pierwotnej wielkości człowieka i tego wszystkiego, co go ubogaca²⁸. Personalizm chrześcijański określa człowieka mianem „bytu pochodnego”, co oznacza, że całe swe istnienie zawdzięcza on Bogu jako bytowi

²⁵ S. Steuden, *Schizofrenia jest nie tylko chorobą, ale także doświadczeniem ludzkiej godności*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 51; M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 424-427; Z. Chlewiński, Z. Zaleski, *Godność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. V, red. L. Bieńkowski, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989, s. 1231.

²⁶ A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 59.

²⁷ K. Olbrycht, *Godność w teorii i praktyce wychowania*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 104.

²⁸ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996, s. 163-169; W. Granat, *Fenomen człowieka. U podstaw humanizmu chrześcijańskiego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 46-47.

nieskończonemu i pozostaje w istotnej od Niego zależności²⁹. Z drugiej strony, Bóg w tylko Jemu właściwy sposób wspomaga człowieka w osiągnięciu możliwej dla siebie doskonałości. Za jego istotny wymiar trzeba uznać wezwanie do wychodzenia człowieka poza siebie, poza własną ograniczoność oraz zwracanie się ku transcendencji, przez co staje się naocznym świadkiem samego siebie³⁰. Dla personalizmu chrześcijańskiego specyficzne jest przede wszystkim to, że człowiek otrzymał możliwość nawiązywania relacji także z Bogiem oraz udziału w Jego mądrości i mocy, a przez to stawania się Jego partnerem w rozwoju stworzenia, a nade wszystko w wypełnianiu planu zbawienia³¹. Mając na uwadze także i to, że chrześcijaństwo jest „religią Słowa Bożego” powiemy, że opiera się nie na przedstawieniu „słowa spisane go i milczącego, ale Słowa Wcielonego i żywego” – Jezusa Chrystusa. Dlatego kieruje ono swą uwagę na osobę Boga, który przez Jezusa Chrystusa przekazuje ludziom prawdę o miłości Boga i tą miłością ich obdarowuje³².

Przyjęcie personalistycznej opcji postrzegania człowieka wynika z przekonania o niewystarczalności myślenia humanistycznego. Karol Wojtyła objaśnia, że myśląc w kategoriach humanistyki, nie można Boga uznać za cel życia ludzkiego, bo celem tym może być tylko człowiek³³. Właściwości tego rodzaju myślenia uwypuklają ludzką dynamikę, która zmierza do przewyższania siebie i kierowania się ku transcendencji – Bogu³⁴. W postrzeganiu człowieka jako osoby chodzi o dostrzeżenie i uznanie, że istotowo odróżnia się on od innych istot żyjących, bo posiada zdolność świadomego działania, w którym ważną rolę pełni poznanie, wolność i odpowiedzialność. Zdolność ta sprawia, że

²⁹ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa*, dz. cyt., s. 22.

³⁰ L. Dziaczkowska, *Podmiotowość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polwen, Radom 2016, s. 783-784.

³¹ M. Novak, *The Christian philosophy of John Paul II, „America”* 1997, October.

³² R. Sarah, N. Diat, *Gott oder nichts. Ein Gespräch über den Glauben*, FE-Medienverlag, Kißlegg 2015, s. 219.

³³ K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1983, s. 54.

³⁴ L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, dz. cyt., s. 14-15.

sam potrafi sobą kierować, ustanawiać ciągłość między przeszłością, czasem obecnym i przyszłością zarówno w najbardziej banalnych wyborach, jak i najbardziej bohaterskich decyzjach³⁵. Wynika z tego, że człowiek nieustannie odkrywa swą godność. Wyraża ją zdolność poznania, dzięki której odkrywa, że w otaczającym go świecie nie jest sam, a obok niego żyją inne osoby. To inspiruje go do poszukiwania możliwości nawiązania z nimi kontaktu. W imię tych pragnień i dążeń tak zarządza swoim potencjałem, by one służyły wspólnemu dobru³⁶.

Podobnie rzecz ma się z ludzkimi dążeniami do prawdy i dobra, co powoduje, że pojęcie osoby posiada „charakter pierwotny oraz aksjologiczny (normatywny): jest nieredukowane do pojęć prostszych i uznaje osobę za podmiot praw i obowiązków moralnych”³⁷. Spostrzeżenie to staje się wyzwaniem dla nauk o wychowaniu i domaga się refleksji nad możliwościami wypracowania właściwych form nawiązywania relacji, by z jednej strony nie dochodziło do wykluczenia innej osoby z życia społecznego, a z drugiej, by nie wywoływało sytuacji wymuszających określone zachowania. Biorąc pod uwagę te zastrzeżenia, bazująca na personalizmie chrześcijańskim antropologia³⁸ wyprowadza rozumienie ludzkiej godności z uznania cielesno-duchowej natury człowieka oraz z tego, że oba te pierwiastki stanowią dwa nierozłączne elementy wyrażające jego indywidualizację oraz rozumność³⁹.

Analizowana perykopa pozwala odkrywać znaczenie dla rozwoju człowieka odniesień do Boga. Dzięki temu każdego z uczestników sytuacji wychowawczej można uznawać za podmiot, a nie przedmiot oddziaływań. O podmiotowości osoby można mówić wówczas, gdy przysługują jej te same prawa

³⁵ P. Góralczyk, *Wychowawcza etyka seksualna*, Apostolicum, Ząbki 2000, s. 12.

³⁶ E. Gurba, J. Krysztofik, A. Walulik, „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 1, s. 131-137.

³⁷ B. Brożek, *O pojęciu osoby*, w: *Polonia restituta. Dekalog dla Polski w 100-lecie odzyskania niepodległości*, red. W. Pasierbek, A. Budzanowska, MNiSW, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019, s. 175.

³⁸ W. Granat, *Fenomen człowieka*, dz. cyt., s. 41 i nn.

³⁹ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 136.

i przywileje, co innym uczestnikom sytuacji wychowawczej. Z taką postawą spotykamy się w analizowanej perykopie biblijnej. Jezus uznany przez młodzieńca za podmiot, do którego można się odwołać, nie traktuje go jak przedmiot, który należy pouczyć, uformować, czy też przekazać mu określone informacje. Przeciwnie, rozmawia z nim dając do zrozumienia, że jest dla Niego kimś ważnym – partnerem rozmowy. Co więcej, podnosi tę relację na poziom metafizyczny odwołując się do Boga jako osoby, która jest źródłem ich relacji. W dostrzeżonej relacji określonej jako „potrójny nauczyciel”, Bóg jawi się jako jej podmiot wskazujący na zdolność transcendowania człowieka.

Jarosław Horowski podejmując kwestię podmiotowości człowieka, zauważa, że we współczesnej pedagogice termin ten jest niejednoznacznie określony, chociaż jest jednym z najczęściej używanych. Występuje w różnych kontekstach, zmieniając niejednokrotnie sens, co zmienia rozumienie i wartościowanie działań wychowawczych. Według niego różnice zachodzące w samym rozumieniu podmiotowości wynikają z tego, że jedni podmiotowość rozumieją w ujęciu filozofii klasycznej, a inni nowożytnej⁴⁰. Tłumacząc istotę objaśniania tego terminu według filozofii klasycznej, odwołuje się do Józefa Herbuta, dla którego podmiotowością jest wszystko

to, w czym coś tkwi lub jest zawarte, czemu coś przysługuje; ośrodek aktywności, sprawca aktów poznawczych, wolitywnych, emocjonalnych⁴¹.

Przy takim określaniu podmiotowości akcent zostaje położony na określonym fundamencie, który zezwala na mówienie o tożsamości bytu. Charakteryzując ten fundament, Horowski dopowiada, że jest on specyficzny, ponieważ jest zdolny do rozumnej i wolnej aktywności. To z kolei nadaje podmiotowości charakter metafizyczny, którego implikacją

⁴⁰ J. Horowski, *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2/24, s. 63.

⁴¹ J. Herbut, *Podmiot*, w: *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 425.

jest uznanie za podmiot każdego człowieka, nawet tego, który dopiero został poczęty i nie przejawia jeszcze żadnej własnej aktywności oraz tego, który ze względu na głęboką niepełnosprawność intelektualną nie będzie nigdy w stanie podejmować samodzielnych decyzji⁴².

Z kolei w ujęciu filozofii nowożytnej, podmiotowość jest jedynie możliwością, która może zostać zaktualizowana w rozwoju konkretnej osoby, wspomaganej w procesie wychowania. Przyjmuje ona postać funkcjonalną (funkcyjną), utożsamianą ze zdolnością do intencjonalnego odnoszenia się do przedmiotów. Oba sensy tego terminu są dla refleksji pedagogicznej niezmiernie ważne, bo kształtują rozwiązania praktyczne.

Metafizyczne ujęcie podmiotowości istotne jest przede wszystkim dla etyki, ponieważ wskazuje na wyjątkowy status każdego człowieka i sugeruje, że żaden człowiek nie może zostać potraktowany przedmiotowo. W tym znaczeniu nie powinno się chociażby decydować o jego życiu bez jego udziału, czy też wykorzystywać go instrumentalnie do realizacji własnych celów. Podmiotowość człowieka jest w tym wypadku synonimem jego szczególnej godności, co znajduje wyraz między innymi w prawie do samodzielnego określenia jakości własnej egzystencji. Owo prawo należy również uszanować w procesie wychowania⁴³. Opowiadając się za funkcjonalnym rozumieniem podmiotowości, Horowski zwraca uwagę na rozwój człowieka, a więc „stawanie się człowiekiem” przez to, że

w procesie wychowania zmierza się do tego, aby człowiek przejął panowanie nad własnym życiem – aby jego działania nie były pochodną uczuciowych impulsów, ale przemyślanych decyzji⁴⁴.

W funkcjonalnym rozumieniu podmiotowości zostaje promowana potrzeba aktywności wychowawcy po to, by pomógł wychowankowi stawać się odpowiedzialnym podmiotem. To

⁴² J. Horowski, *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, dz. cyt., s. 64-65.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże, s. 67.

jednak spowoduje, że wychowanek staje się bardziej przedmiotem tych inicjatyw. Wynika z tego, że podmiotowość jest w tym przypadku jedynie celem wychowania. Natomiast w opcji metafizycznego rozumienia podmiotowości zostają zauważone i docenione czynniki sprzyjające rozwojowi osoby. Podstawą tego myślenia jest przekonanie o tym, że wychowanie służy osobie w uczeniu się, czy też nabywaniu umiejętności życia w harmonii z innymi podmiotami. Przeświadczenie to domaga się postrzegania drugiej osoby – wychowanka za partnera wychowawcy – za drugi podmiot wspólnego zmierzania do osiągnięcia pełni człowieczeństwa⁴⁵. Impulsów do takiego podejścia dostarcza personalizm chrześcijański, który określa człowieka mianem „bytu pochodnego”, co oznacza, że całe swe istnienie zawdzięcza on Bogu jako bytowi nieskończonemu i pozostaje w istotnej od Niego zależności⁴⁶. Z drugiej strony Bóg we właściwy sobie sposób wspomaga człowieka w osiąganiu możliwej dla siebie doskonałości. Za jego istotny wymiar trzeba uznać wezwanie do wychodzenia poza siebie, poza własną ograniczoność oraz zwracanie się ku transcendencji, przez co staje się naocznym świadkiem samego siebie⁴⁷.

Osoba staje się zdolna do budowania potrójnego rodzaju relacji dzięki zdolności świadomego i wolnego kształtowania własnego życia oraz podejmowania decyzji dotyczących określonych działań⁴⁸. Jest to możliwe dzięki temu, że posiada sumienie. Sumienie jest uważane za swoistą władzę, organ, sanktuarium, w którym człowiek przebywa z Bogiem, którego głos rozbrzmiewa w jego wnętrzu⁴⁹. Można je przyrównać do wewnętrznego kompasu, który nakłania osobę do określonego sposobu zachowania.

⁴⁵ Tamże, s. 66.

⁴⁶ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa*, dz. cyt., s. 22.

⁴⁷ L. Dziaczkowska, *Podmiotowość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 783-784.

⁴⁸ St. Blaskovic, *Gewissen*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Herder-V., Wien-Freiburg-Basel 1978, s. 336; J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, WSP, Rzeszów 1996, s. 63.

⁴⁹ Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, dz. cyt., nr 16.

zachowania. Jego posiadanie odróżnia człowieka w sposób istotny od każdej innej istoty żywej. Ono też umożliwia nadawanie takiej, lub innej postaci własnemu postępowaniu oraz jego ocenę⁵⁰. Wynika z tego, że sumienie jest ostateczną normą w ocenach ludzkiego postępowania. Dlatego uważane jest za moralno-twórczy czynnik, który kształtuje osobowy wizerunek działającego podmiotu – człowieka. Oznacza to, że jest ono specyficzną świadomością moralną, którą posiada każdy człowiek. Jest to świadomość wartości moralnych i tego, jak do tych wartości odnosić własne czyny, zachowania i postawy⁵¹.

Powyższe wnioskowanie wynika przede wszystkim z posiadanych przez człowieka zdolności nie tylko do tego, by wydawać sądy o czynionym dobru/złu, ale też o możliwości orzekania o moralnym wymiarze takiego czynu. Wydawanie takich sądów jest możliwe dzięki posiadanemu sumieniu, które umożliwia potwierdzenie i przejęcie każdej wartości do własnego życia⁵². Dzięki niemu człowiek jest w stanie konfrontować się z rzeczywistością po to, aby być w stanie harmonizować własne działania z działaniami innych osób⁵³. Chociaż posiadanie sumienia jest wrodzoną właściwością człowieka, to jednak umiejętność właściwego kierowania się nim, jest procesem o charakterze wartościująco-imperatywnym⁵⁴. Rozpoczyna się on już w najwcześniejszym okresie życia i zasadniczo ma miejsce w rodzinie, ale jest kontynuowany w kolejnych etapach rozwoju osoby i zostaje poszerzony o inne środowiska wychowawcze⁵⁵.

Poczynione spostrzeżenia pokazują, że personalizm chrześcijański umożliwia uczestnikom sytuacji wychowawczej nabycie

⁵⁰ T. Sikorski, *Sumienie*, w: *Słownik teologiczny*, t. 2, red. A. Zuberbier, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1985-1989, s. 270.

⁵¹ H. Skorowski, *Sumienie*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1383.

⁵² T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 370.

⁵³ S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1982, s. 179.

⁵⁴ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 366-368.

⁵⁵ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 111 i nn.

umiejętności patrzenia na pojawiający się problem z różnych perspektyw⁵⁶. To z kolei rodzi potrzebę wychodzenia poza sferę własnego poznania i podejmowania konkretnych działań. Zakłada też nabycie gruntownej i wszechstronnej wiedzy, która umożliwi obiektywne ocenianie rzeczywistości. Zdobyta wiedza nadto chroni przed indoktrynacją i manipulacją. Swym zakresem obejmuje również refleksję nad objaśnianiem rzeczywistości w świetle wiary⁵⁷, czym umożliwia harmonijne współdziałanie trzech procesów: interioryzacji, selekcji i absolutyzacji wartości⁵⁸.

Działania, w których dochodzi do wychodzenia poza własne poznanie, zdobywanie wiedzy i otwartość na objaśnianie rzeczywistości w świetle wiary, należy uważać za niezbędne, ponieważ za ich pośrednictwem zostaje w osobie wyzwolona zdolność do przetwarzania i rozszerzania wiedzy o znaczeniu posiadanych doświadczeń. One też kształtują świadomość człowieka, jego przekonania, wpływają na przyjmowany świat wartości, zajmowane postawy oraz sposób myślenia, a tym samym uzdalniają do wychodzenia poza własne schematy postrzegania rzeczywistości⁵⁹. Na tej drodze możliwe jest również wspomaganie osoby w „stawaniu się człowiekiem” w holistycznym i kompleksowym wymiarze⁶⁰. Zakres tych działań wskazuje potrzebę otwierania się na transcendencję – Boga, co jest możliwe w wyniku nie tyle narastających emocji, ile raczej poszukiwań ludzkiego rozumu, których istotą jest dążenie do prawdy. Przy jej pomocy możliwe jest dostrzeżenie wewnętrznego stanu człowieka, który podlega różnym poruszeniom, wyzwaniom i wyborom.

Analizowana perykopa biblijna dostarcza myśleniu i działaniu pedagogicznemu impuls do rozumienia sytuacji wychowawczej

⁵⁶ W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, dz. cyt., s. 62.

⁵⁷ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 22.

⁵⁸ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 123-124.

⁵⁹ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 183.

⁶⁰ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, dz. cyt., s. 53.

w kategorii podmiotowości. W prowadzonej rozmowie Jezus nie narzuca młodzieńcowi żadnych swoich warunków ani wymagań. Co więcej, potwierdza zasadność i słuszność jego myślenia oraz postępowania, a jednocześnie inspiruje go do własnych przemyśleń tego, co usłyszał i odkrył. W ten sposób Jezus otwiera przed nim nowe horyzonty rozumienia siebie i innych, a w konsekwencji odkrywania własnej godności. Uwrażliwienie na podmiotowość sytuacji wychowawczej poprzez ukazanie idei „potrójnego nauczyciela” wydaje się być szczególnie zasadne w kontekście ponowoczesnego postrzegania człowieka i kultury. Oznacza to, że wychowanie oparte na Dobrej Nowinie może być realizowane nie tylko przez chrześcijan. Ważne, aby uczestnicy procesów wychowania mieli świadomość, kim są i dokąd zmierzają.

TREŚĆ DOBREJ NOWINY PODSTAWĄ BUDOWANIA PEDAGOGICZNEGO MYŚLENIA I DZIAŁANIA

Do podstawowych pytań stawianych teoriom należy pytanie o treść, na której są zbudowane. Jest to istotne w odniesieniu do rozpoznania ich założeń i funkcji. Przyjmując, że teorie pedagogiczne pełnią funkcje: diagnostyczną, oceniającą i prognostyczną, stawiamy pytanie o treść, na której można budować myślenie i działanie zmierzające do „stawania się człowiekiem”¹ w całej pełni oraz harmonijnego funkcjonowania w społecznościach. Budując pedagogikę Dobrej Nowiny, za najbardziej reprezentatywne uznaliśmy opowiadanie o spotkaniu Jezusa z Nikodemem zapisane w Ewangelii według świętego Jana w rozdziale 3, wierszach od 1 do 21. Tok rozumowania, jaki wyznaczyli aktorzy i związane z nimi inne kategorie perykopy biblijnej, wyzwała pytanie o treść, która zainspiruje do refleksji nad pedagogicznym myśleniem i działaniem. Rozmowa Jezusa ze znaczącym żydowskim nauczycielem – Nikodemem ukazuje uniwersalność treści objawienia dla konstruowania pedagogicznego myślenia i działania.

¹ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, dz. cyt., s. 53.

3.1. „Tak bowiem Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał” J 3,16

¹ Był wśród faryzeuszów pewien człowiek, imieniem Nikodem, dostojnik żydowski. ² Ten przyszedł do Niego nocą i powiedział Mu: «Rabbi, wiemy, że od Boga przyszedłeś jako nauczyciel. Nikt bowiem nie mógłby czynić takich znaków, jakie Ty czynisz, gdyby Bóg nie był z Nim». ³ W odpowiedzi rzekł do niego Jezus: «Zaprawdę, zaprawdę, powiadam ci, jeśli się ktoś nie narodzi powtórnie, nie może ujrzeć królestwa Bożego». ⁴ Nikodem powiedział do Niego: «Jakżeż może się człowiek narodzić będąc starcem? Czyż może powtórnie wejść do łona swej matki i narodzić się?» ⁵ Jezus odpowiedział: «Zaprawdę, zaprawdę, powiadam ci, jeśli się ktoś nie narodzi z wody i z Ducha, nie może wejść do królestwa Bożego. ⁶ To, co się z ciała narodziło, jest ciałem, a to, co się z Ducha narodziło, jest duchem. ⁷ Nie dziw się, że powiedziałem ci: Trzeba wam się powtórnie narodzić. ⁸ Wiatr wieje tam, gdzie chce, i szum jego słyszysz, lecz nie wiesz, skąd przychodzi i dokąd podąża. Tak jest z każdym, który narodził się z Ducha». ⁹ W odpowiedzi rzekł do Niego Nikodem: «Jakżeż to się może stać?» ¹⁰ Odpowiadając na to rzekł mu Jezus: «Ty jesteś nauczycielem Izraela, a tego nie wiesz? ¹¹ Zaprawdę, zaprawdę, powiadam ci, że to mówimy, co wiemy, i o tym świadczymy, cośmy widzieli, a świadectwa naszego nie przyjmujecie. ¹² Jeżeli wam mówię o tym, co jest ziemskie, a nie wierzycie, to jakżeż uwierzycie temu, co wam powiem o sprawach niebieskich? ¹³ I nikt nie wstąpił do nieba, oprócz Tego, który z nieba zstąpił – Syna Człowieczego. ¹⁴ A jak Mojżesz wywyższył węża na pustyni, tak potrzeba, by wywyższono Syna Człowieczego, ¹⁵ aby każdy, kto w Niego wierzy, miał życie wieczne. ¹⁶ Tak bowiem Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał, aby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne. ¹⁷ Albowiem Bóg nie posłał swego Syna na świat po to, aby świat potępił, ale po to, by świat został przez Niego zbawiony. ¹⁸ Kto wierzy w Niego, nie podlega potępieniu; a kto nie wierzy, już został potępiony, bo nie uwierzył w imię Jednorodzonego Syna Bożego. ¹⁹ A sąd polega na tym, że światło przyszło na świat, lecz ludzie bardziej umiłowali ciemność aniżeli światło: bo złe były ich uczynki. ²⁰ Każdy bowiem, kto się dopuszcza nieprawości, nienawidzi światła i nie zbliża się do światła, aby nie potępiono jego uczynków. ²¹ Kto spełnia wymagania prawdy, zbliża się do światła, aby się okazało, że jego uczynki są dokonane w Bogu».

W opowiedzianym wydarzeniu rozpoznaliśmy wszystkie kategorie charakterystyczne dla badania tekstu za pomocą analizy proksemicznej: aktorzy, miejsce, czas, wartości i oczekiwania.

Kategorię aktorzy tworzą następujące encje:

Narrator – Święty Jan Ewangelista:

- Przedstawia uczestników rozmowy – „imieniem Nikodem” (w. 1); ten przyszedł do Niego (w. 2);
- Relacjonuje przebieg rozmowy – „powiedział Mu: (w. 2); „w odpowiedzi rzekł do niego Jezus” (w. 3); „odpowiadając na to rzekł” (w. 10); „zaprawdę, zaprawdę, powiadam ci” (w. 3, 11);
- Posługuje się symboliką – „nocą” (w. 2)

Nikodem:

- Faryzeusz – „był wśród faryzeuszów pewien człowiek” (w. 1);
- Uznaje Jezusa za nauczyciela – „jako nauczyciel” (w. 2);
- Wierzy, że Jezus został posłany przez Boga – „wiemy, że od Boga przyszedłeś” (w. 2);
- Dorosły, który się uczy – „jakże się to może stać?” (w. 9);
- Nauczyciel Izraela – „Ty jesteś nauczycielem Izraela” (w. 10).

Jezus:

- Rabbi – „Rabbi” (w. 2);
- Uznaje nadawany mu przez Nikodema tytuł – „nikt bowiem nie mógłby czynić takich znaków (w. 2);
- Posłany przez Boga – „Syna swego Jednorodzonego dał” (w. 16);
- Syn Człowieczy – „Syna Człowieczego” (w. 13);
- Syn Boży – „Jednorodzonego Syna Bożego” (w. 18);
- Jedno z Ojcem i Duchem – „że to mówimy, co wiemy” (w. 11);
- Zbawiciel – „by świat został przez Niego zbawiony” (w. 17).

Duch:

- Z Niego rodzi się w człowieku życie wewnętrzne – „to, co się z ciała narodziło, jest ciałem, a to, co się z Ducha narodziło, jest duchem” (w. 6);

- Zmienia wnętrze człowieka – „tak jest z każdym, który narodził się z Ducha” (w. 8);
- Jedno z Ojcem i Synem – „o tym świadczymy, cośmy widzieli” (w. 11).

Bóg:

- Ojciec – „posłał swego Syna na świat” (w. 17);
- Kocha świat – „Bóg umiłował świat” (w. 16);
- Staje po stronie człowieka – „Syna swego Jednorodzonego dał” (w. 16).

Ludzie:

- Przedmiot miłości Boga – „aby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął” (w. 16).

Mojżesz – „A jak Mojżesz” (w. 14).

Wiatr – „wieje tam, gdzie chce” (w. 8).

Sąd – „a sąd polega na tym, że...” (w. 19).

Światło – „Światło przyszło” (w. 19).

Woda – „jeśli się ktoś nie narodzi z wody” (w. 5).

Ciemność – „nienawidzi światła i nie zbliża się do światła” (w. 19).

Uczynki – „ich uczynki” (w. 19); „jego uczynki” (w. 21).

Kategorię czasu reprezentuje jedna encja:

- Noc – „przyszedł do Niego nocą” (w. 2).

Kategorię miejsca reprezentują encje:

- Świat – „przyszło na świat” (w. 19);
- Niebo – „wstąpił do nieba” (w. 13).

Kategorię wartości zidentyfikowaliśmy w odniesieniu do następujących aktorów:

Dla Boga wartościami są:

- Jezus – „by wywyższono Syna Człowieczego” (w. 14);
- Człowiek – „aby miał życie wieczne” (w. 16);
- Wiara w Jezusa – „kto w Niego wierzy” (w. 18);
- Świat – „nie po to, aby świat potępił” (w. 17);
- Prawda – „kto spełnia wymagania prawdy” (w. 21).

Dla Jezusa wartościami są:

- Ojciec – „świadectwa naszego nie przyjmujecie” (w. 11);

- Powtórne narodzenie – „trzeba wam się powtórnie narodzić” (w. 7);
- Jedność z Ojcem i Duchem – „co wam powiem o sprawach niebieskich” (w. 12);
- Dobro ludzi – „jeśli się ktoś nie narodzi powtórnie” (w. 3);
- Zbawienie człowieka – „co się z Ducha narodziło jest duchem” (w. 6);
- Królestwo Boże – „nie może ujrzeć Królestwa Bożego” (w. 4);
- Życie wieczne – „aby każdy, kto w Niego wierzy, miał życie wieczne” (w. 14-15).

Dla N i k o d e m a wartościami są:

- Prawda – „jakżeż może się człowiek narodzić będąc starcem?” (w. 4);
- Wiara w Boga – „gdyby Bóg nie był z Nim” (w. 2);
- Opinia innych – „ten przyszedł do Niego nocą” (2).

Dla n a r r a t o r a wartościami są:

- Powszechność zbawienia – „każdy bowiem, kto” (w. 20).

Dla l u d z i wartościami są:

- Życie – „wejść do łona swej matki i narodzić się?” (w. 4);
- Uczynki – „aby nie potępiono jego uczynków” (w. 20);
- Empiria – „skąd przychodzi i dokąd podąża” (w. 8).

Za wartości, które odnoszą się do wymienionych powyżej aktorów, uznaliśmy również niektórych innych aktorów. Są nimi:

- Wiatr – „szum jego słyszysz” (w. 8);
- Sąd – „aby się okazało” (w. 21);
- Światło – „zbliża się do światła” (w. 21);
- Woda i Duch – „jeśli się ktoś nie narodzi z wody i z Ducha” (w. 5);
- Ciemność – „bardziej umiłowali ciemność” (w. 19).

Encje występujące w kategorii oczekiwania odnoszą się do aktorów.

J e z u s oczekuje:

- Posiadania przez ludzi określonej wiedzy – „tego nie wiesz?” (w. 10);

- Otwarcia się na „nowe” – „nie dziw się” (w. 7);
- Przyjęcia Jego nauki – „jeżeli wam mówię o tym, co jest ziemskie, a nie wierzycie, to jakżeż uwierzycie temu” (w. 12);
- Wybierania przez ludzi dobra – „kto się dopuszcza nieprawości” (w. 20);
- Życia ludzi w prawdzie – „aby się okazało” (w. 21).

Nikodem oczekuje:

- Zrozumienia sensu słów Jezusa – „czyż może powtórnie wejść do łona swej matki i narodzić się?” (w. 4).

Graficznie struktury proksemiczne w analizowanej narracji przedstawia schemat 3.1.

3.2. Bóg obecny w historii człowieka i świata

Przywołany fragment biblijny zaliczany jest do tekstów proklamujących przyjście Mesjasza oraz określających charakter pełnionej przez Niego misji. Jego układ graficzny zbudowany jest na bazie aktorów, miejsc i czasu. Zauważyliśmy, że relacje pomiędzy poszczególnymi kategoriami i encjami opisują wskazane wartości i oczekiwania. Narrator – święty Jan Ewangelista – zwraca w nim uwagę na to, że do spotkania i rozmowy Jezusa z Nikodemem doszło w nocy (w. 2). Za pomocą tej encji czasu wskazuje na potrzebę odczytania całej narracji w kontekście często występującej w Ewangelii według świętego Jana symboliki ciemności i nocy. W tych kontekstach zauważa, że Jezus siebie nazywa światłem dla świata i ma świadomość, że „ludzie bardziej umiłowali ciemność aniżeli światło” (w. 19).

Posługując się symboliką nocy, narrator podkreśla, że Nikodem przychodzi z ciemności i zmierza do światła, które jest w perykopie metaforą², otwierającą wyjątkową perspektywę rozumienia rzeczywistości nowego narodzenia (w. 3, 7). Światłość odnosi się do Jezusa – jest wręcz jego imieniem, co w biblijnym rozumieniu oznacza tożsamość osoby. Dlatego Jezus mówi o świadectwie, które składa całym swoim życiem – zarówno słowami, jak i czynami (znakami). Relacja, którą dostrzega Ewangelista, staje się okazją do objaśnienia stanowiska Jezusa w rozumieniu Jego misji. Narrator przedstawia ją w formie dialogu, tworząc niejako przestrzeń do interpretacji. Buduje ją wokół aktorów oraz uznawanych przez nich wartości i sygnalizowanych oczekiwań. Można przypuszczać, że jest to wyraz jego osobistej relacji do poszczególnych aktorów i roli, jaką wartości pełnią w rozwoju człowieka, gdyż swoje stanowisko przedstawia z perspektywy zmartwychwstania. Natomiast sam dialog został tak skonstruowany, że bez trudu można w nim wskazać aktorów pierwszego, drugiego, a nawet trzeciego planu, oraz miejsca, a następnie przyporządkować im wartości oraz oczekiwania.

² A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 134.

Aktorami pierwszego planu są ci, którzy budują narrację „tu i teraz” (Nikodem, Jezus, Bóg [Ojciec], Duch). Narrator kreśląc właściwości każdego z aktorów, najwięcej uwagi poświęca osobie Jezusa, który w świadomości Nikodema jest osobą wyjątkową. Daje temu wyraz nazywając Jezusa „Rabbi” oraz dopowiedzeniem: „wiemy, że od Boga przyszedłeś jako nauczyciel” (w. 2). Narrator podaje też argumenty Nikodema potwierdzające zasadność takiego postrzegania Jezusa: „Nikt bowiem nie mógłby czynić takich znaków, jakie Ty czynisz, gdyby Bóg nie był z Nim” (w. 2). Zauważa też, że Jezus nie tylko nie zaprzecza słowom Nikodema, ale dopowiada i uzupełnia Jego wiedzę. Sam też przedstawia siebie jako Syna Człowieczego, który wstąpił do nieba i zstąpił na ziemię (w. 13, 16, 18). Stąd wie, że Nikodem rzeczywiście potrzebuje pomocy (światła) w zrozumieniu wielu ważnych dla niego spraw (w. 10). Winien przede wszystkim poznać, że Jezus nie tylko jest nauczycielem, ale przede wszystkim Synem Bożym, obiecany Mesjaszem, który przynosi ludziom ratunek w postaci nowego życia (w. 7). Objasnia przy tym zbawcze plany Boga, których celem jest ocalenie, uleczenie, utrzymanie ludzkości przy życiu (w. 16, 20). W rozumieniu narratora prawdziwość tych słów Jezus potwierdza objawiając swoją jedność z Ojcem i Duchem (w. 12).

Bóg jako aktor pierwszego planu odsłania przede wszystkim swój stosunek do Jezusa, do człowieka i do świata. Zależy Mu na tym, aby człowiek (w. 16) uwierzył w Jezusa (w. 18), doświadczył skutków Jego wywyższenia (w. 14) i przez to poznał prawdę oraz spełniał jej wymagania (w. 21). W tym kontekście Bóg objawia nowe rozumienie świata – już nie jako zło, ale jako umiłowaną rzeczywistość, dla zbawienia której poświęca swojego Syna (w. 16-17). Narrator zwraca przy tym uwagę na to, że zbawienie jest zarówno procesem, jak też tajemnicą Bożego działania, której człowiek nie potrafi do końca zrozumieć (w. 8), ale dzięki Jezusowi może się do niej przybliżyć. Tajemnica ta sprawia w człowieku wewnętrzną przemianę (w. 5-6), która dokonuje się w czasie. Jej sprawcą jest cała Trójca Święta: Jezus jako Syn wspólny z Bogiem [Ojcem] i Duchem [Świętym] daje ludziom poznać, że Bóg „tak umiłował świat, że Syna swego

Jednorodzonego dał, aby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne. Albowiem Bóg nie posłał swego Syna na świat po to, aby świat potępił, ale po to, by świat został przez Niego zbawiony” (w. 16-17).

Przybliżając postać Nikodema, narrator tłumaczy, że był on dostojnikiem żydowskim (w. 1) i dopowiada, że nauczycielem Prawa, faryzeuszem, to znaczy uczonym w Piśmie – mówiąc współczesnym językiem, po prostu teologiem. Dla współczesnych mu Żydów był postacią społecznie znaczącą. Wprawdzie faryzeusze wspólnie z saduceuszami po wiele razy prowadzili z Jezusem zażarte dyskusje, a może bardziej słowne szermierki, czy nawet walkę, oraz postanowili Go zabić, ale to nie przeszkodziło Jezusowi, by przyjąć Nikodema z szacunkiem i uznaniem pełnionej przez niego roli (w. 9). Sam Nikodem również ma świadomość przynależności do tej grupy religijno-społecznej i dlatego dbając o opinię środowiska, przychodzi do Jezusa nocą. Swoim zachowaniem ukazuje, że się z nią nie identyfikuje – można powiedzieć, że nie mieści się w określonych standardach. Wiara w Boga i otwarcie się na prawdę okazują się być dla niego cenniejszymi wartościami niż „dobre imię” w środowisku. W tym kontekście należy dopowiedzieć jeszcze i to, że przekazane Nikodemowi przez Jezusa w miarę pełne wyjaśnienie jego posłannictwa ułatwia również pozostałym odbiorcom narracji – tym z drugiego planu – jego rozumienie i przyjęcie. Chodzi o rozumienie i dołożenie starań niezbędnych do zdobycia wiedzy religijnej, jako że ignorancja religijna staje się nie tylko źródłem niewiary w Boga, ale także idolatrii (bałwochwalstwa)³. Jej brak buduje religijność, która posiada charakter magiczny i niewiele mający wspólnego z dojrzałą wiarą⁴.

Do grona aktorów drugiego planu zaliczyliśmy ludzi, którzy korzystają, bądź odrzucają skutki działania aktorów pierwszego planu. Są to ci, którzy albo przyjęli dar nowego życia, albo go odrzucili (w. 16). Wprowadzenie ich do biblijnego tekstu pomaga

³ T. Halik, *Cierpliwość wobec Boga*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 117.

⁴ A. Walulik, *Bierzmowanie versus rytuały przejścia*, „Studia Koszalińsko-Kołońskie” 2017, nr 24, s. 289-298.

zrozumieć, że rozmowa Jezusa z Nikodemem ma wymiar powszechny i ponadczasowy. Są to aktorzy określani przez Ewangelistę mianem: człowiek (w. 1); każdy, kto (w. 5, 16, 18, 20).

Ponadczasowość i powszechność Jezusowych wyjaśnień dotyczy też i tego, co kryje się pod określeniem „narodzić się z wody i z Ducha” (w. 4-5). Metafora wyraża dwa różne sposoby istnienia. Zrodzenie z Ducha jest przeciwieństwem zrodzenia z ciała. Narodzeniu cielesnemu zostaje przeciwstawione narodzenie duchowe. Nowe, duchowe narodzenie jest możliwe do osiągnięcia przez człowieka, który ponownie narodzi się z wody i Ducha. Można więc mówić o dwóch poziomach istnienia człowieka: cielesnym i duchowym. Poprzez tę metaforę Jezus daje do zrozumienia, że miłość Boga do ludzi, którą On utożsamia, skierowana jest do wszystkich ludzi: zarówno tych, co wierzą w Jezusa, jak i tych, którzy Go odrzucają. Daje przy tym do zrozumienia, że miłość ta jest empirycznie nieuchwytna, choć istnieje i przynosi owoce nowego życia.

Za pomocą tej metafory ponownego narodzenia z wody i ducha Jezus objaśnia, że królestwo Boże wymaga „nowego narodzenia”, które łączy w sobie zarówno to, co cielesne, jak i duchowe. „Nowe narodzenie” wymaga transformacji osoby w jej wymiarze naturalnym i pozanaturalnym (w. 11-12). W tym kontekście narrator tłumaczy też oczekiwania Boga wobec ludzi. Chodzi o wiarę w Jezusa (w. 18) oraz szukanie prawdy i kierowanie się nią w życiu (w. 21). Prawda w Biblii odwołuje się do doświadczenia związanego ze spotkaniem człowieka z Bogiem i stanowi przedmiot objawienia. Samo pojęcie objawienie (z łac.: *revelare*) oznacza zdjęcie zasłony, ujawnienie tego, co było zakryte. Słowo to w odniesieniu do „objawienia Bożego” wskazuje na działanie Boga odsłaniającego przed człowiekiem tajemnicę swej zbawczej woli obdarowania go szczęściem na całą wieczność. Istotne jest przy tym dostrzeżenie, że to Bóg podejmuje inicjatywę odsłaniania przed ludźmi swych zamiarów. Dokonuje tego na różne sposoby. Objawia się człowiekowi w naturze i jej prawach, ale też w historii jego życia. Oznacza to, że sam Bóg daje się ludziom poznawać w historii i przez historię; że jest aktywnie obecny w historii ludzkiej. Natomiast znaczącymi wydarzeniami

tej historii są Jego czynami. Są one nośnikami czy też kanałami samoobjawienia się Boga⁵.

Narracja o samoobjawieniu się Boga w ludzkiej historii dociera do ludzi nie za pośrednictwem jakiegoś świętego szyfru, czy zbioru abstrakcyjnych prawd, ale w opowiadaniach o dokonującym się w historii procesie Jego interwencji. Niektóre z tych doświadczeń zostały spisane i są dzisiaj nazywane Biblią lub Pismem Świętym. Istotą Bożego objawienia jest słowo Boże objaśniające ludzką egzystencję postrzeganą z perspektywy samego Boga. Chodzi w nim przede wszystkim o prawdę Ewangelii objawiającej słowo Ojca, przekazane przez Jezusa Chrystusa i rozjaśnione przez Ducha Świętego⁶. Przyjęcie tej prawdy określa relację człowieka z Bogiem oraz przynależność człowieka do Boga. Jeśli więc Jezus mówi do Nikodema o konieczności powtórnego narodzenia, jako warunku poznania królestwa Bożego (w. 3), to ma na uwadze w pierwszej kolejności wiarę w Jego boskie posłannictwo oraz uczestnictwo w przyniesionych przez Niego ludzkości darach (w. 18). Należy również zauważyć, że powtórne narodzenie to zmartwychwstanie, czyli powstanie do nowego życia poprzez odwrócenie się od grzechu i związanej z nim beznadziei. Jezus burzy tym samym stare przyzwyczajenia Nikodema, wskazując na niewystarczalność jego dotychczasowej wiedzy i rozumienia jej znaczenia dla życia wiara.

Rozpoznanie i interpretacja relacji pomiędzy aktorami pierwszego i drugiego planu prowadzą do odkrycia, że intencją tak skonstruowanego opowiadania jest przedstawienie treści Bożego objawienia. Z kolei aktorzy trzeciego planu tworzą konteksty umożliwiające odkrywanie swojego stosunku do objawionej prawdy. Są to: Mojżesz, wiatr, sąd, woda, uczynki i wspomniane już wcześniej światło oraz ciemność. Nawiązanie do Mojżesza pozwala zrozumieć zasadność męki, śmierci i zmartwychwstania Jezusa oraz ich skutki dla każdego człowieka (w. 14). Chodzi o wydarzenie, jakie miało miejsce w dziejach Izraela, podczas wędrówki z niewoli egipskiej do ziemi obiecanej. Izraelici zbuntowali

⁵ A.J. Levoratti, *Interpretacja Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 15-16.

⁶ I. de la Potterie, *Prawda*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 763-768.

się przeciw Bogu i Mojżeszowi. Pojawienie się jadowitych węży zostało przez Izraelitów uznane za karę Bożą. Na miejscu wydarzenia istniały starożytne kopalnie miedzi, stąd łatwo było sporządzić odlew węża. Jego zawieszenie na palu oznacza znak Bożej mocy wyzwalającej tych, którzy go z wiarą przyjmą. Stąd też Ewangelista posługuje się słowem „wywyższyć”, które przypomina czyn Mojżesza na pustyni i odnosi je do Jezusa. Izraelici patrząc „w górę”, zwracając się do Boga dostępowali uzdrowienia. Przywołanie tego znaku wskazuje Boże zbawienie, które dociera do ludzi przez śmierć Jezusa na krzyżu. Krzyż jest więc znakiem Bożego zbawienia – wyzwolenia, przywrócenia życia z Bogiem na całą wieczność. Jezus mówiąc o swym wywyższeniu, wskazuje na zbawcze wydarzenia, które będą mieć miejsce w Jego śmierci na krzyżu. Chodzi o podkreślenie, że podobnie jak w czasie wędrówki ludu wybranego przez pustynię z niewoli egipskiej do ziemi obiecanej ratunkiem odzyskania życia był wywyższony wąż, tak teraz ratującym życie całej ludzkości jest wywyższony na krzyżu Jezus – Mesjasz i Zbawiciel świata⁷.

Kolejni aktorzy trzeciego planu (wiatr, woda, sąd, uczynki) analogicznie jak światło i ciemność nawiązują do symboliki, która na różne sposoby jest w Biblii interpretowana. Wiatr uważano za oddech ziemi, a więc za przejaw życia kosmicznego. Z siłą wiatru łączono jakąś wyższą siłę. Na kartach Starego Testamentu wiatr towarzyszył objawieniu się Boga. Jest to moc Boża przemieniająca człowieka po to, by był zdolny do niezwykłych czynów, których celem jest umacnianie czy to poszczególnych osób, czy też całego ludu w otrzymanym powołaniu. Natomiast w Nowym Testamencie wiatr często jest kojarzony z działaniem Ducha Świętego. Niewidoczne dla oka wianie wiatru poznaje się po skutkach. Tak też jest z działaniem Ducha Świętego. Ono wymyka się spod kontroli i przewidywań człowieka. Skutkiem Jego działania są ludzie, którzy wierzą⁸.

⁷ M. Lurker, *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, dz. cyt., s. 256-257; S. Mędała, *Ewangelia według świętego Jana*, dz. cyt., s. 423.

⁸ M. Lurker, *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, dz. cyt., s. 259-260; J. Guillet, *Duch Boży*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 226-227; S. Mędała, *Ewangelia według świętego Jana*, dz. cyt., s. 420.

Woda symbolizuje źródło życia. Daje możliwość zaspokojenia pragnienia, uwolnienia się od brudu i zagaszenia ognia. Przynosi ona człowiekowi życie, ale też niszczy. Zawsze jednak oczyszcza, przenika ludzkie życie oraz historię ludu przymierza. W Nowym Testamencie symbolizuje ożywczą naukę, którą jako mądrość głosi ludziom Jezus. Swoje pełne znaczenie otrzymuje w chrześcijańskim chrzcie⁹.

Z kolei sąd jako aktor wskazany w analizowanej perykopie ma charakter symboliczny, ale nawiązuje do pierwotnego jego znaczenia, którego synonimami są: segregacja, przesiew, oddzielanie, odróżnianie, wartościowanie, badanie. Z czasem zaczęto nadawać temu określeniu znaczenie jurydyczne – przyznanie komuś czegoś w oparciu o prawo, czy też stwierdzenie, że ktoś nie miał racji, albo przywrócenie sprawiedliwości przez wyrok sędziego. Temat sądu występuje w różnych religiach, w tym zarówno w judaizmie, jak też w chrześcijaństwie jest artykułem wiary. Tak rozumianą działalność sędziowską zaczęto łączyć z Bogiem i Jezusem Chrystusem. Wyrażano je w przekonaniu, że w czasach ostatecznych Jezus powróci na ziemię, by dokonać sądu. Takie rozumienie sądu Bożego koryguje Jezus tłumacząc, że wraz z Jego pojawieniem się na ziemi czasy ostateczne – czasy sądu – już się zaczęły. W rozumieniu Jezusa sąd nie polega na wykazywaniu, których uczynków (dobrych, czy złych) zrobił człowiek więcej. Polega natomiast na tym, aby stanąć przed Bogiem w świetle prawdy, która wyzwala z grzechów i win. To ona prowadzi do nieba (w. 13). Oznacza to, że sąd (ostateczny) już trwa i się aktualizuje, chociaż trzeba czekać na ostateczny i chwalebny powrót Chrystusa na ziemię i tym samym stwierdzić, że osiągnął on swą pełnię¹⁰.

Jeszcze jednym wskazanym przez nas aktorem są uczynki. Słowu temu nadawane są różne znaczenia. Może oznaczać każdą działalność człowieka, pracę, różnego rodzaju produkcję, a przede wszystkim dzieło ludzkiego ciała, którym jest rodzenie.

⁹ M-E. Boismard, *Woda*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 1058-1062.

¹⁰ X. Léon-Dufour, *Sąd*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, dz. cyt., s. 559-560; J. Corbon, P. Grelot, *Sąd*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 863.

Określenie to odnoszone jest również do Boga. Za jego pośrednictwem zostają wyrażone różne aspekty zewnętrznej działalności Boga, na przykład sądu. W biblijnym znaczeniu chodzi o to, by w każdym ludzkim działaniu widzieć Syna Bożego, Jezusa Chrystusa – pierworodnego spośród wszystkich stworzeń, z którym ostatecznie powiązane jest każde dzieło człowieka. Na kartach Starego Testamentu występują opowiadania o dziełach Boga poczynając od dzieła stworzenia, poprzez wyzwolenie narodu wybranego z niewoli egipskiej, aż po zapowiedź przyjścia Mesjasza. Dlatego mówi się, że dzieło Boga w całej pełni człowiek rozpoznaje w wypełniającym wolę Ojca działaniu Syna Bożego, co ukazuje Nowy Testament. Istotę działania Jezusa wyraża przykazanie miłości. Oznacza to, że także człowiek nadaje swemu działaniu pełny sens wówczas, gdy będzie naśladować czyny Jezusa Chrystusa¹¹. Jezus wyjaśnia, że każdy, „kto się dopuszcza nieprawości, nienawidzi światła i nie zbliża się do światła, aby nie potępiono jego uczynków” (w. 20). Tym samym daje do zrozumienia, że człowiek kiedyś zostanie osądzony za postawy zajmowane wobec Niego i Jego posłannictwa. Jezus tłumaczy też, że sąd będzie dotyczył uznania/nieuznania Go za światło przychodzące do świata [ludzi] (w. 19). W końcu daje do zrozumienia, że prawdziwość Jego posłannictwa zostanie potwierdzona wywyższeniem [na krzyżu]. Dzięki temu wydarzeniu ludzie będą mogli korzystać z jego owoców – życia wiecznego (w. 14-15).

3.3. Objawienie Boże w pedagogicznym myśleniu i działaniu

Zaproponowany model relacji pomiędzy poszczególnymi kategoriami i budującymi je encjami uświadamia, że treścią, na której można budować pedagogiczne myślenie i działanie, jest

¹¹ F. Amiot, X. Léon-Dufour, *Uczynki*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 1004-1009.

objawienie Boże. Uznanie objawienia Bożego za treść, na której bazują procesy edukacyjne, umożliwia uczestnikom sytuacji wychowawczej konfrontację własnych doświadczeń z doświadczeniami innych osób umożliwiając inne postrzeganie ludzkiej egzystencji. Uświadamia również, że odwoływanie się do wartości obiektywnych – absolutnych może sprzyjać kształtowaniu ludzkiej tożsamości i rozwojowi. Inspiracją do takiego myślenia jest cnota uzdalniająca rozum do rozpoznawania w każdych okolicznościach prawdziwego dobra i dobierania środków umożliwiających jego osiągnięcie. Nazywana jest cnotą roztropności.

Roztropność odnosi się do ludzkiego postępowania w codzienności bezpośrednio kierując sądem sumienia. Stąd uważa się ją za cnotę rozumu, chociaż jej rozwój zależny jest od rozwoju woli¹². Poza tym roztropność kieruje innymi cnotami wskazując na ich podstawę i miarę¹³. Jej walorem jest przede wszystkim to, że kształtuje ludzki charakter i wyznacza drogę do rozumnego i odpowiedzialnego postępowania. Jest uważana za synonim sztuki zarządzania, biorącej pod uwagę cele, które powinny gwarantować spełnienie działającego podmiotu¹⁴. Oznacza to, że nie można mylić jej ani z nieśmiałością i strachem, ani też z dwulicowością czy udawaniem. Ma ona w życiu człowieka spełniać trzy funkcje: dobrze rozważyć, właściwie ocenić, wyraźnie nakazywać. Dzięki nim wspiera rozwój człowieka i pielęgnuje jego orientację metafizyczną¹⁵.

Kierowanie się w życiu cnotą roztropności wymaga wiedzy, która jest dostępna człowiekowi nie tylko na drodze poznania empirycznego, ale także poznania dostępnego dzięki pośrednictwu transcendencji – autorytetowi Boga. Oznacza to, że

¹² J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 161.

¹³ *Katechizm Kościoła katolickiego*, nr 1806.

¹⁴ M. Śnieżyński, *Roztropność nauczycielska*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2020, s. 19-33.

¹⁵ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2004, s. 163.

obok poznania właściwego ludzkiemu rozumowi, który ze swej natury zdolny jest dotrzeć nawet do samego Stwórcy, istnieje poznanie właściwe wierze. Jest to poznanie prawdy opartej na rzeczywistości samego Boga, który się objawia, a więc prawdy niezawodnej, ponieważ Bóg się nie myli, ani nie zamierza zwieść człowieka¹⁶.

Ta forma poznania nazywana jest poznaniem pozanaturalnym (religijnym). Różnica zachodząca między obiema formami poznania polega na tym, że w poznaniu naturalnym człowiek opiera się na swoim autorytecie i jego intelektualnych spekulacjach, a w poznaniu pozanaturalnym przywoływany jest autorytet transcendencji – Boga. Z tym drugim rodzajem poznania spotykamy się z między innymi w analizowanej perykopie biblijnej, kiedy to Jezus objaśnia Nikodemowi prawdę o Bogu: „Tak bowiem Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał, aby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne. Albowiem Bóg nie posłał swego Syna na świat po to, aby świat potępił, ale po to, by świat został przez Niego zbawiony” (w. 16-18), czy też o samym człowieku: „Kto wierzy w Niego [Jezusa], nie podlega potępieniu; a kto nie wierzy, już został potępiony, bo nie uwierzył w imię Jednorodzonego Syna Bożego” (w. 16-18).

Poznanie religijne różni się w zasadniczy sposób od poznania naturalnego rodzajem źródeł, z których korzysta oraz zakresem ich dostępności. O ile w poznaniu naturalnym człowiek posługuje się jedynie zdolnością poznawczą płynącą z rozumu, który dostarcza mu wiedzy i pewności wynikającej z własnego (ludzkiego) wglądu i doświadczenia świata, o tyle źródłem poznania religijnego jest Boże objawienie, w którym poszukuje i odnajduje wyjaśnienia swych egzystencjalnych pytań¹⁷. Poznanie religijne swym zakresem obejmuje rzeczywistość, której rozum, opierając się na naturalnych przesłankach, nie jest w stanie wytłumaczyć. Tym samym przedmiotem poznania religijnego są wyłącznie sprawy, których człowiek nie jest w stanie wytłumaczyć przy

¹⁶ Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, nr 8.

¹⁷ Tamże, nr 9.

pomocy samego rozumu. Wynika z tego, że poznanie pozanaturalne nie podważa fundamentów poznawania świata i człowieka drogą intelektualno-empiryczną. Przeciwnie, poszerza zakres wiedzy o tej rzeczywistości¹⁸. Natomiast za jego pośrednictwem wkracza w rzeczywistość, która dla rozumu jest niedostępna i wymaga interwencji Boga¹⁹. Oznacza to, że przedmiotem poznania religijnego są pytania, na które na poziomie tylko rozumu człowiek nie jest w stanie odpowiedzieć, natomiast objaśnia je religia.

Do klasycznych pytań, na które ludzki rozum nie w stanie odpowiedzieć, zalicza się pytania o pochodzenie, przeznaczenie, czy sens życia. Na takie pytania nie jest się w stanie udzielić na nie pełnej odpowiedzi przy pomocy poznania naturalnego – empirycznego. W takich sytuacjach z pomocą przychodzi człowiekowi poznanie religijne. Dzięki niemu ludzka wiedza zostaje poszerzona o wyjaśnienia podawane przez religię. Nie bez znaczenia jest też i to, że człowiek ma prawo odwoływać się do obu postaci poznania, co ma miejsce we wszelkich doświadczeniach typu rozwojowego. Jeszcze większa zasadność korzystania z nich pojawia się w sytuacjach i doświadczeniach o charakterze wyjątkowym, niecodziennym, rzadkim, czyli takich, które dotyczą spraw nierozwiązanych, kwestii ostatecznych, a więc mających dla człowieka zasadnicze znaczenie²⁰. Niekiedy obie te formy poznania przyrównuje się do dwu skrzydeł, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy²¹.

O ile wiedza będąca efektem poznania naturalnego uważana jest za umotywowane i pewne poznanie, które oznacza duchowe przyswojenie sobie wszystkiego, co daje pewność istnienia na podstawie poznania wynikającego z własnego wglądu i doświadczenia, to wiara wyraża przejęcie określonych zdań i poglądów ze względu na autorytet i świadectwo kogoś

¹⁸ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 67 i nn.

¹⁹ W. Granat, *Fenomen człowieka*, dz. cyt., s. 141-142.

²⁰ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, dz. cyt., s. 129.

²¹ Benedykt XVI, *Trwajcie mocni w wierze*, dz. cyt., s. 81.

drugiego – Boga. Tym samym wkracza ona w rzeczywistość, która dla rozumu jest niedostępna, co powoduje, że staje się

bardzo osobistym aktem człowieka, który realizuje się w dwóch wymiarach. Dlatego wierzyć to przede wszystkim uznać za prawdę to, czego do końca nie ogarnia nasz umysł; przyjąć to, co Bóg objawia o sobie, o człowieku i o całej rzeczywistości, także tej niewidzialnej, niepojętej, niewyobrażalnej. W tym sensie przyjęta prawda objawiona poszerza horyzont ludzkiego poznania. Pozwala też dotrzeć do tajemnicy, w której zanurzona jest egzystencja człowieka.

Wyrażenie zgody na ograniczone możliwości poznania przy pomocy rozumu nie jest dla człowieka łatwe. W takiej sytuacji wiara jawi się w swoim drugim wymiarze: jako zaufanie osobie – nie zwyczajnej osobie, ale Chrystusowi – prawdziwemu Bogu. Wynika z tego, że ważne jest, w co wierzymy, ale jeszcze ważniejsze, komu wierzymy²².

Elementy poznawania rzeczywistości ludzkiego życia przy pomocy poznania religijnego widoczne są w aktywności Jezusa, który wyjaśnia Nikodemowi istotę swego posłannictwa. W ich świetle można przyjąć, że poznanie religijne pomogło Nikodemowi zrozumieć rzeczywistość, której nie mógł poznać drogą empirycznych doświadczeń oraz czysto intelektualnych poszukiwań. Dlatego też można mówić, że poznanie religijne poszerzyło horyzonty jego poznania. Pozwoliło dotrzeć do tajemnicy, w którą zanurzona jest jego egzystencja. Nie oznacza to oczywiście, że poznanie religijne udziela osobie zadowolających odpowiedzi na wszystkie jej pytania²³.

Poznanie pozanaturalne (religijne) nie zawsze i nie przez wszystkich ludzi jest przyjmowane. Co więcej – jak wynika z analizowanego tekstu – Bóg nie zmusza człowieka do niego. Korzystanie z tej formy poznania czy też jej wykluczanie jest wynikiem prawa człowieka do wolności. Jednym z powodów nieporozumień w tym zakresie jest niewiedza o zakresie objaśniania ludzkiej egzystencji przez poznanie religijne oraz brak

²² Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, wstęp.

²³ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa*, dz. cyt., s. 48-50.

umiejętności zastosowania takiej wiedzy w praktyce²⁴. Nie bez znaczenia jest też brak świadomości, że poznanie nadnaturalne nie wyklucza i nie przekreśla ważności poznania naturalnego, a jedynie je poszerza o nową jakość. Spostrzeżenia te domagają się kształcenia umiejętności korzystania z obu postaci poznania oraz respektowania zakresów rzeczywistości, którą każda z nich objaśnia. O tym, czy poznanie religijne zostanie zaakceptowane, decyduje swą wolną decyzją człowiek, analogicznie jak podejmuje suwerenne decyzje o wyborze Boga i Jego autorytetu²⁵. Chodzi o dopuszczenie możliwości przewyżczenia doświadczanej ograniczoności i skończoności ludzkiej natury możliwościami, które ofiaruje człowiekowi osobowy Bóg²⁶.

Słowo 'bóg' występuje we wszystkich językach świata, chociaż różnie jest rozumiane. Zazwyczaj jego znaczenie łączy się z ponadziemską istotą, osobową lub personifikowaną, będącą racją egzystencji całej rzeczywistości kosmicznej, a przede wszystkim celem życia człowieka. Niektóre religie uznają Istotę Najwyższą, ale nie nazywają jej bogiem. Tym samym jego istnienie pozostaje w sferze idei. Idee takie wprawdzie mogą być poddawane intelektualnym spekulacjom, to jednak nie prowadzą do nawiązania z nim osobowych relacji. Od najdawniejszych czasów ludzie, przede wszystkim filozofowie, podejmowali próby wyjaśnienia tajemnicy boga. Jedni identyfikowali go z architektem bądź inżynierem, który zaprowadził porządek w chaotycznym wszechświecie (Platon), inni uważali za pierwszego poruszyciela świata (Arystoteles), jeszcze inni utożsamiali z substancją nieskończoną i bytem najdoskonalszym (Kartezjusz), czy też z tym, od którego nic większego nie można wymyśleć (święty Anzelm), albo z Tym, który Jest (święty Tomasz z Akwinu). Jeszcze inni czynią to przez zaprzeczenie, czym bóg nie jest. Te i inne próby

²⁴ J. Krysztofik, A. Walulik, *Między ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Święty Paweł, Częstochowa 2016, s. 101-127.

²⁵ H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj. Teologia fundamentalna w kontekście czasów obecnych*, dz. cyt., s. 317.

²⁶ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, dz. cyt., s. 111.

objaśnienia istoty boga zawsze okazywały się niewystarczające i nieadekwatne do tego, co człowiek chce wyrazić²⁷.

Istotę boga starają się wyjaśniać przede wszystkim religie. I tak religie politeistyczne uznają wielu bogów różniących się między sobą. Z kolei religie monoteistyczne bogiem nazywają wyłącznie jedną Istotę Najwyższą, Stwórcę i Pana wszechświata. W tradycji judeo-chrześcijańskiej przyjmuje się (wierzy), że w tych poszukiwaniach z pomocą przychodzi sam Bóg, uchylając przed ludźmi rąbek swej tajemnicy w objawieniu przekazanym w tradycji wiary. Jej doświadczalnym znakiem jest Biblia, na której kartach opowiedziane zostały zbawcze inicjatywy i działania Boga na rzecz dobra ludzkości.

We właściwym rozumieniu i interpretowaniu Bożego objawienia z pomocą przychodzą człowiekowi nauki teologiczne (gr. *Theos* – Bóg, *logos* – nauka), które w swoich badaniach angażują również możliwości poznawcze ludzkiego rozumu. Przy ich pomocy człowiek odkrywa, że Bóg jest absolutem i bytem transcendentnym, czyli przekraczającym wszystko inne, całkowicie różne od świata i stworzeń; jest jednocześnie odsłonięty i zakryty, a także radykalnie „inny” w stosunku do wszelkiego, co człowiek odkrywa i poznaje tylko przy pomocy rozumu. Bóg chrześcijan objawia ludziom swą tajemnicę jako Trójjedyną Osobę: Ojciec i Syn i Duch Święty. Bóg ze swej natury jest jeden, ale w trzech osobach tak samo wiecznych i tak samo wszechmocnych. Troistość w Bogu nie stoi w sprzeczności z jedynością. Bóg jest jeden – jedyny także w znaczeniu niezłożoności. Chrześcijańskie tajemnicę Trójjedynego Boga określają mianem Trójcy Świętej. Jest to prawda o Bogu, która stanowi wielką tajemnicę wiary w sensie ścisłym, czyli jedną z tajemnic Boga, które człowiek poznaje tylko dzięki Bożemu objawieniu²⁸.

Klucz do „uchylenia rąbka” tajemnicy Trójcy Świętej stanowi objawienie się Boga, którego szczytem jest przyjście na świat Jezusa Chrystusa po to, aby wyzwolić człowieka zniewolonego

²⁷ J.H. Claussen, *Zurück zur Religion. Warum wir vom Christentum nicht loskommen*, Pantheon Verlag, München 2006, s. 292.

²⁸ G.L. Müller, *Dogmatyka katolicka*, dz. cyt., s. 435 i nn.

złem. Co więcej, Jezus na różne sposoby wykazuje, że Jego przyjście do ludzi jest wyrazem bezinteresownej miłości Boga do ludzi. Jeszcze inny wniosek, jaki można wyprowadzić z tej prawdy wiary, dotyczy ofiarowanej ludzkości przez Boga nowej jakości życia, do którego prowadzi ich sam Duch Święty. Chrześcijanie wyznając wiarę w Ducha Świętego, doszukują się szczególnej formy Jego obecności i działania w świecie poczynając od stworzenia świata i człowieka, poprzez Wcielenie Syna Bożego Jezusa Chrystusa aż po uświęcanie – darowanie Bożego życia – poszczególnych ludzi. Widocznym znakiem tego działania jest sakrament chrztu, w którym człowiek mocą Ducha Świętego zostaje przyłączony do zmartwychwstałego Jezusa Chrystusa, stając się tym samym dzieckiem Boga. Mocą Jego działania człowiek jest też w stanie rozumieć działanie Boga w ludzkiej historii, która trwa i rozwija się w dziejach Kościoła. W kontekście tej roli Duch Święty nazywany jest Duchem Uświęcicielem. Celem tej bezinteresownej miłości jest przywrócenie ludzkości udziału w pełni życia i szczęścia, które Biblia nazywa życiem z Bogiem, czy powołaniem człowieka do nieśmiertelności. Innymi słowy Bóg w Jezusie Chrystusie okazuje wszystkim ludziom swą miłość rozlaną przez Ducha Świętego, który w tradycji chrześcijańskiej uosabia miłość Ojca i Syna – Boga, który cały jest Miłością²⁹.

Dzięki refleksji teologicznej nad tekstami biblijnymi człowiek odkrywa, że Trójjedyny Bóg objawia swą tajemnicę w wydarzeniach historii dając przy tym do zrozumienia, że nieustannie angażuje się w jego i całej ludzkości historię jako Bóg, który pragnie dobra – zbawienia. W tych kontekstach teologia mówi o doświadczeniu przez ludzi obecności i działania Boga³⁰. Wyjaśnienia te uświadamiają, że znaczącą rolę w budowaniu refleksji nad pedagogicznym myśleniem i działaniem pełni poznanie. Za jego pośrednictwem procesy edukacyjne wypełniają dwie społecznie znaczące funkcje: socjalizacyjną i wyzwalającą. Pierwsza służy uspołecznieniu osoby i uzdalnianiu do kontrolowania

²⁹ Tamże, s. 424 i nn.

³⁰ C. Lesquivit, P. Grelot, *Zbawienie*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 1117-1118; H. Waldenfels, *Zbawienie*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 541.

i sublimowania własnej emocjonalności w życiu społecznym. To z kolei sprzyja osobie w dołączaniu do większej społeczności oraz rozwiązywaniu pojawiających się konfliktów środkami dyskursywnymi. Druga natomiast ułatwia życie w wolności oraz chroni osobę przed dominacją społeczną, pomaga w rozpoznawaniu niesłusznych roszczeń środowiska i w konsekwencji w rozwijaniu własnego sprawstwa oraz zwracaniu się ku jakościowo nowym praktykom i formom życia społecznego i indywidualnego³¹.

Powyższe rozumienie edukacji, nazywanej też religijną, ukazuje miejsce podawanych przez religię objaśnień rzeczywistości. Wyjaśnienia te inspirują człowieka do przekraczania barier własnej ograniczoności i poznawania swojej egzystencji w nowym świetle. Tym samym poszerza i ubogaca ona horyzonty poznawcze człowieka oraz ułatwia nadawaniu ludzkemu życiu nowej jakości, bądź też jego odnowę³². W tym znaczeniu edukacja religijna rozumiana jest jako element kształcenia humanistycznego, co niezależnie od wyznawanego światopoglądu służy wspomaganie osoby w jej integralnym rozwoju³³.

W religii chrześcijańskiej treścią edukacji religijnej jest Boże objawienie przekazane w księgach Starego i Nowego Testamentu. Zdaniem papieża Benedykta XVI jest

to głos, który dał się słyszeć na samym początku stworzenia, rozdzierający ciszę nicości. Stworzenie nie powstało w wyniku walki między bogami, jak nauczała starożytna mitologia mezopotamska, lecz za sprawą słowa, które przewycięza nicość i stworzy być³⁴.

³¹ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 21-33; B. Śliwerski, *Edukacja*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 132-133; R. Moore, *Socjologia edukacji*, w: *Pedagogika t. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006, s. 319.

³² B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, ChAT, Warszawa 1998, s. 125-127.

³³ C. Rogowski, *Edukacja religijna*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 140-141.

³⁴ Benedykt XVI, *Posynodalna adhortacja apostolska Verbum Domini*, nr 9.

Treść ta tworzy przestrzeń dialogu i komunikacji, które wymagają uzupełnienia o analizę dyskursywności i swoistej racjonalności komunikacyjnej. To zaś pokazuje, że edukacja religijna nie jest formą teologii milczenia, lecz raczej formą zbiorowego uczestniczenia w przestrzeni codzienności rozumianej jako nauczanie i uczenie się³⁵.

Korzystając z różnych postaci edukacji religijnej człowiek jest w stanie zrozumieć, że Bóg nie tylko niczego mu nie odbiera, w niczym go nie ogranicza, lecz przeciwnie niesie mu pomoc w pełniejszym rozumieniu siebie, świata na nadto w osiąganiu życia, którym jest nieśmiertelność – życie w szczęściu i miłości. Ten sposób myślenia o edukacji religijnej domaga się podjęcia konkretnych działań, które będą tworzyć podstawy dialogu między naturą i nadprzyrodzonością. Jego prowadzenie możliwe jest w przypadku posiadania rzetelnej wiedzy, także religijnej, bo ona otwiera na poznawanie nawet najbardziej skomplikowanej rzeczywistości³⁶.

W przypadku przyjęcia obu postaci poznania mamy do czynienia ze zjawiskiem nazywanym korelacją. Termin ten opisuje związek zachodzący pomiędzy dwiema lub więcej cechami, stanami lub funkcjami. Zależność ta nie musi być związkiem przyczynowo-skutkowym. Pomiędzy poszczególnymi elementami może istnieć dość przypadkowa zależność, a nawet niektóre elementy mogą w ogóle na siebie wzajemnie nie wpływać, tylko pojawiają się w kontekście ludzkich sytuacji i pytań oraz udzielanych na nie odpowiedzi. Chcąc dostrzec zachodzące związki między obiema formami poznania, należy mieć na uwadze to, że nie mają one charakteru przyczynowego i w zasadzie obie jego formy są autonomiczne (można je przyjąć albo odrzucić). Niemniej, chociaż nie są powiązane żadnymi zależnościami, ani też nie są identyczne, to jednak nawiązywanie między nimi relacji jest możliwe³⁷.

³⁵ J. Krysztofik, A. Walulik, *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności, Współczesne ujęcie edukacji religijnej*, dz. cyt., s. 43.

³⁶ P.M. Zulehner, *Religia jako megatrend*, „Keryks” 2 (2003)1, s. 22; S. Zięba, *Człowiek. Pochodzenie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 93-99.

³⁷ H-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994, s. 65.

O przydatności korzystania w naukach społecznych i humanistycznych z założeń korelacji w odniesieniu do poznania naturalnego i nadnaturalnego przekonuje Marek Tokarz. Pisząc o możliwościach osiągnięcia logicznego ideału rozumowania, zauważa, że jest on okupiony brakiem realizmu. Przekonanie to uzasadnia obserwacją, z której wynika, że wnioski dedukcyjne są możliwe wyłącznie w odniesieniu do abstrakcji i mirażu. Udaje się je zastosować jedynie w dyscyplinach takich jak matematyka czy teologia. Tych warunków poprawności nie spełnia, i nie może spełniać, rozumowanie ukierunkowane na potrzeby życia codziennego, a w konsekwencji na potrzeby nauk społecznych i humanistycznych. Autor twierdzi przy tym, że

możemy wprawdzie udowodnić najbardziej wyrafinowane twierdzenia, takie jak twierdzenie o niezupełności arytmetyki czy niezależności hipotezy continuum, pod takim wszakże warunkiem, iż twierdzenia te dotyczą światów idealnych. Za to w odniesieniu do świata rzeczywistego nie jesteśmy w stanie udowodnić (czyli wykazać w sposób logicznie bezbłędny) absolutnie niczego, nawet prawdy tak oczywistej jak ta, że w tramwaju powinno się ustępować miejsca starszkom³⁸.

Przykładem zaangażowania w obie formy poznania (naturalnego i pozanaturalnego) jest Nikodem. Jako faryzeusz coś wiedział o Jezusie zarówno na podstawie obserwacji, jak i treści mesjańskich zapowiedzi. W oparciu o posiadaną wiedzę dążył do zweryfikowania u samych źródeł posiadanej wiedzy, czy nawet do jej poszerzenia. Stąd jego spotkanie z Jezusem. Pośród aspektów, na które wskazuje przeprowadzona analiza, warto zwrócić uwagę na sposoby zdobywania nowej wiedzy o nieznannej rzeczywistości, a także na przebieg procesów edukacyjnych oraz niezbędność refleksji nad gromadzonymi doświadczeniami. Przy ich objaśnianiu ważną do spełnienia rolę posiada wiedza religijna. Jej rozwijanie wynika z osobistej tęsknoty człowieka za wiedzą, w tym przypadku za wiedzą religijną. Należy jednak pamiętać o tym, że posiada ona odmienny charakter od

³⁸ M. Tokarz, *Argumentacja i perswazja*, „Filozofia Nauki” 2002, vol. 10, nr 3/4, s. 9-10.

dominującej w przestrzeni społecznej wiedzy pozytywistycznej. Korzystanie z niej w procesach edukacyjnych umożliwia przewyższanie trendów przeciwstawiania sobie wiary i rozumu. Co więcej, daje człowiekowi możliwość otwierania się na wymiar transcendentny świata, w którym żyje³⁹.

Unikalny charakter wiedzy religijnej wynika ze specyficznych jej odniesień do społecznego *praxis* oraz *sacrum* istniejącego w refleksji człowieka wierzącego. Chociaż jest to wiedza szczegółowa i dystansująca się od przyrodoznawstwa, nauk ścisłych i technicznych, to jednak staje się ona wsparciem dla człowieka żyjącego w ponowoczesnym świecie⁴⁰. Obecność wiedzy religijnej we współczesnej cywilizacji (która jest konstruktem umiarkowanie sterowalnym, czy też raczej umiarkowanie niesterowalnym) ukazuje potrzebę otwarcia się człowieka, na wielowymiarowość rzeczywistości jego życia⁴¹.

Wielość kultur, z jakimi styka się współczesny człowiek, wymaga rozróżnienia edukacji religijnej w sensie przekazu wiedzy religioznawczej od edukacji będącej elementem szeroko rozumianego wychowania w określonej religii, czyli pobudzenia potrzeb religijnych, odkrywania roli *sacrum* i potrzeb sakralnych w życiu człowieka oraz budzenia wrażliwości na transcendencję, szacunku dla drugiego niezależnie od wyznawanej religii, odkrywania symboli religijnych, czy rozumienia sensu wolności religijnej⁴². Za pośrednictwem refleksji nad rolą religii w pedagogicznym myśleniu i działaniu zostaje poszerzony zakres znaczeń nadawanych wychowaniu. Jawi się ono w całym

³⁹ P. Tomasik, *Edukacja religijna w Polsce. Stan, szanse i zagrożenia*, w: *Zapoznane wymiary edukacji. Polsko-niemieckie ekumeniczne kolokwium pedagogiczno-religijne*, red. J. Bagrowicz, J. Michalski, J. Heumann, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008, s. 145.

⁴⁰ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, WSFP Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

⁴¹ J.-G. Ziebertz, *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001, s. 85-87.

⁴² K. Olbrycht, *Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 330.

swym zróżnicowaniu i bogactwie⁴³. Stąd też rodzi się potrzeba podejmowania działań na rzecz integralnego rozwoju człowieka, w tym otwieranie go na transcendencję – Boga⁴⁴. Działania takie zwracają osobę ku dobru wykraczającemu poza naturalny i czasowy wymiar jej życia. Jego celem nie może być jednak jakakolwiek postać ideologizowania, lecz obiektywne udzielanie wieloaspektowego, w tym także religijnego wsparcia w zakresie kształtowania umiejętności i kompetencji mentalnych, intelektualnych, wolitywnych oraz emocjonalnych⁴⁵. Innymi słowy, chodzi o działania wspomagające osobę w poszukiwaniu sensu życia oraz rozwijaniu możliwie wszystkich posiadanych przez nią talentów.

⁴³ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 1518.

⁴⁴ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., 20-21.

⁴⁵ A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, UKSW, Warszawa 2007, s. 13.

CEL WYCHOWANIA Z PERSPEKTYWY DOBREJ NOWINY

Pedagogika uważana za naukę normatywną i empiryczną inspirowuje ludzkie działanie. Wraz z nim wyzwala w człowieku potrzebę stawiania pytań, a także wyznaczania przed sobą kolejnych celów. Te ostatnie zostają różnie formułowane. Zawsze jednak występuje w nich wskazanie na dobro, a nawet szczęście człowieka, chociaż nie oznacza to, że zawsze jest tak samo rozumiane. Świadomość ludzkich dążeń do szczęścia i miłości stawia przed pedagogiką kolejne zadanie związane z pytaniem o kierunki refleksji nad celem wychowania. W poszukiwaniu odpowiedzi na ten problem wpisuje się również Ewangelia. Przyjmując, że człowiek jest wewnętrznie nastawiony w kierunku miłości, która jest istotnym przymiotem Boga¹, ukazuje zbawienie jako cel życia człowieka, a zatem i wychowania. Związek ten ukazujemy interpretując opowiadanie świętego Marka Ewangelisty o spotkaniach zmartwychwstałego Jezusa z uczniami, których zwieńczeniem jest wniebowstąpienie Jezusa, zapisane w rozdziale 16, wiersze 9-20.

¹ W. Granat, *Fenomen człowieka*, dz. cyt., s. 116.

4.1. „Kto uwierzy i przyjmie chrzest, będzie zbawiony” (Mk 16,16)

⁹ Po swym zmartwychwstaniu, wczesnym rankiem w pierwszy dzień tygodnia, Jezus ukazał się najpierw Marii Magdalenie, z której wyrzucił siedem złych duchów. ¹⁰ Ona poszła i oznajmiła to tym, którzy byli z Nim, pogrążonym w smutku i płaczącym. ¹¹ Ci jednak słysząc, że żyje i że ona Go widziała, nie chcieli wierzyć. ¹² Potem ukazał się w innej postaci dwom z nich na drodze, gdy szli do wsi. ¹³ Oni powrócili i oznajmili pozostałym. Lecz im też nie uwierzyli. ¹⁴ W końcu ukazał się samym Jedenastu, gdy siedzieli za stołem, i wyrzucał im brak wiary i upór, że nie wierzyli tym, którzy widzieli Go zmartwychwstałego. ¹⁵ I rzekł do nich: «Idźcie na cały świat i głoscie Ewangelię wszelkiemu stworzeniu! ¹⁶ Kto uwierzy i przyjmie chrzest, będzie zbawiony; a kto nie uwierzy, będzie potępiony. ¹⁷ Tym zaś, którzy uwierzą, te znaki towarzyszyć będą: w imię moje złe duchy będą wyrzucać, nowymi językami mówić będą; ¹⁸ węże będą brać do rąk, i jeśli by co zatrutego wypili, nie będzie im szkodzić. Na chorych ręce kłaść będą, i ci odzyskają zdrowie». ¹⁹ Po rozmowie z nimi Pan Jezus został wzięty do nieba i zasiadł po prawicy Boga. ²⁰ Oni zaś poszli i głosili Ewangelię wszędzie, a Pan współdziałał z nimi i potwierdził naukę znakami, które jej towarzyszyły.

Analiza perykopy zaczerpniętej z Ewangelii świętego Marka pozwala wskazać wszystkie pięć kategorii wyróżniane w technice analizy proksemicznej: aktorzy, wartości, czas, miejsce i oczekiwania.

I tak w kategorii aktorzy zostały wyróżnione encje:

Narrator – Święty Marek Ewangelista:

- Przedstawia uczestników wydarzeń – „Marii Magdalenie, z której ...” (w. 9); dwom z nich ... (w. 12); „Jedenastu, gdy siedzieli” (w. 14);
- Relacjonuje przebieg wydarzeń, jakie miały miejsce po zmartwychwstaniu: „Jezus ukazał się najpierw” (w. 9); „potem ukazał się w innej postaci” (w. 12); Oni powrócili i oznajmili pozostałym” (w. 13); „w końcu ukazał się” (w. 14); „ I rzekł do nich” (w. 15);

- Interpretuje doświadczenia: „nie chcieli wierzyć” (w. 11); „im też nie uwierzyli” (w. 13); „Zasiadł po prawicy Boga (w. 19).

Jezus:

- Ukazuje się ludziom (w. 9, 12, 14);
- Przekazuje swoją misję – „i rzekł do nich: idźcie na cały świat” (w. 15);
- Wyjawia skutki swego posłannictwa – „kto uwierzy i przyjmie chrzest, będzie zbawiony; a kto nie uwierzy będzie potępiony” (w. 16);
- Interpretuje doświadczenia uczniów – „wyrzucał im brak wiary i upór” (w. 14);
- Powraca do Ojca – „Został wzięty do nieba” (w. 19).
- Rozumie człowieka – „jeśliby co zatrutego wypili nie będzie im szkodzić” (w. 18).

Maria Magdalena:

- Rozpoznaje zmartwychwstałego Jezusa (w. 9);
- Oznajmia prawdę o zmartwychwstaniu Jezusa: „ona poszła i oznajmiła to tym” (w. 10);
- Doświadcza niewiary uczniów Jezusa – „ci jednak słysząc, że żyje i że ona Go widziała, nie chcieli wierzyć” (w. 11).

Dwaj z uczniów Jezusa:

- Spotykają Jezusa – „w innej postaci” (w. 12);
- Dzielą się doświadczeniem spotkania – „oznajmili” (w. 13).

Pozostali:

- Trwają we wspólnocie – „pozostałym” (w. 13).

Jedenastu:

- Przeżywają rozczarowanie – „pogrążonym w smutku i płaczącym” (w. 10);
- Nie wierzą w zapewnienia o zmartwychwstaniu Jezusa – „im też nie uwierzyli (w. 12);
- Przyjmują misję – „głóście Ewangelię wszelkiemu stworzeniu!” (w. 15);
- Przyjmują prawdę o zmartwychwstaniu – „kto uwierzy” (w. 16);
- Wypełniają powierzona misję – „poszli i głosili Ewangelię wszędzie” (w. 20).

Wiara – „kto uwierzy będzie zbawiony; kto nie uwierzy będzie potępiony” (w. 16).

Kategorię czas egzemplifikują następujące encje:

Czas ukazywania się zmartwychwstałego Jezusa:

- „Po swym zmartwychwstaniu” (w. 9);
- „Wczesnym rankiem” (w. 9);
- „Najpierw” (w. 9);
- „W pierwszy dzień tygodnia” (w. 9);
- „Gdy szli do wsi” (w. 12);
- „Gdy siedzieli za stołem” (w. 14);
- „Po rozmowie z nimi” (w. 19);
- „W końcu” (w. 14).

Kategoria miejsce odnosi się do rzeczywistości spotkania się z Jezusem po zmartwychwstaniu.

Miejsca fizycznego spotkania:

- Nienazwane (w. 9, 10, 13);
- „Na drodze” (w. 12, 13);
- „Za stołem” (w. 14);
- „Świat” (w. 15).

Miejsca spotkania w wierze:

- Niebo – „został wzięty do nieba” (w. 19);
- Prawica Ojca – „zasiadł po prawicy Boga” (w. 19).

Encje budujące kategorie wartości i oczekiwań odnoszą się do głównie do aktorów, ale też niektóre encje z kategorii czasu oraz miejsca przyjmują cechy wartości.

Dla narratora wartościami są:

- Obecność zmartwychwstałego Jezusa – „Pan współdziałał z nimi i potwierdził naukę znakami, które jej towarzyszyły” (w. 20);
- Świadkowie zmartwychwstania – „widzieli Go zmartwychwstałego” (w. 14);
- Jezus – „został wzięty do nieba i zasiadł po prawicy Boga” (w. 19);
- Niedziela – „w pierwszy dzień tygodnia” (w. 9);
- Zbawienie – „będzie zbawiony” (w. 16);

- Znaki zbawienia – „tym zaś, którzy uwierzą, te znaki towarzyszyć będą” (w. 17);
- Chrzest – „przyjmie chrzest” (w. 16).

Dla Jezusa:

- Wiara – „wyrzucał im brak wiary i upór” (w. 14);
- Świadeństwo – „że nie wierzyli tym, którzy widzieli Go zmartwychwstałego” (w. 14);
- Objawienie – „głosicie Ewangelię wszelkiemu stworzeniu!” (w. 15);
- Zbawienie człowieka – „będzie zbawiony, ... będzie potępiony” (w. 16);
- Wypełnienie misji – „[Jezus] został wzięty do nieba i zasiadł po prawicy Boga” (w. 19).

Dla Marii Magdaleny:

- Skutki zmartwychwstania – „wyrzucił siedem złych duchów” (w. 9);
- Świadeństwo – „oznajmiła to tym, którzy byli z Nim, pogrążonym w smutku i płaczącym” (w. 10).

Dla dwóch uczniów Jezusa:

- Świadeństwo – „oni powrócili i oznajmili pozostałym” (w. 13).

Dla pozostałych:

- Wspólnota – „oni powrócili” (w. 13).

Dla Jedenastu:

- Jezus – byli pogrążeni w smutku i płaczący (w. 10);
- Misja Jezusa – „poszli i głosili Ewangelię” (w. 20);
- Stół – „gdy siedzieli za stołem” (w. 14).

Narrator oczekuje:

- Uznania za prawdę jego opisu wydarzeń – „lecz im też nie uwierzyli” (w. 14);

Jezus oczekuje:

- Wiary – „wyrzucał im brak wiary” (w. 14);
- Kontynuowania Jego misji: „idźcie...” (w. 15).

Maria Magdalena oczekuje:

- Przyjęcia jej świadeństwa (w. 10).

Dwaj uczniowie oczekują:

- Przyjęcia za prawdziwe słów o tym, że widzieli Zmartwychwstałego (w. 13);

Jedenastu oczekuje:

- Zrozumienia sytuacji, w której się znajdują – poszukują możliwości zrozumienia wydarzeń, które ich przerosły: byli pogrążeni w smutku i płaczący (w. 10); „siedzieli za stołem” (w. 14);
- Potwierdzenia – „w imię moje złe duchy będą wyrzucać, nowymi językami mówić będą; węże brać będą do rąk, i jeśli by co zatrutego wypili, nie będzie im szkodzić. Na chorych ręce kłaść będą, i ci odzyskają zdrowie” (w. 17-18).

Graficznie struktury proksemiczne przedstawia schemat 4.1.

4.2. Cel życia z perspektywy wiary

Graficzne przedstawienie relacji pomiędzy encjami budującymi poszczególne kategorie zwraca uwagę na specyficzną rolę narratora w objaśnianiu opowiadanego doświadczenia. Autorem opowiadania o ostatnich wydarzeniach związanych z przebywaniem Jezusa na ziemi jest święty Marek Ewangelista. Przez biblistów utożsamiany jest z Janem Markiem, synem Marii (Dz 12,12) i krewnym Barnaby (Kol 4,10). Towarzyszył on świętemu Pawłowi podczas jego pracy misyjnej. W Rzymie najprawdopodobniej zetknął się także ze świętym Piotrem i jak utrzymuje najstarsza tradycja, spisał głoszoną przez niego Ewangelię. Jej przewodnią myślą jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, kim jest Jezus. Prawdę, że Jezus jest Synem Bożym, odsłania czytelnikowi już na samym jej początku (1,1). Podkreśla też, że wiedzą o tym także moce demoniczne (1,24; 34; 3,11). Dowiadują się o tym także Jego uczniowie: Piotr, Jakub i Jan (9,2-8), czy najwyższy kapłan (14,61-63), a także setnik pod krzyżem, który jako jedyny kojarzy synostwo Boże Jezusa z Jego wywyższeniem (15,39).

Markowi Ewangelicie przypisany został symbol Iwa. Być może dlatego, że rozpoczyna swoją Ewangelię od opowiadania o działalności Jana Chrzciciela na pustyni, która była uznawana za miejsce zamieszkania Iwów². Jednak bardziej prawdopodobne wydaje się być uzasadnienie, że przedstawia Jezusa jako „Iwa z pokolenia Judy”, choć nigdzie wprost tak Go nie nazywa. Wydaje się natomiast, że udowadnia to opisem Jego słów i czynów. W swojej Ewangelii nie tylko przekazuje słowa i czyny Jezusa, ale też zwraca uwagę, jak różni ludzie na nie reagują³. Jego Ewangelia była przeznaczona dla ludzi nieobeznanych z Palestyną ani pod względem geograficznym, ani kulturowym (najprawdopodobniej skierowana była do mieszkających w Rzymie chrześcijan nawróconych z pogaństwa). Przymiślenie to

² K. Bardski, *W kręgu symboli biblijnych*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010, s. 102.

³ V. Howard, D.B. Peabody, *Ewangelia według św. Marka*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 1207.

zdają się potwierdzać dokładne opisy położenia miejscowości, o których pisze, a także tłumaczenie zwrotów przejętych z tradycji aramejskiej na język grecki czy łaciński.

Święty Marek opowiadając poszczególne wydarzenia, zwraca uwagę na uczestników, dokonując niejako ich prezentacji poprzez interpretację doświadczeń. Nie tylko relacjonuje udział w nich poszczególnych aktorów, ale w przytaczanych kontekstach dokonuje interpretacji ich doświadczeń. O Marii Magdalenie mówi, że jest osobą, z której Jezus „wyrzucił siedem złych duchów” (w. 9). Jednocześnie podkreśla, że zmartwychwstały Jezus „najpierw” jej się ukazuje (w. 9). Można przypuszczać, że przywołując te ważne epizody jej życia, zmierza do podkreślenia wiarygodności przekazanej przez nią wiadomości o zmartwychwstaniu Jezusa (w. 10).

Wspominając dwóch z uczniów Jezusa, którzy spotykają Go „w innej postaci” na drodze do wsi⁴ (w. 12), święty Marek od razu informuje, że „powrócili i oznajmili pozostałym” (w. 13). „Pozostali” to również aktorzy analizowanej narracji. Narrator informując, że „dwaj z uczniów Jezusa” powrócili do „pozostałych”, aby im oznajmić o zmartwychwstaniu Jezusa, wskazuje na rolę wspólnoty w rozwijaniu wiary. Nie jest dla niego istotne, dokąd przychodzą świadkowie zmartwychwstania, ale to, że są razem. Świadczy o tym jego (skądinąd smutna) refleksja: „lecz im też nie uwierzyli” (w. 13).

Kolejnym, przedstawianym przez narratora aktorem jest „Jedenastu” (w. 14). Święty Marek nazywając tym słowem uczniów Jezusa, nawiązuje do określenia „dwunastu”⁵. Przy czym precyzja, z jaką nazywa tę wspólnotę, świadczy o tym, że opowiada wydarzenia z perspektywy zmartwychwstania. Składa w ten sposób świadectwo swojej wiary w zmartwychwstałego Jezusa. Oznacza to, że w rozumieniu analizy proksemicznej wiara jest wartością, ale też i aktorem.

⁴ Można przypuszczać, że są to ci sami, o których opowiada św. Łukasz (Łk 24, 13-35). Jego analizę i interpretację zawiera rozdział 5.

⁵ Znaczenie tych terminów wyjaśniamy w rozdziale 1.

Związki zachodzące pomiędzy aktorami święty Marek interpretuje poprzez kolejne kategorie. W kategorii czas oprócz encji: „pierwszy dzień tygodnia”, „wczesnym rankiem”, „po swym zmartwychwstaniu”, które są obecne także w innych opowiadaniach o zmartwychwstaniu Jezusa⁶, używa specyficznych określeń, takich jak: „najpierw” (w. 9), „gdy szli do wsi” (w. 12), „gdy siedzieli za stołem” (w. 14), „w końcu” (w. 14), „po rozmowie” (w. 19). Określenia te pozwalają interpretować doświadczenie przez pryzmat kategorii czas w rozumieniu *kairos*. Można zauważyć, że narrator stosuje je, aby uświadomić, że czas, w którym dzieją się opowiadane wydarzenia, jest odpowiednią porą⁷ na przyjęcie konsekwencji wiary w zmartwychwstanie Jezusa. Posługując się nimi daje do zrozumienia, że Bóg jest obecny i działa w sprawach świata.

W analizowanej narracji określenie ‘świat’ (w. 15) uznane zostało za encję kategorii miejsce. Określenie to jest wieloznaczne. Oznacza bądź to ziemię z wszystkim, co na niej istnieje, w rozumieniu środowiska życia człowieka (cały świat), bądź też jakąś jego część, jakieś określone środowisko (chrześcijańskie, naukowe, itd.). W Biblii świat oznacza stworzone przez Boga niebo i ziemię. Stworzony przez Boga świat jest dobry. Dobro to zostało jednak zniszczone przez grzech, który zburzył istniejącą w świecie harmonię bliskości i przyjaźni Boga z ludźmi i ludzi między sobą. W nawiązaniu do tej rzeczywistości różni autorzy ksiąg Nowego Testamentu podkreślają, że świat dotknięty złem i grzechem Bóg wyzwolił przez mękę, śmierć i zmartwychwstanie Jezusa Chrystusa. W wydarzeniu męki, śmierci i zmartwychwstania Jezusa widzą też Jego tryumf nad światem, jego odnowę poprzez przywrócenie ludziom dostępu do Boga i Jego życia.

Wyzwolony przez Jezusa z mocy zła świat jest przedmiotem Jego troski. Narrator daje temu wyraz przywołując polecenie, jakie Jezus przekazał uczniom: „idźcie na cały świat i głosście

⁶ Znaczenie tego wyrażenia przedstawiamy w rozdziale 1.

⁷ J.E. Smith, *Time, Times, and the 'Right Time'*; “Chronos” And “Kairos”, „The Monist” 1969, t. 53, nr 1: *Philosophy of History*, s. 1-13.

Ewangelię wszelkiemu stworzeniu!” (w. 15)⁸. Potwierdzeniem tej troski jest zapewnienie, że tym, którzy uwierzą, będą towarzyszyć znaki zbawienia: „w imię moje złe duchy będą wyrzucać, nowymi językami mówić będą; węże brać będą do rąk, i jeśli by co zatrutego wypili, nie będzie im szkodzić. Na chorych ręce kłaść będą, i ci odzyskają zdrowie” (w. 17-18). Na tej podstawie można też wnioskować, jak wielką wartością jest dla Jezusa człowiek i jego zbawienie.

W tym kontekście znaczenia nabierają kolejne encje wpisane w kategorię miejsce: „niebo” i „prawica Boga” (w. 19). Niebo w Piśmie Świętym jest symbolem Boga. Jest to wyrażenie zastępcze określające samego Boga. Wzmianką o wniebowstąpieniu Jezusa Marek Ewangelista wyraża wiarę w to, że Jezus przebywa teraz u Boga i dzieli z Nim Jego władzę nad światem oraz odbiera cześć należną tylko Bogu⁹. W sensie metaforycznym zarówno w Starym, jak i Nowym Testamencie niebem określa się wszystko to, co jest ponad ziemią i co zgodnie ze starożytnym obrazem świata, ma stopnie, z których za najwyższy, znów w sensie metaforycznym, uważa się miejsce przebywania Boga. Stąd narrator stwierdza: „[Jezus] został wzięty do nieba i zasiadł po prawicy Boga” (w. 19).

Zasiadanie po prawicy Boga jest metaforą, która wyraża udział Jezusa w mocy, władzy i godności Boga. Użycie tego zwrotu łączy się z inną encją kategorii miejsce: „za stołem” (w. 14). Ontologii, w której może istnieć stół, jest prawdopodobnie tyle, ile osób wokół niego zgromadzonych. Zajęcie miejsca za stołem wiąże się z fizycznym dobrostanem. Szczególny charakter przyjmuje stół świąteczny, przy którym zachowania

⁸ C. Lesquivit, P. Grelot, *Świat*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 956; H. Langkammer, *Słownik biblijny*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1990, s. 150; I. Mierzwa, *Świat*, w: *Bóg, człowiek, świat. Ilustrowana encyklopedia dla młodzieży*, dz. cyt., s. 278.

⁹ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami*, red. M. Peter, M. Wolniewicz, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1975, s. 141; K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały słownik teologiczny*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 171-173; A. Baum, *Niebo*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s.808-809.

konsumpcyjne i zachowania wzajemne stołowników przyjmują najrozmaitsze formy¹⁰. Posiłek przy stole jest równoznaczny z rytuałem potwierdzenia tożsamości rodziny. Natomiast sposób, w jaki członkowie rodziny gromadzą się wokół stołu, jest wskaźnikiem relacji między jej członkami¹¹. W tradycji chrześcijańskiej prastolem jest ołtarz, który stanowi koniunkcję stołu realnego i mistycznego. Dla osób wierzących stół rodzinny jest przedłużeniem stołu eucharystycznego¹². W chrześcijańskim rozumieniu jest więc symbolem ostatecznego i trwałego stanu złączenia człowieka z Bogiem.

Różne czasy, miejsca i postaci ukazywania się Jezusa można rozumieć jako zapowiedź (albo też przeżywanie) spotkań Jezusa z wierzącymi w znakach sakramentalnych Kościoła. Charakterystyczne jest też podkreślenie przez narratora, że zarówno Maria Magdalena (w. 10), jak i dwaj spośród uczniów Jezusa udają się do pozostałych Jedenastu (apostołów) (w. 13), aby podzielić się z nimi odkrytą prawdą: Jezus żyje. Narrator dopowiada też, że „Jedenastu” nie wierzy ani słowom Marii Magdaleny, ani słowom dwóch uczniów idącym do wsi (w. 11 i 13), co może sugerować trudności w przyjęciu za prawdziwą nowiny o Jego zmartwychwstaniu. Narrator zauważa też, że w tych kontekstach Jezus odsłania sens wiary w to, że On zmartwychwstał. Wskazuje, że właśnie wiara w Jego zmartwychwstanie oraz przyjęty chrzest są dla człowieka gwarantem otrzymania wysłużonego przez Jego mękę, śmierć i zmartwychwstanie daru zbawienia (w. 16).

Relacje pomiędzy kategoriami: aktorzy, czas i miejsce objaśniają encje przyporządkowane do wartości i oczekiwań. Źródłem ich rozumienia jest wiara¹³, która została uznana zarówno za aktora, jak i wartość. Przywołując przebieg tego spotkania, narrator daje do zrozumienia, że wydarzenia ostatnich dni (Wielkiego

¹⁰ A. Śliz, M.S. Szczepański, *Świętowanie: komensalizm ponownie odczytany*, „Kultura i Społeczeństwo” 2012 nr 4, s. 58.

¹¹ T. Inoue, *Changes in Family Relations Reflected in the Dining Table*, „Japanstudien” 1993, 4:1, s. 140-141.

¹² E. Sakowicz, M. Marczewski, „Błogosławieństwo stołu (modlitwy przed i po jedzeniu)”, Lublin 1998 [recenzja], „Collectanea Theologica” 2000, 70/1, 240-241.

¹³ Pojęcie to szerzej zostało wyjaśnione w rozdziale 1.

Piątku – śmierci Jezusa na krzyżu) przerosły jedenastu (w. 10), ale mimo poczucia zagubienia i utraconej nadziei szansę na wzbudzenie nowej motywacji do dalszego życia upatrują we wspólnotcie (w. 13). Wspólnotę tę upomniał Jezus za brak wiary w Jego zmartwychwstanie oraz odrzucenie świadectwa tych, którzy uwierzyli (w. 14). Trzeba przy tym zauważyć, że działanie Jezusa ma charakter motywujący do wyjścia z sytuacji marazmu i zniechęcenia. Jezus nie czekając na ich reakcję, daje im zadanie, które jest niejako szansą „zrehabilitowania się” (w. 15).

Biorąc pod uwagę zaistniałe konteksty, w których zachodzi doświadczenie tych, którzy spotykają zmartwychwstałego Jezusa można przyjąć, że słowa Jezusa zdają się być skierowane nie tylko do Jedenastu, ale do wszystkich, którzy jak oni mają trudności z przyjęciem prawdy o Jego zmartwychwstaniu. Wskazują na to encje budujące kategorię wartości narratora. Można je skonkludować stwierdzeniem, że naczelną wartością Ewangelisty jest zbawienie (w. 16). Jest ono pojęciem języka religijnego. Przy czym w różnych religiach jest ono różnie rozumiane. W języku hebrajskim idea zbawienia oznacza bycie ocalonym, uwolnionym od niebezpieczeństwa. Moc takiego działania wierzący Izraelici łączą z osobowym Bogiem, który zawsze wyzwala człowieka od grożącego mu niebezpieczeństwa. Odnosi się je do ludzkich wyobrażeń o życiu, w którym człowiekowi się poszczęściło. Chrześcijaństwo termin zbawienie łączy z działaniem osobowego Boga i odnosi je do wyzwolenia człowieka od zła, szatana, grzechu, choroby, cierpienia, śmierci itd. W zależności od samej natury grożącego człowiekowi niebezpieczeństwa doświadczenie ocalenia staje się znakiem opieki, wyzwolenia, wykupu, uleczenia i zbawienia, zwycięstwa, życia czy pokoju.

Wspólnym elementem wieloznacznego rozumienia zbawienia jest to, że niezależnie od przynależności religijnej ludzie doświadczają przemijalności, bycia w drodze, zmierzania do jakiegoś określonego celu. Doświadczają też rozdźwięku między pragnieniem spełnienia, szczęścia i świadomością własnej ograniczoności. Moc wyzwolenia z tego poczucia człowiek przypisuje innej „sile” – losowi, bóstwu, Bogu. Każda religia dąży do zapewnienia zbawienia swoim wyznawcom. Doświadczenia

takie pozwalają człowiekowi zrozumieć jeden z najistotniejszych aspektów działania Boga wśród ludzi: zbawienie jest darem Boga¹⁴.

W Starym Testamencie Bożego zbawienia dostępował przede wszystkim naród wybrany (Izrael). W tradycji judaistycznej zbawienie często było pojmowane obiektywnie i kolektywnie jako wzrost i moc własnego narodu, jako powszechna uczciwość, jako przewyciężenie strachu, wyzysku, troski i choroby oraz subiektywnie i indywidualnie. W tym przypadku identyfikowano je z osobistym szczęściem, albo wyzwoleniem od zła, ze spokojnym sumieniem, czy usprawiedliwieniem¹⁵. Szczególnym wyrazem dostąpionego zbawienia było wyzwolenie z niewoli egipskiej. Na kartach Starego Testamentu wielokrotnie powraca przeświadczenie, że to Bóg wyzwolił, ocalił i uwolnił naród z niewoli egipskiej oraz ustrzegł go od pojawiających się w całej jego historii licznych zagrożeń. Dlatego Biblia nazywa Boga zbawcą swego ludu.

Ostateczne znaczenie terminowi zbawienie nadaje Nowy Testament. Na jego kartach odkrywamy prawdę, że to Jezus Chrystus – wcielony Syn Boży – został posłany przez Ojca do ludzi, by objawić istotę zbawienia świata i ludzkości. Z jednej strony zostaje podkreślone, że w osobie Jezusa Chrystusa spełniły się oczekiwania związane z nastaniem czasów zbawienia, a z drugiej, że nastąpiła jego pełnia¹⁶. Pełnia zbawienia stanie się udziałem człowieka w chwili ostatecznego spotkania z Bogiem. Jego fundamentem jest zmartwychwstanie Jezusa i nadzieja zmartwychwstania człowieka. Wyrasta ona z pewności, że Bóg dochowuje swoich obietnic złożonych przez Jezusa Chrystusa, a mówiących, że to On jest dla człowieka zmartwychwstaniem i życiem oraz że każdy, kto w Niego wierzy, będzie żył (J 11, 25-26). Oznacza to również, że rzeczywistość, w jakiej obecnie

¹⁴ C. Lesquirit, P. Grelot, *Zbawienie*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 1117-1118; H. Waldenfels, *Zbawienie*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 541.

¹⁵ H. Schüngel, *Zbawienie*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, dz. cyt., s. 1474-1477; L. Gallo, *Zbawienie*, w: *Słownik katechetyczny*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 1002-1004.

¹⁶ T. Dola, M. Rusecki, *Zbawienie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 898.

się znajduje, nie jest jeszcze ostatecznym wyrazem tego, co Bóg przygotował i co ofiaruje człowiekowi¹⁷. O ile jednak w Starym Testamencie nastanie czasów zbawienia obejmowało jedynie naród wybrany, to w przekazie Nowego Testamentu jest ono dostępne wszystkim ludziom dzięki osobie Jezusa Chrystusa. Jego zwycięstwo jest darem Boga i może się wydarzyć tylko za sprawą Boga. Człowiek, by dostać zbawienia, musi chcieć je przyjąć, a czyni wyznając wiarę w Jezusa, przywołując Jego imię i przyjmując chrzest¹⁸. Tym samym zbawienie jest przedmiotem chrześcijańskiej nadziei.

Nadzieję zalicza się do cnót teologicznych. Jej przedmiotem jest Bóg. Pojęcie to w antropologicznym sensie oznacza

oczekiwanie przez człowieka czegoś od przyszłości albo wiązanie z nią określonych życzeń. Jednocześnie jest on pewny spełnienia swoich oczekiwań, ponieważ nie dysponuje środkami, za pomocą których mógłby je zrealizować¹⁹.

Właściwością cnoty nadziei jest to, że człowiek pragnie tego wszystkiego, co poznał przez wiarę. Wiąże się zawsze z osobistym wyborem człowieka przyszłości, którą uważa za lepszą w porównaniu z doświadczanymi każdego dnia ograniczeniami²⁰. Nadzieja wzmacnia wolę człowieka w dążeniu do dobra, w tym dobra najwyższego, którym jest Bóg. Tym samym kształtuje ona wolę człowieka dając jej siłę wprowadzania w życie trudnych decyzji natury moralnej²¹. Realności tej przyszłości należy doszukiwać się w dochowaniu przez człowieka wierności Bogu i w wierze w Jego obietnice. Tym samym wiara, zaufanie i nadzieja obrazują różne aspekty złożonej, ale tej samej postawy

¹⁷ L. Gallo, *Zbawienie*, w: *Słownik katechetyczny*, dz. cyt., s. 1004.

¹⁸ H. Langkammer, *Słownik biblijny*, dz. cyt., s. 165; H. Schüngel, *Zbawienie*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, dz. cyt., s. 1477.

¹⁹ H. Jetter, *Nadzieja*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, dz. cyt., s. 777.

²⁰ I. Jazukiewicz, *Znaczenie cnót teologicznych w wychowaniu*, dz. cyt., s. 125.

²¹ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 171.

duchowej człowieka. Cnota nadziei określa przyszłe miejsce w religijnym życiu człowieka²².

Zdaniem Wincentego Granata, dążenie człowieka do nawiązania relacji z Bogiem jest czymś naturalnym. Wynika ono z posiadania przymiotów takich jak: zdolność wychodzenia poza siebie, rozumność, świadomość, odrębność czy wolność umożliwiające mu uznanie istnienia obok siebie innych osób, możliwość porozumienia się z nimi i stawiania im pytań²³. Chrześcijańska teologia wyjaśnia, że zdolność człowieka do nawiązania takich relacji zawsze jest darem Boga, co nie wyklucza niezbędnych działań człowieka²⁴. Warunkiem ich nawiązania jest przyjęcie i uznanie w Jezusie Chrystusa prawdziwego Boga i prawdziwego człowieka²⁵. Nawiązywania takich relacji człowiek uczy się na drodze chrześcijańskiego wtajemniczenia (inicjacji chrześcijańskiej). Ich początkiem jest przyjęty chrzest²⁶, w którym Bóg przez Jezusa Chrystusa potwierdza swą bezwarunkową i bezgraniczną miłość do człowieka²⁷. Natomiast ich właściwością jest to, że relacje te zostały oparte na miłości łączącej dwa byty: ludzkie „ja” i boskie „Ty”²⁸. Prawdę o nastaniu czasów Bożego zbawienia przekazują wszystkie księgi Nowego Testamentu. Boże zbawienie stało się również treścią przepowiadania Kościoła. Mimo różnic w rozumieniu pojęcia szczęście i zbawienie, niezmiennym pozostaje to, że wskazują one na niedoskonałość

²² J. Duplacy, *Nadzieja*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 509.

²³ W. Granat, *Fenomen człowieka*, dz. cyt., s. 417.

²⁴ R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 106.

²⁵ H. Waldenfels, *Fascynacje chrześcijaństwem*, „Horyzonty Wiary” 1997, nr 8, s. 7.

²⁶ A. Offmański, *Pojęcie i natura katechezy*, w: *Katecheza Kościoła w świetle Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1999, s. 81; Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szoldra, T. Warchał, *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000, s. 17-19; P. Divarkar, *Droga wewnętrznego poznania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 157.

²⁷ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji na życiu*, dz. cyt., s. 185-188.

²⁸ S. Kamiński, Z. Zdybicka, *Definicja religii a typy nauk o religii*, w: *Światopogląd. Religia. Teologia*, red. S. Kamiński, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998, s. 117.

i ograniczoność człowieka, który jednak posiada zdolność transcendowania i pragnienie zapewniania sobie coraz to większego szczęścia. Z wypowiedzi Jezusa wynika, że odrzucenie wiary w Jego bóstwo staje się przyczyną potępienia (w. 16). Potępienie jest terminem przeciwstawnym zbawieniu. Jest więc związane z nieszczęściem, czyli odrzuceniem Boga i Jego daru zbawienia; jest wykluczeniem się ze społeczności zbawionych²⁹.

4.3. Troska ostateczna

Analizowana narracja uzmysławia ważność fundamentów, na których budowany jest cel procesu wychowania. Przy czym nie chodzi tylko o jego sformułowanie, ale przede wszystkim o jego ontyczne umocowanie. Ponieważ w każdym człowieku mocno tkwi pragnienie szczęścia, dobra, piękna, których sam nie może w pełni zrealizować, z pomocą w ich osiągnięciu przychodzą nawiązywane relacje z transcendencją – Bogiem. Ułatwiają one odkrywanie zarówno własnej podmiotowości, jak i własnych ograniczeń, a chęć ich wy tłumaczenia czyni człowieka otwartym na tajemnicę transcendencji. Na tym miejscu warto zauważyć, że chociaż istotą transcendencji jest to, że jest tajemnicą, to jednak człowiek do niej dąży ufając, że w niej znajdzie wytłumaczenie i spełnienie swojej podmiotowości. Z tych też powodów w zakresie refleksji pedagogicznej, związanej z osiągnięciem dojrzałej osobowości, wchodzi też problem wspomaganie wychowanka w poprawnym kształtowaniu relacji do siebie samego, jak też do swego otoczenia oraz do transcendencji³⁰.

Z perspektywy ewangelicznej cel wychowania związany jest z osiągnięciem, dojrzałej wiary, która prowadzi do osiągnięcia zbawienia. Przy czym – jak zauważa Paul Tillich – rozumienie wiary nie ogranicza się tylko do wymiaru religijnego. Dlatego traktuje ją jako „troskę ostateczną” i utożsamia z rzeczywistością

²⁹ D. Dormeyer, *Potępienie*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, dz. cyt., s. 1012.

³⁰ R. Vasta, M.M. Haith, A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004, s. 528.

stanowiącą „centrum ostatecznych odniesień”³¹. Takie ostateczne centrum odniesień posiada każdy człowiek. W przypadku uznania za nie Boga przyjmuje ono postać wiary religijnej. Wiare tę charakteryzuje nawiązywanie przez człowieka relacji z Bogiem. Ich fundamentem jest przeświadczenie, że Bóg zaprasza go do uczestnictwa w Jego życiu³².

Tak rozumiana troska ostateczna rozpatrywana zostaje w dwu jej aspektach: końcowym, kończącym jakiś proces – cel ostateczny, jaki chce się osiągnąć. Nie można przy tym zapominać i o tym, że na jego osiągnięcie składa się troska o aktualne sprawy ludzkiego życia. Dopiero oba te aspekty umożliwiają poprawne i pełne rozumienie tego określenia. W ocenie Macieja Bogdalczyka

troska ostateczna jest o tyle dobrze rozumiana przez osobę, o ile odnosi się do jej bycia, które ostatecznie jest zatroskane o to, co niesie ze sobą przesłanie chrześcijańskie. Przesłanie to wskazuje na moc bytu (*power of being*) mogącego przewyciężyć w świadomości człowieka jego lęk przed nie-bytem, przed tym, że kiedyś nie będzie-już-tu-oto³³.

Dlatego ostateczne zatroskanie wyrażone jest prawidłowo wówczas, gdy jego treść wyrażona jest w horyzoncie nieskończoności. Jej istotą jest ludzka nadzieja

na przewyciężenie lęku i określenie przez człowieka tego, co go ocali od niebytu, od rozpacz, od bezsensu. Wiara jako ostateczne zatroskanie jest taką próbą zinterpretowania egzystencji człowieka, która określałaby to, co jest dla człowieka najważniejsze, poprzez co człowiek sam siebie określa i kształtuje w sobie taką tożsamość, ku której kieruje się jego troska. Dla teologa troską ostateczną jest Bóg wyrażony w przesłaniu chrześcijańskim i to On jest przedmiotem jego wiary³⁴.

³¹ P. Tillich, *Dynamika wiary*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1987.

³² W. Granat, *Fenomen człowieka*, dz. cyt., s. 417.

³³ M. Bogdalczyk, *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos” 2012, nr 33(2), s. 85.

³⁴ Tamże.

Tak więc termin ten odnosi się do rzeczywistości,

w której człowiek wyraża swoje zmartwienie, niepokój i obawę przed świadomością swojej skończoności, a wybiega ku nieskończoności.

Troska ostateczna, którą wiążemy z poszukiwaniem celu i sensu życia czy to własnego, czy też innych osób, z pedagogicznego punktu widzenia domaga się działań weryfikujących i oceniających podejmowane inicjatywy. Tego rodzaju oceny dotyczą działań obu podmiotów prowadzonego procesu wychowawczego, a więc zarówno wychowanka jak i wychowawcy. W opartych na wzajemnym zaufaniu i szacunku działaniach chodzi o dostrzeżenie tego wszystkiego, co poszerza czy też ogranicza horyzonty poznawcze, emocjonalne i wolitywne. Słowem, wszystkiego, co przyczynia się bądź szkodzi ich wewnętrznemu wzrostowi i nabyciu większej życiowej dojrzałości³⁵.

Termin 'dojrzałość' stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin, w tym także pedagogiki. W wymiarze pedagogicznym dojrzałość osobowa łączy się z nabyciem zdolności bycia odpowiedzialnym we wszystkich zakresach ludzkiego życia: poznawczym, emocjonalnym, duchowym, moralnym (wolitywnym)³⁶. Najczęściej termin ten objaśniany jest w dwóch wymiarach: w znaczeniu naturalnym i religijnym. Dojrzałość naturalną łączy się ze zdolnością podejmowania określonych zadań nakładających określone obowiązki w życiu osobistym, czy społecznym, a jej osiągnięcie wyraża zintegrowane i zhierarchizowane odnoszenie się osoby do rzeczywistości, w której rozwija się jej człowieczeństwo. Ta postać dojrzałości nazywana jest dojrzałością indywidualną. Z kolei uznanie, rozumienie, zhierarchizowanie i urzeczywistnianie wartości, które wyznaczają styl życia poszczególnych członków danego społeczeństwa odnosi się do dojrzałości społecznej³⁷.

³⁵ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 54-56.

³⁶ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, dz. cyt., 149-151.

³⁷ K. Ostrowska, *Dojrzałość aksjologiczna*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 272-273.

Dojrzałość religijną wyraża natomiast dojrzała wiara wyrażająca sposób odnoszenia się człowieka do Boga³⁸ oraz jego stosunek do przekraczania własnego zdeterminowania fizyczno-biologicznego i kulturowego. Oznacza to, że cel wychowania z perspektywy ewangelicznej jest rozumiany dynamicznie i eschatologicznie. Chodzi w nim o towarzyszenie w drodze, na której będzie możliwe osiągnięcie dojrzałości i przekonanie, że choć opiera się ona psychicznej dojrzałości, to jej pełnia wykracza poza naturalne wymiary życia człowieka. Dojrzała wiara wymaga intelektualnego pogłębienia. Szczególnie dzisiaj, w świecie, w którym dominuje rozum a postęp wiedzy osiąga wprost niewyobrażalne granice, jest rzeczą wprost niemożliwą żyć wiarą bez jej intelektualnego pogłębienia. Jednym z głównych powodów kruchości i zaniku wiary jest między innymi brak znajomości prawd wiary. Chodzi tu o życiowe przyswojenie sobie treści religijnych tak, aby mogły one przekształcić się w prawdziwą mądrość chrześcijańską i posiadać zdolność interpretowania ludzkiego życia według myśli Jezusa Chrystusa. Człowiek wiary umie w niej odróżnić to, co jest istotne, od przypadłościowego; elementy ważne od drugorzędnych; niezmiennie od podlegających zmianom.

Prawda wiary znajduje się w nieustannej konfrontacji ze zmieniającą się rzeczywistością historyczną, społeczną, kulturalną i jej interpretacja wymaga zdolności krytycznej oceny zjawisk. Autentyczna postawa wiary nie tylko nie wyklucza, lecz wprost domaga się krytycznej oceny różnych dziedzin, w tym również religijności i jej przejawów w codziennym życiu. Wiara dojrzała jest twórcza. Nie pozwala się zablokować w jakimś ciasnym zaułku życia, lecz jest źródłem ciągle nowych motywacji, uzasadnień, interpretacji i inicjatyw. Znajduje się w nieustannym poszukiwaniu wartości i form dla życia. Jest po prostu odkrywczą. Domaga się otwarcia w stronę osób i wartości, z którymi człowiek wierzący wchodzi w osobisty kontakt. To z kolei sprawia, że człowiek dojrzały w wierze nie unika dialogu i konfrontacji z postawami ideologicznymi różniącymi się od jego

³⁸ J. Strojnowski, *Dojrzałość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, dz. cyt., s. 29-30.

własnej, lecz czuje wewnętrzną potrzebę rozszerzenia własnego horyzontu myślenia i poznania. Inną cechą charakterystyczną wiary dojrzałej jest umiejętność prowadzenia dialogu i ekumeniczne otwarcie się ku osobom innych wyznań i niewierzącym. Znajduje ona swoje naturalne ujście w działaniu, poprzez które pragnie wyrazić zinterioryzowane wymagania Ewangelii. Jedną z cech najbardziej charakterystycznych niedojrzałości religijnej jest bierność i bezwładność w działaniu³⁹.

Przywołane powyżej cechy wiary dojrzałej, z uwagi na perspektywę katolicką podejmowanej refleksji, odnoszą się do „troski ostatecznej” rozumianej jako wiara religijna. Nie ulega jednak wątpliwości, że niezależnie od tego, co osoba uzna za swoje „centrum ostatecznych odniesień”, tak uformowana postawa wiary posiada zdolność koherencji. Znaczy to, że potrafi zintegrować całą swą osobowość oraz posiada głębokie i harmonijne powiązania ze wszystkimi dziedzinami życia. Stanowi przez to główny punkt odniesienia dla wszystkich nowych doświadczeń i przeżyć. Staje się głównym kryterium interpretacji i oceny egzystencji.

Testem osiągniętej dojrzałości jest akceptacja wartości moralnych. Wymaga ona rozumienia istoty kultury wyrażanej w poczuciu odpowiedzialności za życie własne i innych. Jego podstawą jest wolność, która wyrasta z duchowego rozwoju osoby. Proces jej osiągnięcia łączy się absolutyzacją wartości poprzez selekcję i wybór wartości wewnętrznie zaakceptowanych oraz ułożonych według określonej hierarchii. W tejże hierarchizacji prymat wiodą te wartości, w których osoba odkrywa sens swego życia oraz widzi kierunek działania⁴⁰. Wszystko, co umożliwia osobie wyselekcjonowanie określonych wartości, stanowi obok interioryzacji ważne ogniwo rozwoju moralnego. Procesy te zezwalają na podejmowanie działań o charakterze absolutyzowania wartości. Bez tego elementu zaczną pojawiać się w życiu człowieka tendencje spychania ich na peryferie własnej

³⁹ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2003, s. 139-149.

⁴⁰ R. Murawski, *Rozwój religijny*, w: *Teoretyczne zagadnienia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1989, s. 78.

osobowości, a to uniemożliwia osiągnięcie dojrzałości⁴¹, a więc i osiągnięcie celu wychowania.

Postrzeganie celu wychowania w kategoriach „troski ostatecznej” wpisuje się w praktykę życia osobistego i społecznego, która posiada w sobie niemal nieograniczoną możliwość rozpoznawania i co więcej – uruchamiania synergii⁴². Współdziałanie, w wyniku którego mogą one zaistnieć, jest w stanie wyzwać w człowieku postawy heroiczne, aby sobie bądź też innej osobie zapewnić szczęście. Cykl przytoczonych wydarzeń kończących opowiadanie Ewangelisty o zapoczątkowanym zmartwychwstaniem ostatnim etapie przebywania Jezusa na ziemi pokazuje, że w praktyce cel wychowania inspirowanego Dobrą Nowiną wyraża się w zdolności łączenia „nieba z ziemią”. Jej przejawem jest kierowanie się w życiu cnotą umiarkowania. Jej walorem jest usprawnienie władz zmysłowych człowieka, których działania łączone są z uczuciami. Cnota ta odnosi się do pożądań zmysłowych. Dlatego jej właściwością jest umiejętność panowania nad dążeniami do przyjemności. Chodzi tutaj o świadomość, iż uczucia zmysłowe nie mogą kierować ludzkim życiem przede wszystkim dlatego, że „nie są w stanie objąć całej jego duchowej treści i wartości oraz poprowadzić do celu, jak to czynią rozum i wola” podkreśla Horowski powołując się na Jacka Woronieckiego⁴³.

Zdolność do panowania nad uczuciami umożliwia zachowanie równowagi w korzystaniu z dostępnych człowiekowi dóbr materialnych. Nadto zapewnia panowanie woli nad popędami i utrzymuje pragnienia w granicach uczciwości⁴⁴. W pierwszej kolejności odnosi się ona do nabywania umiejętności panowania

⁴¹ R. Murawski, *Dorastający. Założenia podręczników dla katechezy i ucznia, klasa I, zeszyt I*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik metodyczny do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: Drogi świadków Chrystusa, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 43.

⁴² A. Walulik, *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego*, w: Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 15.

⁴³ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 163.

⁴⁴ *Katechizm Kościoła katolickiego*, nr 1809.

nad swoimi zmysłami. Dlatego cnoty umiarkowania nie można uważać za coś negatywnego. Przeciwnie, zdolność czuwania nad popędami zmysłowymi czyni życie człowieka twórczym. Dzieje się tak dlatego, że jest on zdolny do wewnętrznego umiaru i przeciwstawiania się siłom zmysłowym, czym wprowadza w swoje życie harmonię oraz nadaje mu wymiar moralny. Wynika to głównie z tego, że dobra zmysłowe są człowiekowi bliższe i oddziałują na niego bezpośrednio, są bardziej pociągające, ale też bardziej oddalone od wpływów rozumu. Dlatego umiarkowanie najczęściej napotyka na trudności w dziedzinie pożądań zmysłowych. Świadomość tej rzeczywistości domaga się od człowieka działań zmierzających do budowania w sobie wewnętrznej harmonii poprzez troskę o umiar w sprawach codziennego życia. Jego zdobywaniu sprzyja gotowość godzenia się bardziej na niedomiar niż nadmiar posiadania dóbr materialnych. Dlatego też

póki dziedzina zmysłów nie została przez cnotę wewnętrznie przetworzona, a tylko z zewnątrz trzymana jest w korbach przez silną wolę, nie możemy mówić o cnotce umiarkowania, a tylko o powściągliwości. Ta ostatnia oznacza właśnie tę pewną siłę woli dającą jej panowanie nad nieokiełznanymi jeszcze uczuciami: umiarkowanie natomiast oznacza samo przeniknięcie do władz uczuciowych impulsów rozumu i woli i wytworzenie w nich samych stałych usposobień do sprawnego poddawania się ich kierownictwu⁴⁵.

⁴⁵ J. Woroniecki, *Cnota kardynalna umiarkowania*, dz. cyt.

STRATEGIA WYCHOWANIA W PERSPEKTYWIE DOBREJ NOWINY

Pytania o drogę realizacji skutecznych działań w procesach wychowania towarzyszą człowiekowi niemal od zawsze, a szybko dokonujące się w ponowoczesności zmiany i procesy indywidualizacji dodatkowo je potęgują. Uświadamiają przy tym, że niemożliwy, ale też i niepożądany, jest jeden, stały sposób działania w procesach wychowania. Efektem tego sposobu myślenia jest zwrot w kierunku interpretacji doświadczeń i uznania ich za źródło wiedzy, która pozwoliłaby wypracowywać szerokie, a jednocześnie uniwersalne zasady prowadzenia procesów wychowania. Jedną z cech charakteryzujących to, co uniwersalne, jest ponadczasowość. Dlatego niemal oczywiste staje się pytanie o strategię wychowania proponowaną w Ewangelii. Jej ponadczasowość „gwarantuje” wiara w zmartwychwstanie Jezusa. Dlatego strategię wychowania odkrywamy analizując doświadczenie uczniów po „klęsce Jezusa” w Wielki Piątek, idących „do” i wracających „z” Emaus. To doświadczenie zostało opisane w Ewangelii według świętego Łukasza w rozdziale 24, wierszach 13-35. Na podstawie jego analizy i interpretacji ukazujemy sposób działania, określane mianem towarzyszenia wychowawczego. Przyjmujemy jego cechy wypracowane przez tradycję ignacjańską.

5.1. „Gdy tak rozmawiali i rozprawiali z sobą, sam Jezus przybliżył się i szedł z nimi” Łk 24,15

¹³ Tego samego dnia dwaj z nich byli w drodze do wsi, zwanej Emaus, oddalonej sześćdziesiąt stadiów od Jerozolimy. ¹⁴ Rozmawiali oni z sobą o tym wszystkim, co się wydarzyło. ¹⁵ Gdy tak rozmawiali i rozprawiali z sobą, sam Jezus przybliżył się i szedł z nimi. ¹⁶ Lecz oczy ich były niejako na uwięzi, tak że Go nie poznali. ¹⁷ On zaś ich zapytał: „Cóż to za rozmowy prowadzicie z sobą w drodze?” Zatrzymali się smutni. ¹⁸ A jeden z nich, imieniem Kleofas, odpowiedział Mu: „Ty jesteś chyba jedynym z przebywających w Jerozolimie, który nie wie, co się tam w tych dniach stało”. ¹⁹ Zapytał ich: „Cóż takiego?” Odpowiedzieli Mu: „To, co się stało z Jezusem Nazarejczykiem, który był prorokiem potężnym w czynie i słowie wobec Boga i całego ludu; ²⁰ jak arcykapłani i nasi przywódcy wydali Go na śmierć i ukrzyżowali. ²¹ A myśmy się spodziewali, że On właśnie miał wyzwolić Izraela. Tak, a po tym wszystkim dziś już trzeci dzień, jak się to stało. ²² Nadto jeszcze niektóre z naszych kobiet przeraziły nas: były rano u grobu, ²³ a nie znalazłszy Jego ciała, wróciły i opowiedziały, że miały widzenie aniołów, którzy zapewniają, iż On żyje. ²⁴ Poszli niektórzy z naszych do grobu i zastali wszystko tak, jak kobiety opowiadały, ale Jego nie widzieli”. Na to On rzekł do nich: „O nierozumni, jak nieskore są wasze serca do wierzenia we wszystko, co powiedzieli prorocy! ²⁶ Czyż Mesjasz nie miał tego cierpieć, aby wejść do swej chwały?” ²⁷ I zaczynając od Mojżesza poprzez wszystkich proroków wykladał im, co we wszystkich Pismach odnosiło się do Niego. ²⁸ Tak przybliżyli się do wsi, do której zdążali, a On okazywał, jakoby miał iść dalej. ²⁹ Lecz przymusili Go, mówiąc: „Zostań z nami, gdyż ma się ku wieczorowi i dzień się już nachylił”. Wszedł więc, aby zostać z nimi. ³⁰ Gdy zajął z nimi miejsce u stołu, wziął chleb, odmówił błogosławieństwo, połamał go i dawał im. ³¹ Wtedy oczy im się otworzyły i poznali Go, lecz On zniknął im z oczu. ³² I mówili nawzajem do siebie: „Czy serce nie pałało w nas, kiedy rozmawiał z nami w drodze i Pisma nam wyjaśniał?” ³³ W tej samej godzinie wybrali się i wrócili do Jerozolimy. Tam zastali zebranych Jedenastu i innych z nimi, ³⁴ którzy im oznajmili: „Pan rzeczywiście zmartwychwstał i ukazał się Szymonowi”. ³⁵ Oni również opowiadali, co ich spotkało w drodze, i jak Go poznali przy łamaniu chleba (Łk 24, 13-35).

W opowiedzianym przez świętego Łukasza Ewangelistę wydarzeniu o dwóch uczniach w drodze do Emaus, które miało miejsce w dzień zmartwychwstania Jezusa, występują wszystkie kategorie wskazywane za pomocą analizy proksemicznej.

W kategorii aktorzy wyróżnione zostały następujące encje:

Narrator – święty Łukasz Ewangelista:

- Interpretuje doświadczenia – „gdy tak rozprawiali i rozmawiali ze sobą” (w. 15); „Lecz oczy ich były niejako na uwięzi” (w. 16);
- Odślania chrystofanię – „wtedy oczy im się otworzyły i poznali Go” (w. 31); „oni również opowiadali, jak Go poznali przy łamaniu chleba” (w. 35).

Jezus:

- Jezus – „Sam Jezus, przybliżył się” (w. 15);
- On – „On zaś ich zapytał” (w. 17); „Go nie poznali” (w. 16); „Jego nie widzieli” (w. 24);
- Odkupiciel – „On właśnie miał odkupić Izraela” (w. 21);
- Jedyń z przebywających w Jerozolimie – „Ty jesteś chyba jedynym z przebywających w Jerozolimie” (w. 18);
- Nazarejczyk – „to, co się stało z Jezusem Nazarejczykiem” (w. 19);
- Prorok – „był prorokiem potężnym” (w. 19);
- Mesjasz – „czyż mesjasz nie miał tego cierpieć?” (w. 26);
- Gospodarz – „wziął chleb, odmówił błogosławieństwo, połamał go i dawał im” (w. 30);
- Zmartwychwstały – „On zniknął im z oczu” (w. 31).

Kobiety:

- Kobiety czynu – „były u grobu” (w. 22); „opowiadały” (w. 24);
- Niektóre – „niektóre z naszych kobiet” (w. 23);
- Widzące – „miały widzenie Aniołów” (w. 23).

Aniołowie:

- Zwiastunowie zmartwychwstania – „zapewniają, iż On żyje” (w. 23).

Bóg:

- Bóg – „wobec Boga”.

Izraelici:

- Lud – „i całego ludu” (w. 19);
- „Całego ludu” (w. 19).

Przywódcy religijni – „arcykapłani i nasi przywódcy wydali Go na śmierć i ukrzyżowali” (w. 20).

Uczniowie:

- „Dwaj z nich” (w. 13); „i mówili nawzajem do siebie” (w. 32);
- „Niektórzy z naszych” (w. 24);
- Nierozumni – „o nierozumni” (w.25);
- Skupieni na swoich ocenach doświadczeń – „zatrzymali się smutni” (w. 17);
- Dzielący doświadczenie – „a myśmy się spodziewali” (w. 21);
- Kleofas – „a jeden z nich, imieniem Kleofas” (w. 18);
- „Jedenastu” (w. 33);
- Inni – „i innych z nimi” (w. 33).

Serce człowieka – „wasze serca” (w. 25).

Pisma – „co we wszystkich pismach odnosiło się do Niego” (w. 27).

Chleb – „połamał go i dawał. Wtedy oczy im się otworzyły” (w. 30-31).

Kategorię czas reprezentują następujące encje:

- Niedziela zmartwychwstania – „tego samego dnia” (w. 13); „dziś już trzeci dzień, jak się to stało” (w. 21);
- Czas wędrówki uczniów – „byli w drodze” (w. 13);
- Święto Paschy – „w tych dniach” (w. 18);
- Poranek wielkanocny – „rano”(w. 22);
- Wieczór – „ma się ku wieczorowi i dzień się już nachylił” (w. 29);
- Czas wędrówki uczniów w towarzystwie Jezusa – „kiedy rozmawiał z nami w drodze” (w. 32);
- Czas wieczerzy – „zajął z nimi miejsce” (w. 30);
- Czas rozpoznania Jezusa – „w tej samej godzinie” (w. 33);
- Czas drogi powrotnej – „wybrali się” (w. 33);
- Czas spotkania z innymi uczniami – „wrócili do” (w. 33).

Kategorię miejsce budują następujące encje:

- Droga – „w drodze do” (w. 13, 17);
- Wieś – „przybliżyli się do wsi, do której zdążali” (w. 28);
- Emaus – „do wsi zwanej Emaus” (w. 13);
- Jerozolima – „oddalonej sześćdziesiąt stadiów od Jerozolimy” (w. 13); „przebywających w Jerozolimie” (w. 18); „wrócili do Jerozolimy” (w. 33);
- Grób Jezusa – „u grobu” (w. 22);
- Stół – „zajął miejsce u stołu” (w. 30);
- Miejsce spotkania się uczniów – „tam zastali zebranych” (w. 33).

Encje kategorii wartości odnoszą się do niektórych aktorów (Jezus, uczniowie, Pisma, chleb); miejsc (droga, stół); czasu (Pascha).

Dla Jezusa wartościami są:

- Serce człowieka – „jak nieskore są wasze serca” (w. 25);
- Wiara uczniów – „do wierzenia we wszystko” (w. 25);
- Proroctwo – „wszystko, co powiedzieli prorocy” (w. 25);
- Cierpienie – „czyż Mesjasz nie miał tego cierpieć?” (w. 26);
- Niebo – „aby wejść do swej chwały” (w. 26);
- Działanie Boga w historii zbawienia – „i zaczynając od Mojżesza poprzez wszystkich proroków” (w. 27);
- Wolność – „On okazywał jakoby miał iść dalej” (w. 28); „lecz On zniknął im z oczu” (w. 31);
- Wspólnota z uczniami – „wszedł więc, aby zostać z nimi” (w. 29);
- Miejsce u stołu – „zajął miejsce u stołu” (w. 30).

Uczniowie wędrujący do Emaus za wartości uznają:

- Wspólnotę – „rozmawiali oni z sobą (w. 14); „zastali zebranych” (w. 33); „zostań z nami” (w. 29);
- Wydarzenie Paschy – „o tym wszystkim, co się wydarzyło (w. 14);
- Jezus – „był prorokiem potężnym w czynie i słowie wobec Boga i całego ludu” (w. 19);
- Zmartwychwstanie Jezusa – „przeraziły nas” (w. 23);
- Prawdę – „poznali Go” (w. 31);

- Wiarę w Jezusa – „opowiadali, co ich spotkało w drodze” (w. 35).

Dla Jedenastu i innych:

- Zmartwychwstanie Jezusa – „którzy im oznajmili: Pan rzeczywiście zmartwychwstał i ukazał się Szymonowi” (w. 34).

W odniesieniu do Pisma:

- Mesjańskie posłannictwo Jezusa – „co odnosiło się do Niego” (w. 27).

W odniesieniu do chleba:

- Wypełnienie zbawczego posłannictwa Jezusa – „jak Go poznali przy łamaniu chleba” (w. 30).

Wartości związane z kategoriami miejsce i czas przenikają się nawzajem. To, co je łączy, to wydarzenie Paschy – zarówno starotestamentalnej, jak i Paschy Jezusa – „wykładał, co we wszystkich Pismach odnosiło się do Niego” (w. 27).

Encje wyróżnione w kategorii oczekiwania wskazują na ich powiązania zarówno z kategorią aktorzy jak i wartości.

Jezus oczekuje od uczniów wyjścia poza ich tok myślenia, co wyraża się w użytym przez Jezusa zwrocie: „o nierozumni” (w. 26).

Uczniowie wędrujący do Emaus oczekują:

- Spełnienia własnych wyobrażeń o Mesjaszu – „a myśmy się spodziewali” (w. 21);
- Poznania prawdy – „lecz przymusili Go” (w. 29);
- Zrozumienia wydarzeń związanych z osobą Jezusa – „czy serce nie pałało w nas, kiedy rozmawiał z nami w drodze i Pisma nam wyjaśniał?” (w. 32);
- Wspólnoty wiary – „w tej samej godzinie wybrali się i wrócili do Jerozolimy” (w. 33); „opowiadali, co ich spotkało w drodze, i jak Go poznali przy łamaniu chleba” (w. 35).

Struktury proksemiczne przytoczonego opowiadania przedstawia schemat 5.1.

5.2. W drodze do rozumienia doświadczenia

Zwykle prowadzone analizy rozpoczynamy od refleksji nad kategorią aktorzy, ale tym razem struktura przytoczonej perykopy biblijnej sama niejako narzuca kolejność interpretacji poszczególnych kategorii. Są nimi: miejsce i czas. Obie, we właściwy sobie sposób, zwracają uwagę na zmiany czy wręcz kontrasty, jakie zaszły na skutek wydarzeń Wielkiego Piątku i Wielkiej Niedzieli w myśleniu i postępowaniu uczniów udających się do Emaus i powracających do Jerozolimy. Z tekstu wynika, że samo wydarzenie miało miejsce w dniu zmartwychwstania Jezusa: wczesnym rankiem się rozpoczęło, a późnym wieczorem – może już nad ranem, gdy „dwaj z nich” (w. 13) wrócili z powrotem do Jedenastu – się zakończyło (w. 22, 33). Niedzielę zmartwychwstania opisaną przez wyrażenia: „Tego samego dnia” (w. 13) i „Dziś już trzeci dzień, jak się to stało” (w. 21) każą utożsamić ten dzień ze Świętem Paschy (w. 18), którego doroczne obchody nawiązują do wyjścia Izraelitów z Egiptu.

Przyjmuje się, że nazwa święta pochodzi od aramejskiego słowa „pascha” i hebrajskiego „pesach” i oznacza „skakać”, „tańczyć”, a w sensie przenośnym „przejsć”, „obejsć”, „ocalić”. Szczególnie to drugie znaczenie nabrało w literaturze biblijnej religijnego znaczenia. Słowo pascha posiada charakter sakralny – jako ucztą związana z ofiarowaniem baranka, którego spożywano w gronie rodzinnym. Obchody Paschy w dziejach Izraela ulegały zmianom zarówno w zakresie rytu, jak i interpretacji jej znaczenia. Najstarsze świadectwa Biblii hebrajskiej paschę wiążą z historiozbowym wydarzeniem, jakim było wyzwolenie narodu z niewoli egipskiej. Jego celem było uświadamianie i przypominanie Izraelitom wielkiego cudu dokonanego przez Boga Jahwe, który sprawował opiekę nad narodem w trudnych momentach jego historii. Pascha pierwotnie była świętem rodzinnym. Łączono ją z nadejściem wiosny i obchodzono w czasie, kiedy dzień równał się z nocą. W historii Izraela taką wiosną był czas wyzwolenia z niewoli egipskiej. Wydarzenie to, ważne dla Izraelitów, wspominano i aktualizowano podczas obchodów święta Paschy.

W czasach Jezusa obchody Paschy gromadziły w Jerozolimie wyznawców Mojżesza, którzy wspominając tamto wydarzenie składali Bogu w ofierze baranka wielkanocnego, a później wspólnie go spożywali¹. Podczas jej świętowania czytano opowiadanie o wyjściu z Egiptu i śpiewano psalmy. Świętu temu Nowy Testament nadal nowe znaczenie łącząc je z Jezusem Chrystusem. Obrazowo nazywa Go Barankiem paschalnym, który podobnie jak baranek paschalny Żydów został zabity na pamiątkę wyjścia z Egiptu, tak dla chrześcijan Chrystus jest Barankiem paschalnym, który został zabity na krzyżu, by wyzwolić całą ludzkość z mocy zła, grzechu i śmierci. Tak więc chrześcijanie łączą Paschę z Jezusem Chrystusem ukrzyżowanym i zmartwychwstałym. Wierzą i wyznają, że On, który dokonał takiego wyzwolenia, sam jako Baranek paschalny złożył siebie w ofierze Bogu Ojcu. Tak rozumianą Paschę świętują gromadząc się na Eucharystii. Podczas jej sprawowania wyznają swą wiarę w to, że złączeni przez chrzest z Jezusem już teraz mają udział w dokonanym przez Niego wyzwoleniu, które nazywają życiem wiecznym².

W tym kontekście zrozumiałym staje się postępowanie Jezusa, który odwołuje się do doświadczeń uczniów: „zaczynając od Mojżesza poprzez wszystkich proroków wykładał im, co we wszystkich Pismach odnosiło się do Niego” (w. 27). Pozostałe encje tej kategorii na różne sposoby odnoszą się do drugiej wymienionej kategorii, czyli kategorii miejsce. Została ona zbudowana wokół encji: droga. Termin ten nawiązuje do rozumienia człowieka jako *homo viator* (łac. człowiek podróżujący – pielgrzym). Zarówno jedno, jak i drugie określenie jest często wykorzystywane w literaturze filozoficznej, a po części i teologicznej jako metafora umożliwiająca głębsze rozumienie ludzkiego życia. Ten sposób myślenia właściwy jest między innymi Gabrielowi Marcelowi i innym przedstawicielom chrześcijańskiego

¹ P-E. Bonnard, *Pascha*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 646-647; H. Langkammer, *Słownik biblijny*, dz. cyt., s. 122-123.

² P-E. Bonnard, *Pascha*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 646-651; H. Langkammer, *Słownik biblijny*, dz. cyt., s. 122-123; W. Langer, *Pascha*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, dz. cyt., s. 933-934.

egzystencjalizmu³. Idea ta w analizowanym tekście łączy kategorię miejsca z kolejną kategorią: aktorzy. Działanie wskazanych aktorów wpisuje się w przywoływaną w tym kontekście przez Marcela kategorię wcielenia, według którego odnosi się ona do osoby i jest szczególnym sposobem bycia zakorzenionym w świecie. Wyraża się w tym, że człowiek widzi i doświadcza tego wszystkiego, co jest związane z ciałem, w którym przebiega osobliwa granica między „być” i „mieć”. To na niej stykają się rzeczywistość zewnętrzna i wewnętrzna, pozostając dla człowieka wezwaniem do podjęcia określonego wyboru⁴.

Narrator – święty Łukasz, z zawodu lekarz, słynie z podawanych w Ewangelii bardzo szczegółowych opisów, również medycznych. Jego narracja kojarzona jest z ogromną precyzją i mozolną pracą, którą musiał włożyć w te opisy. Być może dlatego przypisywany jest mu symbol wołu – ofiarny niczym wół. Bardziej jednak prawdopodobne jest to, że symbol ten odnosi się do sposobu przedstawiania słów i czynów Jezusa. W jego Ewangelii na pierwszy plan wysuwa się „ofiarność”. Wskazuje on na osobę Jezusa jako Zbawiciela, który składa siebie w ofierze za zbawienie świata, a właśnie wół jest dla Żydów jednym ze zwierząt ofiarnych. Wątek ofiary przewija się w całej Ewangelii poczynając od chwili, kiedy po narodzinach Jezusa Jego rodzice udają się do świątyni, aby dokonać ofiarowania Jezusa, a skończywszy na ofierze złożonej na krzyżu. Do tej myśli nawiązuje również w analizowanej perykopie wkładając w usta Jezusa pytanie: „Czyż Mesjasz nie miał tego cierpieć” (w. 26). Nie bez znaczenia w zrozumieniu tej symboliki jest ogłoszenie przez Jezusa w Nazarecie nowych czasów – roku łaski od Boga (Łk 4, 18-19). Ewangelista wyjaśnia, że w ten sposób w Jezusie wypełnia się starotestamentowa obietnica zbawienia, której momentem kulminacyjnym jest Jego śmierć na krzyżu i zmartwychwstanie. Przywołując te zbawcze wydarzenia, Łukasz ubogaca ludzkie myślenie uwalniając je z niewiedzy. Przez to buduje świadomość

³ G. Marcel, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.

⁴ Tenże, *Tajemnica bytu*, Znak, Kraków 1995, s. 127.

uczniów, że zostają obdarowani szczególnym darem Boga – Bożym życiem (w. 30).

Godność Jezusa i doświadczenie człowieka – *homo viator* pomagają zrozumieć kolejne encje wspomnianych powyżej kategorii. Encja: „dwóch spośród uczniów Jezusa” (w. 13), z których jeden ma na imię Kleofas (w. 18), a drugi Łukasz – jak podpowiada Tradycja w jednej z pieśni wielkanocnych⁵. Oni to opuszczają Jerozolimę – miejsce, które dla wierzących Żydów, a zatem także dla nich, jest miejscem świętym – tam mieszka Bóg – Jahwe, a więc jest ośrodkiem życia duchowego narodu⁶. Jeśli więc uczniowie ci decydują się na takie desperackie przedsięwzięcie opuszczenia miasta, to dają do zrozumienia, że zawaliły się wszystkie ich mesjańskie nadzieje (w. 14) wiązane z osobą Jezusa (w. 21). Ich przygnębienie i zagubienie (w. 17) można nazwać poczuciem poniesionej w życiu porażki. Zdają się przy tym być przekonani, że doświadczenie poniesionej porażki stało się udziałem wszystkich mieszkańców Jerozolimy. Temu przekonaniu dają wyraz odpowiedzią na pytanie o treść prowadzonej rozmowy, postawione im przez dołączającego do nich Jezusa: „Ty jesteś chyba jedynym z przebywających w Jerozolimie, który nie wie, co się tam w tych dniach stało” (w. 18).

Interpretacja doświadczenia drogi przedstawiona przez narratora (w. 14-16) ukazuje sposób myślenia obu uczniów Jezusa. Wydarzenia Wielkiego Piątku rozpatrują oni w kategoriach empirii i tego wszystkiego, co podpowiada im rozum. Ten sposób patrzenia na wydarzenia prowadzi ich do przekonania, że wszelkie mesjańskie nadzieje i oczekiwania, jakie łączyli z osobą Jezusa, legły w gruzach, bo Jezus poniósł porażkę, a wraz z Nim i oni. To zakotwiczenie myślenia na bolesnym doświadczeniu czyni ich niezdolnymi do otwarcia się na nową rzeczywistość. Wyraża to reakcja na docierające do nich sygnały o zmartwychwstaniu Jezusa (w. 22-24). Skupienie się na własnym bólu odbiera im zdolność do innego myślenia o mających miejsce

⁵ „Łukasz z Kleofasem, obaj jednym czasem, szli do miasteczka Emaus, spotkał-ci ich Pan Jezus. Alleluja!”.

⁶ M. Join-Lambert, P. Grelot, *Jerozolima*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 339.

wydarzeniach (w. 16). Oznaką takiego ich zakodowania jest też i to, że nie poznają Jezusa nawet wówczas, gdy On objaśnia sens tych wydarzeń (w. 31). Nie dziwi więc, że droga do Emaus naznaczona jest przygnębieniem i smutkiem (w. 17).

W kontraście do jednostronnej oceny wydarzenia (a może i historii) narrator zwięzłymi określeniami charakteryzuje sposób postępowania Jezusa, który przyłącza się do uczniów (w. 15). Interesuje się ich sytuacją, pyta o powody ich samopoczucia (w. 17). W oparciu o ich doświadczenie dzieli się z nimi swoim doświadczeniem ostatnich dni (w. 19-21) i przejmuje inicjatywę w odkrywaniu prawdy kryjącej się za tymi wydarzeniami (w. 25-27). Inicjatywa Jezusa, nazywana w języku teologicznym zbawcą, przybiera postać współdziałania. I tak Jezus nie zaczyna od potwierdzenia wiadomości o tym, że On żyje, ale od wyjaśnienia sensu swej męki i śmierci na krzyżu (w. 27). Skłania ich w ten sposób do wykorzystania naturalnego potencjału własnego rozumu (w. 25). Co więcej, Jezus pozostawia uczniom wolność dalszego oceniania tego wszystkiego, co się wydarzyło w świetle podanych przez siebie wyjaśnień (w. 26).

Narrator zwraca uwagę również i na to, że w parze z aktywnością Jezusa idą reakcje uczniów. Chociaż jeszcze nie rozumieją słów towarzysza swej drogi, to jednak obdarowują Go zaufaniem (w. 29). Ta otwartość staje się przyczyną sprawczą kolejnych wydarzeń, które odmieniają ich myślenie i działanie. Pierwszym z nich jest gest Jezusa, który „gdy zajął z nimi miejsce u stołu, wziął chleb, odmówił błogosławieństwo, połamał go i dawał im” (w. 30). Interpretacja dokonana przez narratorkę wskazuje na to, iż pojawia się u uczniów nowa jakość poznania rzeczywistości, która jest efektem działania Boga, a nie inteligencji człowieka. Wyjaśnia że, dzięki poznaniu pozanaturalnemu dochodzi do czegoś, czego człowiek nie jest w stanie zrozumieć wyłącznie za pomocą naturalnego rozumowania – nawet jeżeli są to wyjaśnienia Jezusa.

Oparcie się na obydwu sposobach poznania rodzi efekt synergiczny: pełne odkrycie prawdy o sensie śmierci Jezusa w sposób radykalny zmienia stosunek człowieka do rzeczywistości, w której żyje. Uczniowie wychodząc rankiem z Jerozolimy,

pomimo pewnych przesłanek, mieli przeświadczenie o klęsce Jezusa. Natomiast rozmowa z Nim, a wreszcie gest łamania chleba wewnątrznie ich odmieniają. Ich niewiedza o tym, że Jezus żyje, staje się doświadczeniem, którym chcą jak najprędzej podzielić się z Jedenastoma pozostałymi w Jerozolimie i tymi, którzy z nimi tworzą wspólną wiarę (w. 33). O ile więc we wczesnych godzinach rannych uciekają z Jerozolimy, to teraz – w godzinach wieczornych – odmienieni do niej wracają. Motywem tego powrotu jest wewnętrzna potrzeba podzielenia się z innymi wartością, która nadaje ich życiu nową jakość (w. 35). Wszystko to pokazuje, że zaistniała w uczniach zmiana jest efektem synergii korekcyjnej, w identyfikacji której istotną rolę odgrywają czynniki motywacyjne generowane w oparciu o posiadany system wartości. Jej skutkiem jest zdolność działania w sytuacjach nietypowych, w których codzienność człowieka zaskakuje i jawi się jako problematyczna⁷.

5.3. Towarzystwo ewangeliczną drogą wychowania

Z pedagogicznej perspektywy analizowany tekst można potraktować jako materiał źródłowy do opisu strategii edukacji inspirowanej Dobrą Nowiną. Przy czym nie należy jej ograniczać do metodyki edukacji religijnej. Celem zaproponowanej przez Jezusa strategii jest wspomaganie człowieka w rozumieniu rzeczywistości, którą poznaje i przeżywa. Oznacza to, że zaproponowany przez Jezusa sposób może być stosowany w różnych dziedzinach wiedzy i życia. W praktyce pedagogicznej wyraża się ono w działaniu opartym na wychowawczym towarzyszeniu. Z perspektywy Dobrej Nowiny możliwości takie daje pedagogia ignacjańska, której źródłem są odkrywane w Biblii związki

⁷ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 331-336.

Boga z ludźmi i Jego zamiary wobec ludzkości⁸. Rozpoznawana troska Boga wyzwala w człowieku nadzieję na życiowy sukces – życie w szczęściu bez końca⁹. Rozwija go, bądź też ogranicza, kształtowany przez człowieka obraz Boga¹⁰, którego nie należy łączyć z ludzkimi wyobrażeniami, ale odkrywaniem Jego działania w człowieku i wokół niego. Taki obraz dostarcza

pod względem poznawczym i od strony filozofii natury odpowiedzi na pytanie o ostateczne „skąd” kosmosu i człowieka. Natomiast od strony emocji i w perspektywie filozofii wartości jest on dopełniony pytaniem o wartość najwyższą i ostateczną podstawę koniecznej zgody na wartość własnej osoby, innych ludzi i życia, które to stanowi podstawę rozumienia Boga jako istoty zasługującej w ponadludzki sposób na zaufanie, cześć i współdziałanie (współ-miłość)¹¹.

Nadrzędnym zadaniem towarzyszenia wychowawczego w tradycji ignacjańskiej jest wspomaganie osoby w jej integralnym rozwoju: fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym, wolitywnym, duchowym, religijnym. Inspiracje dla tak rozumianych procesów edukacji pochodzą z doświadczeń ćwiczeń duchowych świętego Ignacego z Loyoli¹². Zakładał, że przemyślenia „ćwiczącego” mogą go wewnętrznie odmienić i obudzić drzemiące w nim energie. Na podstawie własnych doświadczeń wiedział też, że w duszy ćwiczącego dochodzi do nasilenia się różnego rodzaju uczuć i związanych z nimi wewnętrznych stanów pocieszenia, strapienia albo niepokoju. Świadomość tych

⁸ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wolności religijnej*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, nr 1; K. Rahner, H. Vorgrimler, *Chrześcijaństwo*, w: *Mały słownik teologiczny*, dz. cyt., s. 56-60; F. König, J. Kremer, *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 60.

⁹ Z. Marek, *Biblia w katechetycznej postudze słowa*, dz. cyt., s. 99-135.

¹⁰ Tenże, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1994, s. 149-188; Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szoldra, T. Warchał, *Bóg w przedszkolu i szkole*, dz. cyt., s. 89-100.

¹¹ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym oraz młodzieży*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 152.

¹² św. Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.

drugich okoliczności spowodowała, że domagał się, by odprawiającemu ćwiczenia duchowe towarzyszyła osoba z zewnątrz, która będzie mu objaśniać pojawiające się trudności i zachodzące w nim zmiany. Osobę taką nazwał kierownikiem ćwiczeń.

Zadaniem kierownika ćwiczeń jest udzielanie „ćwiczącemu” wsparcia w poszukiwaniu drogi, która prowadzi do odkrywania obecności Boga. Ignacy Loyola kreślił też istotne rysy takiego wsparcia. Polega ono nie na pouczeniach, lecz na słuchaniu tego, czym odprawiający rekolekcje chce się dzielić. Kierownik ćwiczeń ma śledzić i obserwować „postępy” ćwiczącego, ale nie może mu niczego narzucać i krępować jego wewnętrznej wolności. Ma też bronić go przed wszelkiego rodzaju złudzeniami przez wyjaśnianie mechanizmów rozwoju życia wewnętrznego. W tym celu Ignacy Loyola zredagował określone zasady-reguły postępowania kierownika ćwiczeń. Ich stosowanie służy demaskowaniu fałszu i wykazaniu prawdy¹³. Nie oznacza to, że odprawiający rekolekcje zwolniony jest z obowiązku samokontroli wyrastającej z refleksji nad tym wszystkim, czego doświadcza. Chodzi raczej o to, by „ćwiczący” nie ulegał złudzeniom, które mogą przyjmować różne postaci. Mogą na przykład wyzwać przesadną i nierozważną gorliwość, albo chęć poddawania się zniechęceniu wynikającemu chociażby z trudności w modlitwie.

Z zaproponowanego przez świętego Ignacego Loyolę sposobu odprawiania rekolekcji wyprowadzono sposób działania wychowawczego zbudowany na relacjach zachodzących między nauczycielem i uczniem. Ich pierwowzorem są relacje między kierownikiem ćwiczeń duchownych a osobą, która w nich uczestniczy (nazywaną osobą „ćwiczącą”). Analogicznie jak kierownik w ćwiczeniach, tak nauczyciel w edukacji jest osobiście zaangażowany w służbę wychowankom na miarę ich możliwości i potrzeb¹⁴. Zebrane w tym zakresie doświadczenia przyczyniły się do opracowania wyrastających z idei ćwiczeń duchowych cech wychowania. Jego fundamentem jest ignacjańska wizja

¹³ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 39-41.

¹⁴ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 61.

świata. Charakteryzuje ją teocentryzm oparty na przekonaniu, że Bóg nigdy nie zwraca się przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru, i jednocześnie humanizm, który nigdy nie ośmiela się uszczuplać suwerennych praw Boga. Dla świętego Ignacego Loyoli Bóg jest „Stwórcą i Panem, Najwyższą Dobrocią, jedyną Rzeczywistością absolutną”¹⁵ a „człowiek jest Boży i dla Boga, a Bóg jest dobrem i szczęściem człowieka”¹⁶. Rozumowanie to opiera się na przeświadczeniu, że to nie Bóg zbawiający pozostaje na usługach człowieka, ale człowiek jest w służbie Boga¹⁷.

W kontekście takiego myślenia świętego Ignacego nie dziwi, że w wyrastającym z ćwiczeń duchowych jezuickim modelu wychowania Bóg jest autorem „całej rzeczywistości, całej prawdy i całego poznania. Jest On obecny i działa w całym stworzeniu: w naturze, w historii i w osobach”¹⁸. To z kolei pokazuje, że w pedagogii ignacjańskiej mamy do czynienia z rzeczywistością realnego odwoływania się do osobowego Boga i do nawiązywanych z Nim relacji. Relacje te stanowią ważne ogniwo określające funkcjonowanie osoby zarówno w jej wymiarze indywidualnym, jak też społecznym. Z tego z kolei wynika, że tak ujmowany teocentryzm uświadamia, że nigdy nie jest skierowany przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru. Zasadzie tej przyporządkowany jest cały proces formacji człowieka obejmujący rozwój zarówno życie intelektualne, jak też sfery emocjonalną i duchową człowieka. W zakres tych oddziaływań wchodzi też wspomaganie osoby przy podejmowaniu życiowych wyborów, jak też w rozpoznaniu własnej niedojrzałości, zranień

¹⁵ *Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane, komentarze II*, oprac. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wydawnictwo WAM, Kraków 1968, s. 16.

¹⁶ Tamże, s. 16.

¹⁷ Św. Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowne*, dz. cyt., nr 23.

¹⁸ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 19-20; *Oreddie końcowe Synodu Biskupów do Ludu Bożego*, „L'Osservatore Romano” 2000, vol. XXX, nr 1, s. 26; E. Dirscherl, *Duch/Duch Święty*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 93; H. Seweryniak, *Świadectwo i sens. Teologia fundamentalna*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001, s. 121-126; G. Bitter, *Leben im österlichen Vertrauen. Von der Identität des Christlichen*, „Horyzonty Wychowania” 2003, t. 2, nr 4, s. 53-55.

emocjonalnych i moralnych oraz poddawanie ich uzdrawiającej mocy Boga¹⁹.

Ten sposób myślenia pokazuje, że w wychowanie inspirowane ćwiczeniami duchowymi winno być narzędziem apostołskim; zawierać w sobie wymiar religijny, który przenika całe wychowanie; afirmować rzeczywistość świata; popierać i rozwijać dialog między wiarą a kulturą; uczestniczyć w pełnej formacji każdej osoby w obrębie wspólnoty ludzkiej; zwracać uwagę na troskę i staranie o każdą osobę; rozwijać postawy i pragnienia wzrastania przez całe życie; podkreślać aktywną rolę wychowanka; sprzyjać realistycznemu poznaniu, miłości i akceptacji samego siebie; umożliwiać realistyczne poznanie świata, w którym żyjemy; ukazywać i proponować wartości; proponować Chrystusa za wzór ludzkiego życia; zapewniać odpowiednie duszpasterstwo; przeżywać wiarę w osobistej i wspólnotowej modlitwie, w liturgii i w służbie; przygotowywać do zaangażowania w czynnym życiu; służyć wierze czyniącej sprawiedliwość; starać się uformować „ludzi dla innych”; okazywać szczególną troskę o ubogich; być narzędziem apostołskim w służbie Kościoła, pełniącego swoją misję w służbie ludzkości; przygotowywać uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu Kościoła i wspólnoty lokalnej oraz do służenia innym ludziom; starać się osiągnąć wysoką jakość w swej pracy formacyjnej; dawać świadectwo wysokiej jakości; akceptować współpracę; opierać się na duchu wspólnoty pośród: ekipy nauczycieli i zarządzających, jezuickiej wspólnoty, rady administracyjnej, rodziców, uczniów, byłych wychowanków i dobroczyńców; uczestniczyć w strukturach rozwijających wspólnotę; dostosowywać środki i metody do skutecznego osiągania wyznaczonych celów; być „systemem” posiadających wspólną wizję i wspólne cele;

¹⁹ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 113; J. Augustyn, *Ćwiczenia duchowe jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 17-19; R.G. Mateo, *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 139-131.

pomagać w przygotowaniu zawodowym oraz w formacji ciągłej, szczególnie potrzebnej nauczycielom²⁰.

Tak określone główne idee pedagogii ignacjańskiej nie roszczą sobie pretensji do tego, aby przyznać im wyłączność na polu wychowawczo-edukacyjnym. Mają raczej wskazać na szerokie rozumienie tych procesów oraz na różne sposoby nawiązywania wielorakich relacji²¹. Przekonanie o osobowo-transcendentnym wymiarze ludzkich dążeń wskazuje natomiast na ich walor wspomagający integralny rozwój osoby. Odwoływanie się w procesach edukacyjnych do transcendencji umożliwi osobie otwarcie się na rzeczywistość, której poznanie wykracza poza ludzkie możliwości oraz odnajdywanie sensu swego życia poznawanego z perspektywy religijnych relacji z Bogiem. Zasadność takich działań Karl Rahner uzasadnia tym, że w każdym człowieku mocno tkwi pragnienie szczęścia, dobra, piękna, których on na skutek swej ograniczoności sam nie może zrealizować²².

W zrozumieniu założeń pedagogii ignacjańskiej istotne są też dostarczane przez ćwiczenia duchowe impulsy do zwracania uwagi na znaczenie nawiązywanych przez człowieka wielorakich relacji. Działania te określa się mianem *cura personalis*. Termin ten w duchowości ignacjańskiej wyraża wartość i godność każdej osoby, a nadto troskę o jej rozwój przy pełnym poszanowaniu wolności. Ma on eksponować wartość „chrześcijańskiej służby oraz bezinteresowne zaangażowanie w przemianę niesprawiedliwych struktur. Założenie to łączy wychowanie z pragnieniem wychowania chrześcijanina, który jako osoba kompetentna, odważna i twórcza będzie zdolna do podejmowania działań służących dobru innych”²³. Przeniesiony

²⁰ Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 80-84.

²¹ J. Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2007, s. 145-147.

²² K. Rahner, H. Vorgrimler, *Transcendencia*, w: *Mały słownik teologiczny*, dz. cyt., s. 500-501.

²³ W. Żmudziński, *Sukces po ignacjańsku. Cztery filary jezuickiego sukcesu według Chrisa Lowneya*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 265-266.

na płaszczyznę pedagogiczną, odnosi się on zarówno do relacji nauczyciela/wychowawcy z uczniem/wychowankiem, jak też do planów edukacyjnych i całej instytucji wychowawczej²⁴. Posługiwanie się tym terminem ma zwracać uwagę na znaczenie troski, jaką należy obejmować uczestników procesów edukacyjno-wychowawczych. Chodzi przy tym nie tylko o kwestie związane ze zdobywaniem wiedzy, ale też o zaangażowanie w intelektualny, emocjonalny, moralny, duchowy, religijny rozwój osoby po to, by stawała się bardziej dojrzałą i odpowiedzialną za kształt własnego życia²⁵.

Innym charakterystycznym określeniem zaczerpniętym do edukacji z duchowości ignacjańskiej jest słowo *magis*, które znaczy „więcej”, „lepiej”, „bardziej”. Ignacy Loyola posługując się tym określeniem w ćwiczeniach duchowych, przeciwstawił je bylekości w życiu religijnym, chcąc w korzystającym z ćwiczeń obudzić potrzebę i gotowość przekraczania granic przeciętności. Pragnął tego wszystkiego, co prędzej, szybciej prowadzi do Boga. W tych kontekstach pisał o „większej chwale Boże”, o „większej pomocy душom” itd.²⁶. Chodziło mu o rozbudzanie w człowieku wrażliwości na potrzebę okazywania Bogu miłości i wierności będących odpowiedzią na Jego miłość. Termin ten wyraża swoistą zasadę postępu, wzrostu, doskonałości czy też tworzenia nowych wartości, która perspektywie religijno-społecznej dostarcza nowych bodźców do działania, tworzenia tego, co lepsze czy doskonalsze, a także do przewyższania i przekraczania granic własnej niemożności i do wychodzenia poza siebie i własne możliwości²⁷.

Wprowadzając go do edukacji w pedagogii ignacjańskiej, nie chodzi o porównania

²⁴ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 26.

²⁵ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 218.

²⁶ E. Dybowska, *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 173-174; Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 52.

²⁷ *Zarys duchowości ignacjańskiej*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane, komentarze II*, dz. cyt., s. 346.

z innymi ani mierzenie postępu według absolutnego poziomu. Chodzi raczej o możliwie najpełniejszy rozwój pojedynczej osoby na każdym etapie jej życia, wraz z gotowością kontynuowania rozwoju przez całe życie oraz motywację spożytkowania rozwijanych darów dla dobra innych²⁸.

Oczekiwania te wpisują się w ludzkie działania, które mają zachęcać do wychodzenia ponad przeciętność nie pod wpływem wygórowanych ambicji, lecz z przekonania, że człowiek nie powinien ograniczać swej hojności wobec okazywanej mu miłości²⁹.

Inspirowanie edukacji zasadami *cura personalis* i *magis* nie należy ograniczać do relacji między nauczycielem/wychowawcą a uczniem/wychowankiem. Przeciwnie, winno się je rozszerzać na całą społeczność biorącą udział w procesach edukacyjnych. W tym znaczeniu wszyscy wychowawcy i inne osoby zaangażowane w działalność edukacyjną mają mieć świadomość tego, że są:

(...) zaangażowani w intelektualny, uczuciowy, moralny i duchowy rozwój każdego ucznia, pomagając każdemu w rozwinięciu poczucia własnej godności i wartości oraz w stawianiu się odpowiedzialną jednostką we wspólnocie. Szanując sferę osobistych spraw uczniów, są gotowi wsłuchiwać się w ich troski i problemy dotyczące sensu życia, dzielić z nimi ich radości i zmartwienia, pomagać w osobistym wzrastaniu i w kontaktach interpersonalnych. W ten sposób dorośli członkowie wychowawczej wspólnoty prowadzą uczniów i pomagają im podejmować decyzje wykraczające poza granice własnego „ja”. Obejmuje to otwarcie się na potrzeby innych ludzi i troskę o nie. Starają się tak żyć, by dać uczniom przykład. Gotowi są dzielić się osobistym doświadczeniem życiowym³⁰.

Do osiągnięcia tak nakreślonych celów edukacyjnych potrzebne jest rozbudzenie w świadomości tak nauczyciela/ wychowawcy, jak i ucznia/ wychowanka przeświadczenia o tym, że wspólnie pokonują jakiś odcinek drogi życia po to, by stawać się

²⁸ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 47.

²⁹ T. Kotlewski, *Z sercem hojnym i rozpalonym miłością – o mistyce ignacjańskiej*, Rhetos, Warszawa 2005, s. 155.

³⁰ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 26.

coraz bardziej dojrzałymi i samodzielny. Dla wychowawcy wzorem takiego towarzyszenia ma być rola, jaką wobec rekoлектanta pełni kierownik ćwiczeń duchownych. Winno towarzyszyć mu przekonanie, że uczestniczy w rozwoju wychowanków przez odkrywanie przed nimi sensu gromadzonych doświadczeń i uczenie ich czynienia dobra. Tak rozumiane towarzyszenie wychowawcze nie może być łączone z przekazywaniem samych tylko wiadomości, informacji, czy też przygotowaniem do zawodu, lecz z harmonijnym wprowadzaniem w całokształt życia społecznego. Oznacza to, rola wychowawcy nie polega na indoktrynacji, bo ta tłumi ducha. Ma natomiast ukazywać, na czym polega prawdziwe dociekanie, zmaganie się z ważnymi kwestiami i złożonymi wartościami życia oraz wspomagać w odkrywaniu sensu własnego życia, które wyraża się w „byciu człowiekiem dla innych”³¹. Rzeczą oczywistą wydaje się też i to, że dążenie do tak nakreślonych celów przebiega etapami. Ich osiągnięciu służy między innymi wypracowany w oparciu o ćwiczenia duchowe model działań edukacyjnych. Składa się on z pięciu elementów: kontekst, doświadczenie, refleksja, działanie i ocena (zob. schemat 5.2.)



Schemat 5.2. Pedagogia ignacjańska.

Źródło: Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 55

³¹ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 128-129; V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 195-196.

Samo lokowanie sytuacji wychowawczej w kontekście ma uświadomić, że procesy wychowania nie przebiegają w pustce. Nauczyciel/wychowawca powinien możliwie najlepiej znać sytuację, w jakiej żyje on sam, jak i uczeń. Chodzi zarówno o uwarunkowania socjalno-ekonomiczne, polityczne, czy społeczne, jak i oczekiwania, przekonania, predyspozycje, osiągnięcia czy też braki. Na tej drodze instytucja edukacyjna może stawiać się wspólnotą uczących się, w której autentyczny, osobisty stosunek między nauczycielami a uczniami może coraz bardziej się pogłębiać. Autentyczna relacja zaufania między nauczycielem a uczniem jest koniecznym warunkiem, który usposabia do wzrostu w zaangażowaniu się na rzecz wartości.

Z kolei kontekst tworzy przestrzeń rozumienia doświadczenia, które swym zasięgiem obejmuje władze duchowe człowieka: rozum, uczucia i wolę³². Z perspektywy pedagogii ignacjańskiej doświadczenie uzdalnia wychowawcę i wychowanka do uchwycenia istotnej wartości tego, co badają. Stawiając pytania, wprzegając w pracę wyobraźnię, badając poszczególne elementy danych i ich wzajemne odniesienie, uczeń układa sobie wszystko w pewną całość albo stawia pytania: „co to jest?”, „czy to jest coś, co już poznałem?”, „jak to działa?”. Takiemu nastawieniu towarzyszy uczuciowa reakcja: „to mi się podoba”, „tego się boję”, „nigdy sobie nie dam z tym rady”, „to jest interesujące” lub „to mnie nudzi”.

Przy podejmowaniu tego rodzaju działań ważną rolę spełnia kolejny element w modelu wychowania jezuickiego – refleksja. Jest ona procesem umożliwiającym wydobywanie znaczeń ludzkich doświadczeń poprzez staranne rozważenie tematu idei, zadania lub spontanicznej reakcji. Chodzi tutaj o odkrywanie sensu tego wszystkiego, w czym człowiek uczestniczy, co poznaje, oraz o tworzenie warunków umożliwiających nabywanie umiejętności odkrywania wielorakich znaczeń pojawiających się problemów. Refleksja ma być oparta na gruntownej i wszechstronnej wiedzy, która umożliwia obiektywne ocenianie rzeczywistości, przez co chroni osobę przed indoktrynacją i manipulacją.

³² Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 57-59.

W wyrastające z tradycji ignacjańskiej pedagogice towarzyszenia podkreśla się, że dla integralnego rozwoju osoby sama refleksja nad gromadzonymi doświadczeniami jest niewystarczająca. Powinna ona inspirować do podejmowania dojrzałych i odpowiedzialnych decyzji służących zmianie rzeczywistości, w jakiej przychodzi człowiekowi żyć. Z tych powodów istotnym elementem pedagogii ignacjańskiej jest inspirowanie osoby do działania, którego celem jest formowanie postaw, wartości i ideałów, którymi wychowankowie będą się kierować w swym życiu. Działanie obejmuje zewnętrzne i wewnętrzne wymiary wspomagające rozwój człowieka. Winny one wyrastać z przeżytych doświadczeń, nad którymi prowadzono refleksję. Poznana na tej drodze prawda staje się punktem odniesienia, postawą lub predyspozycją mającą wpływ na podejmowane decyzje. Wybór taki może przybierać postać stopniowego uściślenia własnych priorytetów. Na tym etapie uczeń odkrytą prawdę czyni swoją własnością, pozostając przy tym otwartym na to, dokąd ta prawda może go poprowadzić.

Ostatnim ogniwem przywoływanego modelu pedagogiki towarzyszenia jest ocena wyrastająca z zaufania i szacunku, jakie okazują sobie wychowawcy i wychowankowie. Ocena swym zakresem obejmuje zarówno osiągnięcia szkolne, jak też integralny rozwój osoby postrzegany jako „życie dla innych”. W praktyce ma ona rozwijać w wychowanku umiejętność dokonywania oceny dotychczasowych osiągnięć w zakresie efektów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych.

Przedłożone następujące po sobie działania przypisane do poszczególnych elementów tworzą jedną spójną całość, która ukazuje drogę rozwoju osoby. Jej zadaniem jest wyzwalamie w wychowankach zdolności „przetwarzania” gromadzonych doświadczeń. Na tej drodze winno dochodzić w wychowanku do właściwego kształtowania jego myślenia, przekonań, umiejętności wartościowania, a także zdolności do zajmowania określonych postaw. W procesie tym ważną do spełnienia rolę ma wychowawca – nauczyciel. Jego zadaniem jest wspierać wychowanka w nabywaniu możliwie najobszerniejszej wiedzy dotyczącej gromadzonych doświadczeń, by – inspirując się

nią – wybierać i czynić dobro³³. Wspomaganie osoby w osiągnięciu wspomnianych standardów bywa określane formacją. O ile edukację odnosimy głównie do wymiaru egzystencji człowieka oraz procesów jego wychowania, o tyle formację odnosimy do kształcenia i kształtowania osoby. W procesach tych przywiązujemy się wagę do ukazywania znaczenia rzeczywistości naturalnej, jak i religijnej dla ludzkiej egzystencji³⁴.

Terminowi ‘formacja’ nadawane są różne dodatkowe określenia³⁵. W rozumieniu Geорга Hegla formacja jest wynikiem zgodnego współdziałania i wzajemnego oddziaływania na siebie człowieka i świata. Wynika z tego, że mamy do czynienia nie z jakimś wewnętrznym impulsem, zaistniałym w człowieku obrazie, który rozwijając się tworzyłby „formację”. W rzeczywistości w ujęciu tym wyrażone zostają dialektyczne relacje zachodzące pomiędzy światem subiektywnym a światem obiektywnym, pomiędzy indywidualnością a kulturą, wyjaśnia Marian Nowak³⁶.

W chrześcijańskim rozumieniu formacja zakłada dążenie do ideału. W pedagogii ignacjańskiej nie jest nim jednak doskonałość sama w sobie, czy osiągnięcie sukcesów na drodze niezdrowej konkurencji albo nadmiernego zaangażowania we własne sprawy, lecz o odkrywanie wzorców, relacji pozwalających rozumieć, co znaczy być istotą ludzką – człowiekiem. Można powiedzieć, że posługujący się tym terminem dążą do dowartościowania znaczenia procesów duchowych w wychowaniu, a więc o dowartościowanie istniejących w człowieku sił wewnętrznych, które mają wpływ na jego siły zewnętrzne. Oznacza to, że wpływ na przebieg procesów wychowania/formacji wywiera

³³ Szerzej model pedagogii ignacjańskiej został opisany w: Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 33-57.

³⁴ Tamże, s. 84-86.

³⁵ K. Dyrek, *Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”*, „Formatio Permanens” 2017, nr 17, s. 21, 25-27; M. Nowak, *Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”*, dz. cyt., s. 42-47.

³⁶ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 185.

rzeczywistość wyznaczona przez takie przymiotniki jak: ludzki, duchowy, intelektualny i zawodowy. Z tych też powodów

złączona z wychowaniem formacja włącza wewnętrzny świat człowieka, aby postawić go wobec innych, z którymi będzie mógł się spotkać i stworzyć relacje sięgające aż do wymiaru transcendentnego³⁷.

Promowana przez pedagogię ignacjańską formacja w gruncie rzeczy wyraża dwa korespondujące ze sobą i wzajemnie uzupełniające się zjawiska: nie istnieje formacja bez koniecznej pomocy, jaką jest wychowanie, ale też nie istnieje wychowanie, które nie byłoby zorientowane na formację. Poprzez tak rozumianą formację pedagogika towarzyszenia zabiega o wspomaganie osoby w kształtowaniu jej osobistego światopoglądu i wizji własnego życiowego ideału. Ich osiągnięcie łączy się ze zdolnością nabycia przez osobę czterech cech, które wyrastają z ćwiczeń duchownych i stanowią podstawę jezuickiego kształcenia: samoświadomość, pomysłowość, miłość i heroizm³⁸. Zarówno Ignacy Loyola, jak i jego pierwsi towarzysze zasady te rozumieli nie jako nabyte umiejętności, lecz sposób działania dla osiągnięcia nakreślonego celu³⁹, a to domaga się:

- rozpoznania swoich słabych i mocnych stron, rozumienia znaczenia przyjętych wartości i światopoglądu;
- odważnego wprowadzania w życie innowacji oraz umiejętności doskonałego poruszania się w obszarze zachodzących zmian;
- przyjmowania otoczenia z miłością i motywowania siebie oraz innych do jej okazywania;
- rozbudzania w sobie heroicznego ambicji tworzenia dobra⁴⁰.

³⁷ Tenże, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 267.

³⁸ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 80-84.

³⁹ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 303-304.

⁴⁰ Tamże, s. 16.

Wynika z tego, że fundamentem tak postrzeganego rozwoju osoby jest przewyciężenie samego siebie i uporządkowanie swego życia, co przybiera postać „zarządzania sobą”⁴¹.

Oparty na tradycji ignacjańskiej model edukacji wychowania inspirowane do „zmiany utartych schematów myślenia poprzez stałe, wzajemnie oddziaływanie, zachodzące między doświadczeniem, refleksją i działaniem”⁴². Jest to możliwe do osiągnięcia dzięki temu, że promowana w pedagogii ignacjańskiej duchowość jest dynamiczna, praktyczna i konkretna. To zaś powoduje, że dostarcza pedagogice nowych impulsów do pracy edukacyjno-wychowawczej. Jednocześnie uświadamia, że planowanie procesów wychowania i ich realizacja mają szeroki zasięg. Przede wszystkim uzmysławia potencjał istniejący w wychowankach i wychowawcy. Umożliwia nadto odkrycie posiadanych przez osoby i instytucje edukacyjne wiodących kompetencji, które można identyfikować z synergią. Wynika z tego również to, że tak rozumiana strategia nie ogranicza się do planowania, lecz uwzględnia taktykę działania i odniesienie do wzorców, według których należy postępować, aby osiągnąć zamierzone cele. Wszystko to pokazuje, że sednem pedagogicznego towarzyszenia jest wzajemne oddziaływanie na siebie osób zarówno w wymiarze życia naturalnego, jak i religijno-duchowego.

⁴¹ E. Gurba, J. Krysztofik, A. Walulik, „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość, dz. cyt., s. 131-137.

⁴² *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 112.

PEDAGOGIA DOBREJ NOWINY

Termin 'pedagogia' – choć różnie definiowany i opisywany – zwykle związany jest z dziełem wychowania w wymiarze praktycznym, podczas gdy termin 'pedagogika' odnoszony jest do refleksji naukowej¹. Za pedagogię uważa się zarówno zespół środków i metod wychowawczych, czyli paradygmat edukacyjny, jak i praktyczną „sztukę wychowania”². Zwłaszcza to ostatnie wyrażenie świadczy z jednej strony o trudnościach jednoznacznego zdefiniowania, czy nawet opisania pedagogii, a z drugiej o bogactwie rzeczywistości, do której się ona odnosi. Określenie „sztuka wychowania” wydaje się być szczególnie adekwatne w poszukiwaniu specyfiki wychowania inspirowanego Dobrą Nowiną. W tym kontekście stawiamy pytanie o to, w czym wyraża się wyjątkowość tego dzieła w odniesieniu do rzeczywistości szeroko rozumianego wychowania. Odpowiedzi na to pytanie poszukujemy w opowiadaniu zapisanym w Ewangelii według świętego Jana w rozdziale 13, wierszach 1-17, które najczęściej znane jest pod tytułem „Umycie nóg”. Dostarcza ono zaskakującego materiału sprzed 2000 lat do interpretacji doświadczenia, które stanowi *clue* współczesnej refleksji nad wychowaniem rozumianym jako „dzieło sztuki” interpretowane z perspektywy Ewangelii.

¹ B. Adamczyk, *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, dz. cyt., s. 33-38.

² *Pedagogia*, w: *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 144.

6.1. „Dałem wam przykład, abyście i wy tak czynili, jak Ja wam uczyniłem” J 13,15

¹ Było to przed Świętem Paschy. Jezus wiedząc, że nadeszła Jego godzina przejścia z tego świata do Ojca, umiłował swych na świecie, do końca ich umiłował. ² W czasie wieczerzy, gdy diabeł już nakłonił serce Judasza Iskarioty syna Szymona, aby Go wydać, ³ wiedząc, że Ojciec dał Mu wszystko w ręce oraz że od Boga wyszedł i do Boga idzie, ⁴ wstał od wieczerzy i złożył szaty. A wziąwszy prześcieradło nim się przepasał. ⁵ Potem nalał wody do miednicy. I zaczął umywać uczniom nogi i ocierać prześcieradłem, którym był przepasany. ⁶ Podszedł więc do Szymona Piotra, a on rzekł do Niego: «Panie, Ty chcesz mi umyć nogi?» ⁷ Jezus mu odpowiedział: «Tego, co Ja czynię, ty teraz nie rozumiesz, ale później będziesz to wiedział». ⁸ Rzekł do Niego Piotr: «Nie, nigdy mi nie będziesz nóg umywał». Odpowiedział mu Jezus: «Jeśli cię nie umyję, nie będziesz miał udziału ze Mną». ⁹ Rzekł do Niego Szymon Piotr: «Panie, nie tylko nogi moje, ale i ręce, i głowę!». ¹⁰ Powiedział do niego Jezus: «Wykąpany potrzebuje tylko nogi sobie umyć, bo cały jest czysty. I wy jesteście czysti, ale nie wszyscy». ¹¹ Wiedział bowiem, kto Go wyda, dlatego powiedział: «Nie wszyscy jesteście czysti». ¹² A kiedy im umył nogi, przywdział szaty i znów zajął miejsce przy stole, rzekł do nich: «Czy rozumiecie, co wam uczyniłem?» ¹³ Wy Mnie nazywacie „Nauczycielem” i „Panem” i dobrze mówicie, bo nim jestem. ¹⁴ Jeżeli więc Ja, Pan i Nauczyciel, umyłem wam nogi, to i wyście powinni sobie nawzajem umywać nogi. ¹⁵ Dałem wam bowiem przykład, abyście i wy tak czynili, jak Ja wam uczyniłem. ¹⁶ Zaprawdę, zaprawdę, powiadam wam: Sługa nie jest większy od swego pana ani wysłannik od tego, który go posłał. ¹⁷ Wiedząc to będziecie błogosławieni, gdy wdług tego będziecie postępować. (J 13, 1-17).

W biblijnym opowiadaniu za pomocą analizy proksemicznej zostały wydobyte cztery kategorie: aktorzy, wartości, czas, i oczekiwania.

W kategorii aktorzy wskazaliśmy następujące encje:

Narrator – Święty Jan Ewangelista:

- Relacjonuje przebieg dialogu Jezusa z Szymonem Piotrem: – „on rzekł do Niego (w. 6); „Jezus mu odpowiedział” (w. 7, 8); „powiedział do niego Jezus” (w. 10);

- Uznaje boskość Jezusa – „wiedział bowiem, kto Go wyda” (w. 11).

Jezus:

- Syn Boży – „Ojciec dał mi wszystko w ręce” (w. 2);
- Nauczyciel – „wy Mnie nazywacie „Nauczycielem” (w. 13);
- Pan – „Panem i dobrze mówicie, bo nim jestem” (w. 13);
- Bóg – „JA JESTEM” (w. 19);
- Sługa – „zaczął umywać uczniom nogi i ocierać je prześcieradłem, którym był przepasany” (w. 5).

Szymon Piotr:

- Uczeń – „Panie Ty chcesz mi nogi umyć?” (w. 6);
- Partner – „wykapany potrzebuje tylko nogi sobie umyć” (w. 10).

Uczniowie:

- Swoi – „swoich” (w. 1)

Judasza Iskariota

- Syn Szymona – „serce Judasza Iskarioty syna Szymona” (w. 2);
- Zdrajca Jezusa – „podniósł na mnie swoją piętę” (w. 18).

Szatan – „diabeł już nakłonił ...” (w. 2).

Wszyscy – „nie mówię o was wszystkich” (w. 18).

Wybrani – „wiem, których wybrałem” (w. 18).

Ci, którzy odwracają się od Jezusa – „nie wszyscy jesteście czyści” (w. 11).

W kategorii czas wyodrębnione zostały następujące encje:

Pascha – „było to przed Świętem Paschy” (w. 1).

Godzina Jezusa – „Jezus wiedząc, że nadeszła Jego godzina” (w. 1).

Wieczór – „w czasie wieczerzy” (w. 2).

Godzina Judasza – „aby Go wydać” (w. 2).

Encje budujące kategorię wartości, w naszym rozumieniu odnoszą się do aktorów oraz czasu.

Dla Narratora wartością jest:

- Jezus – „od Boga wyszedł i do Boga idzie” (w. 3);
- Postawa Jezusa – „wstał od wieczerzy i złożył szaty. A wzięwszy prześcieradło nim się przepasał” (w. 4);

- Wiedza Jezusa – „wiedział bowiem” (w. 11);
- Zrozumienie Jezusa – „dlatego powiedział” (w. 11).

Dla Jezusa:

- Uczniowie – „umiłowawszy swoich na świecie, do końca ich umiłował” (w. 1);
- Wola Ojca – „kto mnie przyjmuje, przyjmuje Tego, który mnie posłał” (w. 20).
- Rozumienie – „tego, co Ja czynię, ty teraz nie rozumiesz” (w. 7);
- Wiedza – „później będziesz to wiedział” (w. 7);
- Czyny – „dałem wam bowiem przykład” (w. 15);
- Samoświadomość – „zaprawdę, zaprawdę, powiadam wam” (w. 16,20).

Dla Piotra:

- Relacja z Jezusem – „Panie nie tylko nogi moje, ale i ręce, i głowę” (w. 9).

Dla Diabła:

- Przejęcie władzy nad Judaszem – „nakłonił serce” (w. 2) – moralność.

Encjom wskazanym w kategorii czas można przyznać status wartości z uwagi na ich związek z wydarzeniem Paschy. Zwroty zastosowane przez Ewangelistę uświadamiają, że wartością jest zarówno Pascha Izraelitów, jak i Pascha Jezusa.

W kategorii oczekiwania wyróżnione zostały encje związane z reakcjami niektórych aktorów.

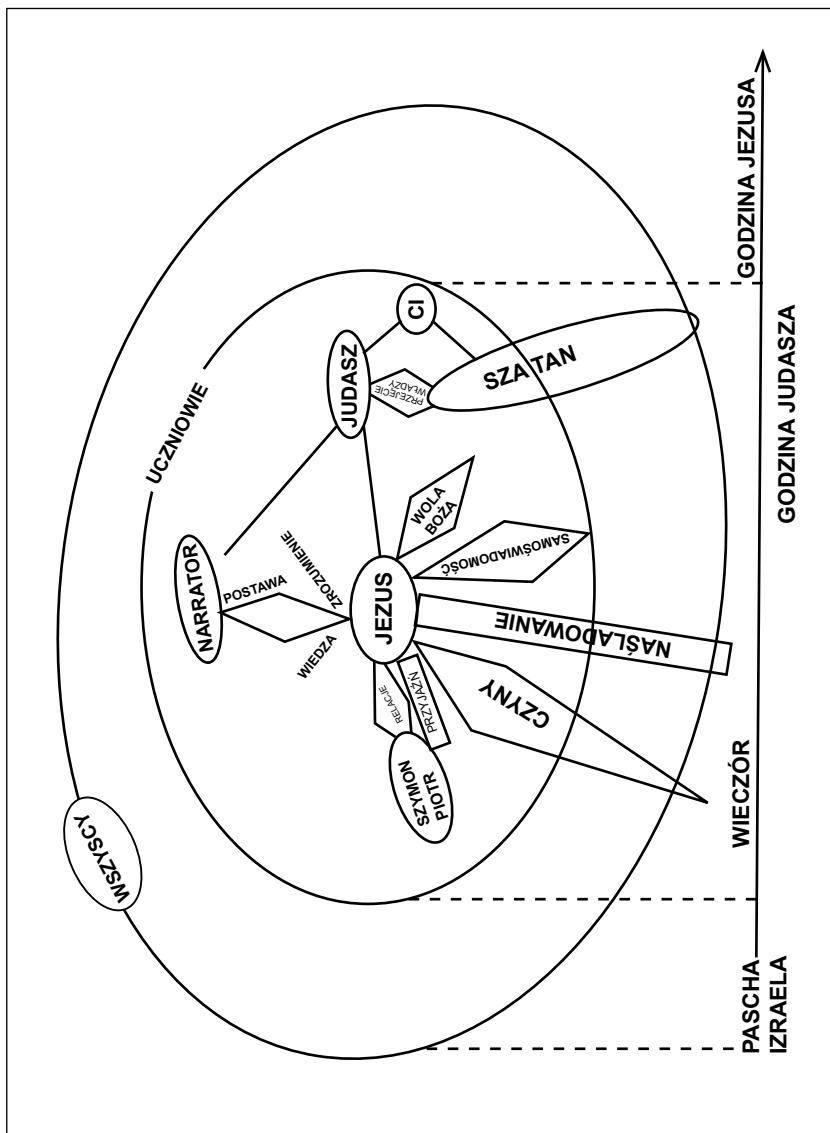
Oczekiwania Jezusa dotyczą:

- Zrozumienia tego, co uczynił – „czy rozumiecie, co wam uczyniłem?” (w. 12);
- Gotowości naśladowania Jego czynu – „to i wyście powinni sobie nawzajem umywać nogi” (w. 14);
- Wiara w Boga – „już teraz, zanim się to stanie, mówię wam, abyście, gdy się stanie, uwierzyli” (w. 19).

Piotra:

- Przyjaźni – „jeśli Cię nie umyję nie będziesz miał udziału ze mną” (w. 8).

Przestrzeń utworzoną między kategoriami i encjami przedstawia schemat 6.1.



Schemat 6.1. Kategorie i encje w perykypie J 13, 1-17.

Źródło: opracowanie własne

6.2. Ewangeliczny styl działania

Narrator – święty Jan Apostoł – po raz kolejny w swojej Ewangelii eksponuje znaczenie pełnionej przez Jezusa misji wyrażającej prawdę o tym, że Bóg z miłości niesie ludziom zbawienie. Uznając boskość Jezusa (w. 11), wskazuje na Jego ścisły związek z człowiekiem poprzez odwołanie się do naturalnych jego doświadczeń. Związek ten ilustrują encje kategorii czas (w. 1, 2). Doświadczenie zostaje wpisane w czas przygotowania i świętowania Paschy³. Zarówno jedna, jak i druga czynność związane są z posiłkiem.

Pamiętając, że posiłek obrazuje wspólnotę, poczucie bezpieczeństwa czy bliskość osób, w opowiadaniu mamy do czynienia z bliskością, zaufaniem i wzajemną życzliwością uczestników wydarzenia. Przekonanie to potwierdza biblijne rozumienia posiłku jako uczy. Terminy te wyrażają różnorodny charakter zjawiska, ale zawsze wyrażają gościnność i jedność między ludźmi. Biblijne uczy eksponują również akcenty sakralne, przez co wyrażają jedność, wspólnotę człowieka z Bogiem i przymierze łączące osoby w nich uczestniczące⁴. Taki sens miała również wieczerza, do której zasiada Jezus ze swymi uczniami. Narrator daje do zrozumienia, że sam jest uczestnikiem opowiadanego doświadczenia i zna tajemnicę Jezusa (w. 3). Wykazuje, że zarówno jego wiedza, jak też pozostałych uczniów o tajemnicy Jezusa jest prawdziwa, bo potwierdza ją sam Jezus: „Wy Mnie nazywacie «Nauczycielem» i «Panem» i dobrze mówicie, bo nim jestem” (w. 13). Swą wiedzę o wypełnianiu się posłannictwa Jezusa opisuje też określeniem „godzina”. Za jego pomocą podkreśla, że nadszedł czas mesjański, czyli ten, który wyznał Ojciec. Wyjaśnia też, że czas mesjański można rozpoznać po tym, że Syn zostanie uwielbiony w zbawczym dziele swej męki, śmierci, zmartwychwstania i wniebowstąpienia. Godzina Jezusa oznacza ostateczne wypełnienie zbawczej woli Ojca. Jej spełnieniem przywraca ludziom dostęp do Boga. Wprawdzie

³ Znaczenie tego terminu zostało szerzej opisane w rozdziale 5.

⁴ P-M. Galopin, *Posiłek*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 716-719.

w godzinie Jezusa pojawiają się chwile bolesne, ale cały bieg wydarzeń zmierza ku objawieniu się Jego zwycięstwa – zmartwychwstania i przyjścia w chwale⁵. Narrator rzeczywistość tę wyraża zestawiając „godzinę” Jezusa (w. 1) z „godziną” Judasza (w. 2, 18).

Nie bez znaczenia dla zrozumienia analizowanego tekstu jest też przekonanie narratora o tym, że Jezus wie, co się wokół Niego dzieje i co będzie się dziać w niedalekiej już przyszłości (w. 10-11). Dla uwiarygodnienia swojego przekonania przywołuje samoświadomość Jezusa (w. 16,20), że jest Bogiem (w. 13, 19) oraz człowiekiem (w. 4-5). Zwraca przy tym uwagę, że Jezus posługuje się imieniem – JA JESTEM, którym Bóg nazwał sam siebie objawiając się Mojżeszowi (Wj 3,13-15). Wprowadzając to imię, narrator odwołuje się do jego znaczenia objawionego ludziom: Jezus jest

Bogiem, który mimo pełni nieszczęścia i grzechu widzi i czuje nędzę swego ludu, przebacza błąd i przestępstwo, bo jest Bogiem tkliwym i miłosiernym⁶.

Ponadto imię JA JESTEM ma podkreślić, że to Bóg oznajmia ludziom swe imię, które będzie przywoływane w modlitwie i kulcie.

Wyrazem uznania Jezusa za Boga jest wyrażone przez Piotra zdziwienie: „Panie, Ty chcesz mi umyć nogi?” (w. 6). Z kolei samoświadomość Jezusa, że jest nie tylko Bogiem, ale też człowiekiem, wyraża się w postawie sługi. W starożytnej tradycji do jego obowiązków sługi należało umywanie nóg (choć niekiedy gość sam umywał sobie nogi). Poza okazywaniem gościnności obmycie nóg miało też znaczenie obrzędu kultycznego⁷ i wyrażało czystość wewnętrzną człowieka (w. 10). Była to powinność, którą należało okazać każdemu z przyjmowanych gości. Jej pominięcie oznaczało działanie w pośpiechu. Zwyczaj ten znany

⁵ R. Motte, *Godzina*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 716-295.

⁶ J. Guillet, *Jahwe*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 330.

⁷ S. Mędała, *Ewangelia według świętego Jana*, dz. cyt., s. 47.

był nie tylko żywy w środowiskach żydowskich. Umycie nóg było wyrazem gościnności. Nim też rozpoczynano ucztę.

Opowiedziany ze szczegółami przez Ewangelistę obrzęd umycia uczniom nóg tworzy obraz, w którym na pierwszy planie wysuwa się gest Jezusa trzymającego misę z wodą i umywającego im nogi. Jest on znakiem poddaństwa, służby. Ten, komu się nogi umywa, stoi na drabinie społecznej wyżej od umywającego. Ze względu na upokarzający charakter umywania komuś nóg, czynność ta wyraża całkowite oddanie się komuś, nadzwyczajnego afektu, postawy służebnej. W analizowanej perykopie gest Jezusa jawi się jako zwornik wartości.

Dla Jezusa wartością są nie tylko czyny (w. 15), ale przede wszystkim uczniowie (w. 1), a także poznanie, zrozumienie (w. 7, 12) i pełnienie (w. 20) woli Ojca. Gest umycia nóg dostarczył Mu możliwości uświadomienia uczniom, że oparta na przyjaźni służba drugiemu człowiekowi daje początek nowej społeczności, nazywanej w języku religijnym rodziną Bożą (w. 16-17). Jezus daje przy tym do zrozumienia, że jeśli ktoś uważa się za Jego ucznia, to powinien naśladować Jego gest (w. 15). Można powiedzieć, że czyn ten zawiera testament Jezusa, którego istotą jest kontynuowanie Jego misji. Znamienne jest i to, że Jezus nie chce bezmyślnego naśladowania Jego czynów. Chodzi Mu natomiast o to, by Jego uczniowie rozumieli to, co On czyni (w. 14). Sam podaje argumenty, motywy, które mogą przekonać uczniów o konieczności takiej służby: „Dałem wam bowiem przykład, abyście i wy tak czynili, jak Ja wam uczyniłem” (w. 15). W innym zapewnia, że „kto przyjmuje tego, którego Ja poślę, Mnie przyjmuje” (w. 20), a więc kto służy człowiekowi służy samemu Jezusowi.

W powyższych kontekstach Jezus odsłania przed uczniami kolejną prawdę swej tajemnicy: będąc Bogiem, zostaje posłany do ludzi (w. 20) przez Boga Ojca, do którego niebawem będzie wracał (w. 1, 3). Dlatego tłumaczy, że ten, „kto Mnie przyjmuje, przyjmuje Tego, który Mnie posłał” (w. 20). Chodzi o przyjęcie Jezusa z wiarą w Jego bóstwo i zbawcze posłannictwo, a więc uznanie w Nim Pana i Nauczyciela (w. 13). W końcu Jezus daje do zrozumienia, że wszystko to czyni z bezgranicznej miłości do „swoich” – do ludzi (w. 1). Można więc przyjąć, że gestem

umycia nóg wyraża solidarność z wszystkimi ludźmi oraz potwierdza gotowość służenia im za pośrednictwem innych ludzi. Ten uniwersalizm zdaje się też wyrażać brak bliższego określenia przez narratora miejsca, w jakim miała miejsce wieczerza. Perykopa zdaje się sugerować, że wszędzie, gdzie ludzie się zbierają celem wyrażenia sobie życzliwości i gotowości niesienia pomocy (służby), tam w rzeczywistości sam Jezus im służy.

Ilustrację wyznawanych przez Jezusa zasad stanowi dialog z Piotrem, który nie dopuszcza do siebie, by Pan i Nauczyciel umył mu nogi (w. 8). Z reakcji Piotra wynika, że gest Jezusa wyrażający służbę postrzega on w obiegowym znaczeniu. Dlatego Jezus koryguje takie myślenie Piotra (w. 8), dając mu do zrozumienia, że może ono ulec zmianie tylko wówczas, gdy będzie zabiegał w swoim życiu o relację z Nim (w. 8), która wyraża się w udziale w Bożym darze – zbawieniu. Na tym etapie swojej historii Piotr prawdopodobnie nie rozumie jeszcze, co znaczy mieć udział z Jezusem. On sam, jak i pozostali uczniowie rozumieją to dopiero po Jego zmartwychwstaniu. Staje się ono niedostępne dla Judasza, który przez swą zdradę nie trwa w jedności z Jezusem, nie ma udziału w Jego zwycięstwie – zmartwychwstaniu. Reprezentuje on tych wszystkich ludzi, którzy odwracają się od Jezusa, odrzucają dar zbawienia (w. 11).

Zachowanie Jezusa podczas Ostatniej Wieczerzy wyraża Jego pedagogię. Jej charakterystycznym rysem jest miłość uznawana za najdoskonalszą z cnót teologicznych. W Biblii miłość wyraża stosunek Boga do swego ludu, miłość Ojca do syna, matki do niemowlęcia, oblubieńca do oblubienicy, męża do żony. Dzięki takiej miłości lud Boży może istnieć. Tę wiarę pogłębia przekazane w Nowym Testamencie orędzie o tym, że Bóg w Jezusie Chrystusie ofiaruje i obiecuje ludzkości swą miłość w sposób ostateczny i nieodwołalny⁸. Jej przejawami są: upodobanie, pożądanie, życzliwość i przyjaźń.

Według swojego przedmiotu, podmiotu, sposobu przejawiania się i niedrukowalnej wielopostaciowości miłość oznacza całościowe poznawcze, wolitywne i emocjonalne odniesienie siebie

⁸ A. Grabner-Haider, *Miłość*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, dz. cyt., s. 737-741.

do zjawiska, które wymyka się pojęciowemu ujęciu. Jednak w przypadku próby jego bliższego sprecyzowania nasuwają się dwa aspekty: afirmacji (aprobowanie) i siła jednocząca. Wielopostaciowość i zróżnicowanie zjawiska zawsze były okazją do przedkładania wielu propozycji rozróżnień (np. seks, eros, filia, agape). Jednak z jednej strony nie można dokonywać w tej materii wyraźnych rozgraniczeń definicyjnych (każdy rodzaj zawiera w sobie elementy innego albo wielu innych). A z drugiej w przejawach znajduje wyraz zawsze to samo, w sensie wspomnianych dwóch aspektów⁹.

Miłość jest typowym chrześcijańskim wyrażeniem, bo podobnie jak inne cnoty teologalne odnosi się do Boga. Oznacza miłość pochodzącą od Boga i obejmującą wszystkich ludzi. Należy ją rozumieć w kontekście ludzkich pragnień otrzymywania miłości i nią obdarowywania, ponieważ każdy potrzebuje być i czuć się kochanym. Wraz z wiarą i nadzieją umożliwia ona dogłębne zrozumienie chrześcijaństwa. Z tych też powodów miłości w chrześcijańskim rozumieniu nie należy sprowadzać do orędzia etycznego, zwróconego ku miłości bliźniego¹⁰.

Właściwością cnoty miłości, podobnie jak wiary i nadziei, jest to, że one „nie zmieniają rozumu i woli w sposób niewytłumaczalny, po prostu skierowują rozum i wolę na Dobro, jakim jest Bóg, a tym samym dają specyficzną perspektywę oraz związaną z nią siłę do podejmowania w konkretnych sytuacjach życiowych decyzji moralnych, zorientowanych na Boga, a więc niejednokrotnie niezwykle trudnych”¹¹. Dlatego Jezus najpierw czyni, a dopiero potem wyjaśnia znaczenie wykonywanych czynności. W ten sposób ukazuje rangę składania świadectwa, czyli uwiarygodnienia przekazywanych treści, wartości zajmowanymi postawami¹².

⁹ J. Splett, *Miłość. Aspekt fonomenologiczny*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 256-257; C. Wiener, *Miłość*, w: *Słownik teologii biblijnej*, dz. cyt., s. 484.

¹⁰ F. Aldusso, *Miłość (caritas)*, w: *Słownik katechetyczny*, dz. cyt., s. 601-603.

¹¹ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 173.

¹² S. Hareźga, *Świadectwo*, dz. cyt., s. 308.

Ewangeliści terminowi 'świadecko' nadają własne, oryginalne znaczenie¹³. Wyraża się ono w tym, że świadecko jest znakiem zbawczej obecności i działania Boga, którego najpełniejszym znakiem jest sam Chrystus, a w dalszej kolejności chrześcijaństwo i każdy wierzący. Świadecko tworzy przestrzeń spotkania poprzez zaangażowanie świadka w przekazywanie poświadczanej prawdy. W zaistniałym dialogu dokonuje się nie tylko wymiana informacji, ale przede wszystkim wymiana wartości. Jest zaproszeniem do wejścia w poświadczaną rzeczywistość wiary tym bardziej usilnym, im bardziej czytelny jest egzystencjalny wybór, w którym wiara jest równoznaczna z pełnią życia, a jej odrzucenie bezsens. To z kolei oznacza, że cele składanego świadecka zostają osiągnięte dopiero wówczas, gdy rzeczywistość, o której się świadczy, zostaje zinterioryzowana jako wartość, to znaczy kiedy jej odbiorca zacznie się z nią identyfikować i uważać ją za swoją¹⁴.

6.3. Wychowanie jako dzieło życia

Przeprowadzona analiza biblijnej perykopy o umyciu przez Jezusa nóg swoim uczniom inspiruje do podjęcia refleksji natury pedagogicznej. Właściwością składanego świadecka jest wyzwianie w człowieku zdolności ponoszenia życiowych konsekwencji zarówno tych o wymiarze osobistym, społecznym, jak i religijnym. W wymiarze osobistym poszerza ono horyzonty postrzegania rzeczywistości; w społecznym promuje określone zachowania; natomiast w wymiarze religijnym uwarżliwia na obowiązujący porządek aksjologiczny i moralny¹⁵. Oznacza to, że świadecko jest czymś więcej niż tylko nauczaniem. O ile w nauczaniu ważną rolę odgrywa argumentacja, kolejno podejmowane

¹³ G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadecka*, dz. cyt., s. 287-288; J. Kręcidło, *Świadecko Boga Ojca o Jezusie w Ewangelii wg św. Jana*, „*Verbum Vitae*” 2015, nr 27, s. 147-167.

¹⁴ G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadecka*, dz. cyt., s. 11.

¹⁵ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadecka*, dz. cyt., s. 250.

kroki prowadzące do jego skuteczności, operacje myślowe czy wreszcie wyciąganie z wszystkich działań odpowiednich wniosków, to dla świadectwa znaczące są zainteresowania, przeżycia, zaangażowanie i ekspresja zewnętrzna. Świadek nie tyle nadaje sens codzienności, co ją odkrywa i przenosi istniejące wartości na tego, przed kim świadczy.

Świadectwo w edukacji polega na dzieleniu się z innymi znalezionym pokojem, szczęściem, dobrem czy innymi zinterioryzowanymi wartościami. To dzielenie się zwykle nie ma charakteru projektu czy planu. Zazwyczaj składane jest w sposób niejako intuicyjny, przyjmując postać stylu życia. Oznacza to, że każdy z uczestników sytuacji wychowawczej bierze odpowiedzialność za swoje decyzje. Z nią z kolei wiąże się obszar wychowania moralnego. Pytanie o dobro i zło oraz opowiadanie się za jednym z nich towarzyszy człowiekowi przez całe życie.

Świadectwo wyraża się również w tym, że każdy uczestnik procesu edukacyjnego może je składać niezależnie od wieku, posiadanej wiedzy czy umiejętności. Dlatego w procesach wychowania zakłada nie tylko wielopodmiotowość, ale przede wszystkim różnorodność. Nie zakłada przy tym struktury hierarchicznej. W zamian każdemu z podmiotów przyznaje niejako „pierwsze miejsce” wynikające z posiadanej godności, zgodnie z przyjętą koncepcją człowieka. Różnicuje możliwości oddziaływać, ale ich nie wartościuje. Oznacza to, że zarówno wychowankowie uczą się od swoich wychowawców/ nauczycieli, jak też wychowawcy/ nauczyciele uczą się od wychowanków. Zasada ta w praktyce wyraża się między innymi w tym, że wychowawca/ nauczyciel próbuje zrozumieć świat wychowanka, ale go nie infantylizuje, a wychowanek odkrywa nowe horyzonty myślenia i działania¹⁶. W końcu należy pamiętać i o tym, że świadectwo składane jest w przestrzeni, która z natury posiada charakter synergiczny. Dlatego identyfikowanie synergii i korzystanie z jej skutków wymaga nabywania zdolności refleksji

¹⁶ Tamże s. 253-254.

nad biografią¹⁷. Ta zasada pozwala każdemu uczestnikowi procesu wychowania czynić swoje życie „dziełem sztuki”, co służy rozwojowi zarówno twórcy, jak i odbiorcy.

Z perspektywy Dobrej Nowiny o wychowaniu można zatem mówić jako o „dziele życia”. Jego wartość zależy od intensywności refleksji przeprowadzonej nad posiadanymi doświadczeniami i od gotowości ich uzewnętrzniania w postaci konkretnych decyzji. Refleksję taką poprzedza wybór formy działania. Wybór taki może przyjmować zarówno postać zewnętrzną, jak też wewnętrzną. Przy wyborze wewnętrznym ma miejsce dążenie osoby do tego, by umiała rozeznaczyć znaczenie posiadanych doświadczeń. W szczególności chodzi o rozpoznanie i zrozumienie uczuć (pozytywnych lub negatywnych), jakich doznaje w trakcie prowadzonej refleksji oraz decyzji, do podjęcia której skłaniają uczucia¹⁸. Można więc przyjąć, że do tak nakreślonego wyboru dochodzi wówczas, gdy osoba zdecyduje, że poznana prawda będzie dla niej punktem odniesienia, inspiracją do zajmowania w życiu określonych postaw czy też predyspozycją dla podejmowanych decyzji.

Podejmowanie decyzji (wyborów), czy też określonych zachowań (działań) stanowi nieustanny proces, w którym dochodzi do stopniowego uściślenia własnych priorytetów. Innym jego rysem jest to, że osoba w nim uczestnicząca zdobytą prawdę uważa za swoją własność, co jednak nie przeszkadza jej w byciu otwartym na to, dokąd ta prawda może ją poprowadzić. W następstwie tych przemyśleń dochodzi też do podejmowania wyborów zewnętrznych. W nich akcent zostaje położony na odkrywanie znaczeń kwestii, które wyrażają zajmowane postawy oraz uznane i wewnętrznie przyjęte wartości. Ich właściwością jest skłanianie osoby do czynu, do działania zgodnego z nabytymi, często „nowymi” przekonaniem. Jeśli więc doświadczenie było odkryte jako pozytywne, prawdopodobnie wychowanek będzie

¹⁷ A. Walulik, *Między ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, dz. cyt., s. 132.

¹⁸ Tak prowadzona refleksja jest faktycznym rozeznaniem, o którym mowa była wcześniej.

chciał podkreślić wagę warunków i okoliczności, w których miało miejsce pierwotne doświadczenie.

Na przykład, jeśli cel wychowania fizycznego został osiągnięty, to uczeń będzie skłonny, aby w wolnym czasie regularnie uprawiać sport. Jeśli zasmakował w historii literatury, może być gotów poświęcić sporo czasu wydarzeniom historycznym. Jeśli przekona się, że warto pomóc kolegom w nauce, może zaoferować współpracę i pomoc słabszym uczniom. Jeśli po doświadczeniach służby w slumsach i refleksji nad tym doświadczeniem doceni potrzeby ubogich, łatwiej mu będzie dokonać wyboru zawodu lub zgłosić się do pracy w charakterze wolontariusza. Jeśli natomiast jego doświadczenie było negatywne, wtedy prawdopodobnie będzie dążył do przystosowania, zmiany, ograniczenia lub unikania warunków, w których miało miejsce to pierwotne doświadczenie. Na przykład, jeśli poznał przyczyny braku sukcesu w pracy szkolnej, może zdecydować się na zmianę rytmu uczenia się, żeby uniknąć ponownego niepowodzenia¹⁹.

Powyższe wyjaśnienia uświadamiają, że dokonywane wybory z perspektywy Dobrej Nowiny warunkowane są decyzjami uczestników sytuacji wychowawczej. Działania te dają się sprowadzić do rzeczywistości nazywanej moralnością, bez której człowiek nie może istnieć²⁰. Sam termin „moralność” wyprowadzany jest od łacińskiego słowa *'mors, -is'* i oznacza obyczaje lub zwyczaje ludowe. Pierwotne znaczenie moralności odnoszone było do obyczajów, zwyczajów, przyzwyczajień. Z czasem zaczęto łączyć je także z obowiązującym prawem, regułami postępowania z ludźmi lub wobec nich²¹. Pośród różnych definicji na uwagę zasługuje definicja sformułowana przez Józefa Pietera. Autor ten przez moralność rozumie ogół

¹⁹ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 127-128.

²⁰ H. Skorowski, *Sumienie*, w: *Słownik społeczny*, dz. cyt., s. 1383.

²¹ J. Pieter, *Oceny i wartości*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1973, s. 140; M. Ossowska, *Socjologia moralności*, Warszawa 1963, s. 178; Z. Kalita, *Etyka. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 130-136.

norm oraz odpowiednich nawyków społecznie utrwalonych, pośrednio osobistych, bo przyswojonych poprzez oddziaływanie norm oraz obyczajów związanych ze współżyciem ludzi ze sobą²².

Zasada ta obowiązuje we wszystkich dziedzinach życia i wymaga od człowieka nieustannej weryfikacji motywów, które leżą u podstaw opowiadania się za dobrem lub złem. Moralność można więc uważać za zbiór norm postępowania towarzyszących osobie, które są w ciągu życia uzewnętrzniane poprzez wybór dobra i odrzucanie zła. Cechę tę Kinga Wiśniewska-Roszkowska nazywa „instynktem moralnym”, poprzez który człowiek akceptuje świat i życie poszukując przy tym dobra i nakazuje je czynić, a unikać zła²³. Za wykładnię obowiązujących norm uważane jest ludzkie sumienie²⁴, które posiada zdolność kształtowania.

Z pedagogicznego punktu patrzenia ważne jest pytanie o to, jakimi sposobami można inspirować rozwój sumienia przy poszanowaniu wolności osoby. Aby znaleźć na nie możliwie poprawną odpowiedź, trzeba pamiętać, że o funkcjonowaniu sumienia decydują trzy zasadnicze czynniki: intelektualne poznanie i ocena czynu w kategoriach dobra bądź zła; emocjonalne przeżycia i nastawienia; i wreszcie dążenia wolitywne związane z jego akceptacją bądź odrzuceniem. Czynniki te zespolone w jedną, wewnątrznie zwartą strukturę uczestniczą w procesie nazywanym rozeznaniem, którego celem jest umożliwienie człowiekowi wewnętrznego rozwoju. Dokonuje się on poprzez takie współdziałanie uczestników sytuacji wychowawczej, w wyniku którego każdy w sobie właściwy sposób kształtuje w sobie człowieka szlachetnego, moralnego, czyniącego dobro, żyjącego i kierującego się ideałami i wzorcami, a przy tym liczącego się z Bogiem jako osobą i Jego prawem. Oznacza to wychodzenie osoby poza własną ograniczoność oraz zwracanie się

²² J. Pieter, *Oceny i wartości*, dz. cyt., s. 140.

²³ K. Wiśniewska-Roszkowska, *Zdrowie a postawy moralne*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1991, s. 17.

²⁴ Pojęcie to szerzej wyjaśniamy w rozdziale 2.

ku transcendencji, a przez to stawanie się naocznym świadkiem samego siebie²⁵.

Pojęcie rozeznania wywodzi się z łacińskiego słowa *'discernere'* i oznacza: rozdzielać, patrzeć, poznawać, rozstrzygać²⁶, które jest wyprowadzane od greckiego słowa *'dia-krinō'*. Znaczenie tego słowa wyprowadza się również z występującego w Nowym Testamencie czasownika *'dōkimosō'*, który oznacza testować przez domniemanie, zatwierdzać, rozeznawać, badać. Pochodzi ono od słowa *dokimos*, które odnosi się do tego, co akceptowalne, to znaczy zatwierdzone²⁷. Tak więc termin ten odnosi się do badania, sprawdzania wiarygodności lub jej braku w tym, co jest przedstawiane po to, aby daną rzecz przyjąć lub też odrzucić oraz do oceny zgodnie z rzeczywistością i nadania jej odpowiednio większego czy mniejszego znaczenia. Innymi słowy, rozeznanie oznacza więc rozdzielający sąd, przy pomocy którego staje się możliwa adekwatna ocena problemu. Wynika z tego, że określenie „rozeznanie” wskazuje na umiejętność wspólnotowej interpretacji rzeczywistości w obliczu złożoności ludzkich pragnień i uczuć oraz na efekt długofalowych wyborów, którego kryterium jest zdolność osądu²⁸.

Do przeprowadzania rozeznania w sprawach ludzkiego życia niezbędne jest poznanie tego wszystkiego, co osoba potrafi dostrzec w swoim myśleniu i działaniu oraz tego, co ją pobudza do działania. Na tej podstawie rozeznanie trzeba utożsamiać ze „sztuką odczytywania, w jakim kierunku prowadzą pragnienia serca, abyśmy nie pozwolili się uwieść przez to, co prowadzi tam, gdzie nie chcielibyśmy nigdy dojść”²⁹. Chodzi o rozjaśnianie rzeczywistej natury albo intencji czegoś lub

²⁵ L. Dziaczkowska, *Podmiotowość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 783-784.

²⁶ S. Fausti, *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji. Okazja czy pokusa?*, „Bratni Zew”, Kraków 2000, s. 24.

²⁷ T.C. Reinecke, *Is your religion robbing you?*, Xulon Press, Maitland 2008, s. 71.

²⁸ M.P. Gallagher, *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 314.

²⁹ S. Fausti, *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji. Okazja czy pokusa?*, dz. cyt., s. 23-24.

kogoś; o rozdzielenie tego, co jest pomieszane i powoduje zamęt uniemożliwiający ocenę wartości rzeczy przed podjęciem ostatecznej decyzji³⁰; o odróżnienie tego, co dobre, od tego co złe; o wewnętrzną ochronę wolności osoby świadomej posiadanych możliwości, ograniczeń i zniewoleń³¹ i w konsekwencji podjęcie decyzji o tym, jakie dobro powinno się czynić³². Autorzy podejmujący refleksję nad procesem rozeznania podkreślają, że bez tej zdolności człowiekowi grozi niebezpieczeństwo kierowania się w życiu sprzecznymi bodźcami prowadzącymi do całkowitego rozkładu wewnętrznego³³.

Z perspektywy Dobrej Nowiny rozeznanie wymaga jeszcze dookreślenia „duchowe”, gdyż w procesie tym oprócz odniesień do doświadczeń naturalnych następuje odwoływanie się do doświadczeń religijnych i wiary³⁴. Zdolność rozeznania duchowego jest uważana za dar Ducha Świętego³⁵. Jednym z tych wychowawców, który dowartościował proces rozeznania duchowego dla rozwoju człowieka, jest wspomniany już święty Ignacy Loyola. Znaczenie rozeznania dla człowieka żyjącego w ponowoczesności Michael Paul Gallagher odnosi do trzech kluczowych elementów ujętych w „potrójne D”. Są nimi: *disposition* (dyspozycja), *direction* (kierunek) i *decision* (decyzja). Zwraca w ten sposób uwagę na to, że rozeznanie nie służy tylko interpretacji rzeczywistości, ale przede wszystkim podejmowaniu decyzji³⁶. Dlatego rozeznanie podejmuje się nie „po to, aby odkryć, co jeszcze możemy uzyskać z tego życia, ale by rozpoznać, w jaki sposób możemy lepiej wypełnić tę misję,

³⁰ M.R. Jurado, *Rozeznawanie duchowe. Teologia, historia, praktyka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 21-22.

³¹ M.P. Gallagher, *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 314.

³² S. Fausti, *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji*, dz. cyt., s. 29.

³³ Tamże, s. 24-25.

³⁴ M. Chmielewski, S. Urbański, *Rozeznanie duchowe*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 757-758.

³⁵ T. Kotlewski, *Ignacjańskie korzenie duchowości papieża Franciszka*, „*Studia Bobolanum*” 2019, vol. 30, nr 3, s. 66.

³⁶ M.P. Gallagher, *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 314-315.

która została nam powierzona”³⁷. Zakłada ono nabycie trudnej sztuki wewnętrznego, duchowego odczytywania, w jakim kierunku prowadzą pragnienia ludzkiego serca. Trudność związana z nabywaniem umiejętności rozeznania polega na tym, że nie ma jednej ogólnej reguły lub sposobu przekazywania nabytego doświadczenia, które zapewnią o ich nieomyślności. Co więcej, do tak rozumianego rozeznawania nie można stosować zasad i norm właściwych dla obszaru oczywistości fizycznych, matematycznych, statystycznych czy nawet metafizycznych³⁸. Wynika z tego, że rozeznawanie duchowe określa styl życia, a nie metodę postępowania.

Podjęcie refleksji nad rozeznaniem w perspektywie pedagogicznej służy ukazaniu skuteczności odpowiedzialnego podejmowania decyzji i wynikającego z nich działania³⁹. Sam proces nabywania umiejętności rozeznawania należy uważać za długofalowy i wpisany w poszczególne fazy rozwoju człowieka. Oznacza to, że człowiek dojrzewa przez całe życie poprzez odpowiedzialne korzystanie z wolności⁴⁰. W literaturze jest mowa o wielu znaczeniach nadawanych wolności⁴¹, zawsze jednak łączy się ją z dobrowolnym wybieraniem dobra⁴². Innymi słowy, wolność daje swobodę podejmowania decyzji, których nie należy identyfikować z każdą dowolnością w działaniu.

W refleksji nad rozeznaniem jako sposobem kształtowania sumienia znaczącą rolę odgrywa przyjmowany przez osobę

³⁷ T. Kotlewski, *Ignacjańskie korzenie duchowości papieża Franciszka*, dz. cyt., s. 67.

³⁸ M. Chmielewski, S. Urbański, *Rozeznanie duchowe*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 758.

³⁹ S. Fausti, *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji. Okazja czy pokusa?*, dz. cyt., s. 24-25.

⁴⁰ Tamże, s. 32-33.

⁴¹ Wieloznacznosc pojęcia „wolność” przedstawia między innymi Ryszard Legutko. Autor ten stwierdza, że wolność jest jednym z podstawowych pojęć politycznych. Nadto ma ono odniesienie filozoficzne, religijne i ekonomiczne. R. Legutko, *Wolność*, w: *Słownik społeczny*, dz. cyt., s. 1574-1582.

⁴² M. Wojciechowski, *Prawda istnieje (Veritatis splendor)*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/veritatis_2.html#m2 [dostęp z 02.03. 2020].

światopogląd, którego właściwością jest możliwość wyrażania osobistych przekonań o świecie, o Bogu, o pochodzeniu człowieka i sensie jego czy świata egzystencji, itd.⁴³. Światopogląd pokazuje, że każda osoba nosi w sobie jego piętno. Staje się on zatem własnością osoby, która przystosowuje go do przeżywanych przez siebie problemów. Jest łączony z całokształtem ludzkich przekonań, jako że wyrażają one nastawienia umożliwiające interpretowanie świata pod kątem wartości oraz zajmowanie wobec nich określonych stanowisk, które nadają postępowaniu człowieka niepowtarzalny charakter⁴⁴. Wpływ na konkretny światopogląd wywierać mogą zarówno osiągnięcia naukowe, jak też uznawane systemy filozoficzne. W tych kontekstach warto zauważyć, że wprawdzie pogląd na świat zwykle oparty jest na przesłankach naukowych, to jednak wyprowadzane z nich wnioski zazwyczaj wykraczają poza granice, na jakie pozwala logika rozumu⁴⁵.

W powyższych kontekstach znamienne jest spostrzeżenie Bogusława Śliwerskiego, który odwołując się amerykańskiego pedagoga Leo Buscagliego, podkreśla, że „nie da się wyjaśnić ludzkiej egzystencji i świata za pomocą intelektu. Potrzebna jest tu transgresja poza samego siebie i otaczającą nas rzeczywistość. Jeśli człowiek nie znajduje oparcia w jakimś systemie wierzeń religijnych, to musi mieć chociaż oparcie w samym sobie, we własnym sumieniu”⁴⁶. Idąc tym tokiem myślenia, powiemy, że światopogląd obrazuje osobę, która spośród różnorodnych treści objaśniających egzystencję świata i człowieka wybiera te, które dla niej wydają się najbardziej przekonujące i najlepiej ją objaśniające. Pośród nich pojawiają się również treści religijne i metafizyczne, których przywoływanie

⁴³ J. Michalski, *Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, dz. cyt., s. 79-104.

⁴⁴ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 71.

⁴⁵ P. Kamela, *O pojęciu światopoglądu*, „*Studia Iuridica*” 1997, vol. XXXIV, s. 25-26; M. Rusecki, P. Sokołowski, *Światopogląd*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, dz. cyt., s. 335.

⁴⁶ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 208.

i akceptowanie zapobiega kształtowaniu jego świadomości w duchu oświecenia, nauki, umysłu analitycznego czy też krytycznej racjonalności⁴⁷. Na tej też podstawie można przyjąć, że każdy światopogląd nosi na sobie piętno jego wyznawcy.

Przedstawione rozumienie moralności domaga się także refleksji nad formami działań umożliwiającymi osobie zaangażowanie się w czynienie dobra. Z perspektywy Dobrej Nowiny przybierają one postać formacji. Choć znaczenia kryjące się za tym terminem są bliskie pojęciu wychowanie, to jednak odróżnia go silniejsze położenie akcentu na rozwój duchowy, wewnętrzny człowieka. Na tej drodze zostaje też dowartościowane istnienie w człowieku sił i zdolności wewnętrznych, które mają wpływ na jego zewnętrzne funkcjonowanie umożliwiające harmonijne współdziałanie i wzajemne oddziaływanie na siebie i świat. Sprzyjają one dialektycznej relacji pomiędzy światem subiektywnym a światem obiektywnym, pomiędzy indywidualnością a kulturą⁴⁸. Wynika z tego, że formacja człowieka zmierza w kierunku odkrywania sensu jego życia, który poznaje zarówno w wymiarze naturalnym, jak i religijnym.

Przenosząc powyższe założenie na płaszczyznę wiary chrześcijańskiej, powiemy, że formacja poszukuje możliwie najlepszych sposobów uwiarygodnienia prawdy o zaproszeniu człowieka do życia z Bogiem w szczęściu przez całą wieczność. Uzasadnieniem tych dążeń jest zarówno chrześcijańska koncepcja człowieka, jak też zachodzące we współczesnym świecie przemiany, w tym procesy laicyzacji i sekularyzacji⁴⁹. Domagają się one kompletnego przekazywania zbawczego orędzia nie w postaci rzeczy, która została przekazana ludzkości, ale wydarzenia, którym jest głębia zbawczego dzieła dokonanego przez Jezusa Chrystusa dla ich życia. Chodzi o kształtowanie opartego nie tylko na intelekcie, ale i na poznaniu religijnym ludzkiego myślenia, oraz o odejście od rzeczowego rozumienia Boga i Jego

⁴⁷ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, dz. cyt., s. 76.

⁴⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 185.

⁴⁹ T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Unum, Kraków 2001, s. 27.

działania. Można zatem przyjąć, że formacja zmierza do uzyskania sprawności, które w literaturze nazwano kompetencjami.

Pojęcie kompetencji nie jest jednoznaczne. Często też podlega modyfikacjom. Wyraża ono coś więcej niż samą wiedzę czy umiejętność. Kompetencje są identyfikowane za pomocą określeń takich jak: „zdolność, sprawność, umiejętność, talent, właściwość, dyspozycja, odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie, zakres czyjejs wiedzy”⁵⁰, czy też stawanie się w życiu odpowiedzialnym⁵¹. Zawsze określają konkretne dyspozycje osoby i stanowi koniunkcję wiedzy, umiejętności i postaw uzyskaną w przestrzeni wartości i doświadczenia. Tym samym są kategorią podmiotową i należą do dyspozycji wyuczalnych. Mają charakter dynamiczny i podlegają przeobrażeniom w ciągu życia człowieka. Ich nabywanie zachodzi w określonym kontekście i odbywa się w konkretnym układzie sytuacji, które są typowe dla danego środowiska⁵². Wynika z tego, że znaczenia nadawane pojęciu kompetencja wskazują na jego praktyczny i pragmatyczny charakter, który uprawnia do działania w określonym zakresie łącznie z podejmowaniem decyzji udostępniających ogólne obszary biegłości działania⁵³. Szerokie rozumienie pojęcia ‘kompetencja’ pozwala uznać, że istnieją też kompetencje religijne. W języku religijnym treść tego pojęcia wyrażana jest najczęściej określeniem ‘zdolności’ (talenty). Przy czym nie ograniczają się one do religijnego wymiaru życia człowieka, a jedynie ich osiąganie inspirowane jest wiarą⁵⁴.

Porównanie przywołanych znaczeń kompetencji z takimi określeniami jak wiedza, umiejętności i nawyki uświadamia, że

⁵⁰ M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 22.

⁵¹ *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 977.

⁵² M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, dz. cyt., s. 27-28.

⁵³ B. Mikula, *W kierunku organizacji inteligentnych*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2001, s. 50.

⁵⁴ Szerzej: A. Walulik, *Kompetencje religijne w całozyciowym uczeniu się*, w: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, t. 5: *Edukacja ustawiczna w Polsce i na świecie*, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2013, s. 207-222.

termin ten posiada złożoną społeczno-dydaktyczną i osobowościową strukturę. Jest ona zbudowana na wartościach, ukierunkowaniu wiedzy i na doświadczeniu. Pokazuje to, że kompetencje są wynikiem zespolenia czynników kognitywnych (opanowanie zdobywanej wiedzy), operacyjnych (zdolność do podejmowania określonego rodzaju działalności, edukacji) oraz aksjologicznych (przyjęcie konkretnego systemu wartości, etyki, samorozwoju)⁵⁵. Z tych też powodów uważa się je za złożoną, praktyczną i ważną umiejętność wyższego rzędu, która dotyczy nie samego działania (systemu czynności), ale przede wszystkim zdolności osoby niezbędnej dla rozwoju i życia⁵⁶.

Za potrzebą podejmowania działań zmierzających do rozwijania wielorakich kompetencji, a w szczególności moralnych, przemawiają różne argumenty. Pośród nich warto przywołać te, w których zwraca się uwagę na zachodzące w procesach wychowania związki pomiędzy moralnością a religią. W refleksji tej przywoływana jest tzw. norma personalistyczna. Przedstawiciele tego nurtu podkreślają, że osoba jest takim dobrem, które nie może być traktowane jako przedmiot użycia i w tej formie jako środek do celu. Zwracają uwagę też i na to, że w parze z tym idzie pozytywna treść normy personalistycznej⁵⁷. Norma ta domaga się również i tego, by człowieka postrzegać jako wartość, która w sposób istotny różni się od innych wartości wrodzonych lub nabytych.

Trzeba też pamiętać, że wartość osoby związana jest z całym jej bytem, a nie z jej płcią, wyglądem estetycznym, wykształceniem, cechami charakteru, czy innymi czynnikami. Wynika

⁵⁵ S.V. Zygmantovich, *Competence Approach to the Professional Training of Future*, http://librar.org.ua/sections_load.php?s=libraries&id=1269&start=3, [dostęp: 11.12.2019].

⁵⁶ Z pedagogicznej i teologicznej perspektywy najbardziej adekwatny wydaje się być model kompetencji składający się z następujących elementów: doświadczenie, wartości, wiedza, umiejętności i postawy. A. Walulik, *Kompetencje religijne w całościowym uczeniu się*, w: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, t. 5, dz. cyt., s. 208.

⁵⁷ J. Wróbel, *Antropologia we współczesnej refleksji bioetycznej, czyli o podstawach etycznych w biomedycynie*, w: *Bioetyka personalistyczna wobec wyzwań biomedycyny*, red. Z. Wanat, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2011, s. 23.

z tego, że człowiek jest wartością całkiem swoistą i elementarną, a więc niezależną od jakichkolwiek kwalifikacji fizycznych czy psychicznych, od jej zewnętrznego czy wewnętrznego stanu posiadania⁵⁸. Do powyższych wyjaśnień chrześcijaństwo dopowiada, że człowiek stanowi ośrodek życia świata i w swej istocie podporządkowany jest jedynie osobowemu Bogu. Ten aspekt wskazuje na wyjątkową jego godność, która wykracza daleko poza jej naturalny status wyrażający się w zdolności do poznania, kochania, bycia wolnym oraz podmiotem praw i obowiązków⁵⁹. Na tej drodze otrzymał on możliwość nawiązywania relacji z Bogiem, co czyni go partnerem Boga i umożliwia udział w Jego mądrości i mocy oraz stawaniu się Jego obrazem⁶⁰.

Podjęcie zagadnień związanych z posiadaną przez człowieka godnością i wartością wydaje się sprzyjać działaniom, które wspomagają procesy kształtowania kompetencji moralnych. Swym zakresem obejmują one sferę duchowo-wolitywno-intelektualną (tzn. sferę świadomości, poznania, chcenia, doświadczeń psychicznych), a więc całego człowieka postrzeganego w swej integralności duchowo-cieleśnej. Oznacza to, że pod żadnym pozorem nie może być on zawłaszczany

na przykład w postaci arbitralnych manipulacji, badawczych eksperymentów ani jako środek – narzędzie służące zaspokojeniu czyichś pragnień lub potrzeb⁶¹.

Świadomość tej wartości domaga się, by osobę zawsze uważać za cel sam w sobie, a nie za środek do jego osiągnięcia. Takie myślenie o człowieku wspomaga poznanie nadnaturalne (religijne). Za jego pomocą „fenomen człowieka” zostaje odkrywany i objaśniany w świetle Bożego objawienia odkrywanego w słowach

⁵⁸ Z. Pilichowski, *Godność osoby w kontekście postępu i zagrożeń w dziedzinie biomedycyny*, w: *Bioetyka personalistyczna wobec wyzwań biomedycyny*, red. Z. Wanał, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2011, s. 32-33.

⁵⁹ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 20-28.

⁶⁰ W. Granat, *Fenomen człowieka*, dz. cyt., s. 99-117.

⁶¹ J. Wróbel, *Antropologia we współczesnej refleksji bioetycznej, czyli o podstawach etycznych w biomedycynie*, dz. cyt., s. 25-26.

i czynach Jezusa Chrystusa⁶². Z tych racji kompetencje moralne, jakie osoba może nabyć w oparciu o poznanie naturalne i nadnaturalne, sprzyjają nabywaniu zdolności dokonywania ocen jej czynów. Zdolność ta odnosi się do wartościowania norm i zachowań moralnych, które człowiek odkrywa i ocenia przy pomocy swego sumienia⁶³.

W procesy kształtowania ludzkich kompetencji aktywnie włącza się religia poprzez nadawanie systemom wychowawczym chrześcijańskich akcentów. Można to dostrzec przy analizie i interpretacji perykopy o umyciu przez Jezusa uczniom nóg. Perykopa pokazuje, że cała Dobra Nowina, do której odwołuje się chrześcijaństwo, dostarcza osobie nowych odniesień dla jej myślenia o sobie i otaczającym ją świecie. Inicjatywy te mają ją wspomagać w nabywaniu umiejętności obiektywnego postrzegania rzeczywistości, w której każdy człowiek posiada swoje prawa i obowiązki wobec siebie i wobec innych. Na tej drodze zostaje też w nim wyzwolona troska o harmonijne rozwijanie posiadanych relacji społecznych.

Do podejmowania tego rodzaju wysiłku potrzebne są motywy umożliwiające człowiekowi przekraczanie granic myślenia o sobie. Na podstawie różnych definicji pojęcia „motywacja”⁶⁴ można wskazać przynajmniej dwa charakterystyczne jego zadania: pobudzać i organizować dynamikę ludzkiego działania oraz ukierunkować je na osiągnięcie zamierzonego celu⁶⁵. Chodzi o obudzenie w wychowanku przekonania o tym, że potrafi zaspokoić własne potrzeby, albo też usunąć to wszystko, co

⁶² K. Guzowski, *Nowość humanizmu chrześcijańskiego*, w: W. Granat, *Fenomen człowieka*, dz. cyt., s. 5.

⁶³ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 47.

⁶⁴ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1967, s. 187; W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, KiW, Warszawa 1984, s. 337; J. Reykowski, *Wprowadzenie do problematyki motywacji*, w: *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 59; T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, SAWW, Kraków 1991, s. 82; K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 33.

⁶⁵ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1995, s. 223.

grozi ich niezaspokojeniu. Z tych racji ważne jest uświadamianie wychowankowi na poszczególnych etapach jego życia coraz to nowych potrzeb, które będą ułatwiać mu odchodzenie od egoistycznego nastawienia do życia oraz kierowanie się pobudkami i motywami o charakterze altruistycznym⁶⁶. Zwraca się uwagę również na to, że o tym, czy motywacja ludzkiego działania przybierać będzie postać egoistyczną czy też altruistyczną, w znacznej mierze decydują zgromadzone we wczesnym dzieciństwie doświadczenia. Zaletą rozwijanych motywów jest to, że przez swą częstotliwość występowania wymagają stosunkowo szybkich decyzji dotyczących własnej egzystencji.

Problem rozwijania ludzkiej motywacji jest dość skomplikowany. Wynika to przede wszystkim z tego, że motywy mają inspirować osobę do troski o własny rozwój w taki jednak sposób, aby myślenie o własnym dobru nie zakrywało troski o dobro innych. Stąd mówi się, że motywy są motorem wszelkiego rodzaju procesów poznawczych i zachowań prospołecznych⁶⁷. Spostrzeżenia uświadamiają, że motywy, będące zespołem czynników celowo ukierunkowanych na działanie człowieka, są niezbędne do utrzymywania zdrowia psychicznego oraz zadowolenia z życia. Rodzą się one pod wpływem odkrywanych potrzeb, rozumianych jako określony „brak”. Zazwyczaj przyjmuje on dwie ich postaci: potrzeby biologiczne oraz potrzeby psychiczne (psychologiczne), a ich zaspokajanie jest warunkiem egzystencji i rozwoju osoby.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że zasadniczo motywy występują w określonych grupach – wiązkach,

⁶⁶ R. Murawski, *Dorastający. Założenia podręczników dla katechezy i ucznia, klasa I, zeszyt I, w: Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik metodyczny do religii dla I klasy liceum i technikum*, dz. cyt., s. 41-43.

⁶⁷ K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Naukowa T. Szczepny, Toruń 1949, s. 6-8; *Wychowanie*, w: *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 327; M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 309-318; H. Izdebska, *Szczęście dziecka*, Instytut Wydawniczy ZZ, Warszawa 1988, s. 119-128; H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971, s. 35.

z których jedna jest aktualnie najsilniejsza i podporządkowuje sobie inne. Tak jest na przykład z potrzebą dominowania. Niekiedy dochodzi też do sytuacji, że ludzkie potrzeby popadają we wzajemne konflikty. Dzieje się tak wówczas, gdy równocześnie zaczynają działać dwie potrzeby o sprzecznych dążeniach. Konflikty mogą zachodzić między potrzebą agresywności a potrzebą bezpieczeństwa. Oznacza to, że stany konfliktowe pojawiają się w sytuacjach, gdy dwie potrzeby w tym samym czasie znajdują się w stanie „gotowości” do reagowania. Gotowość ta wywołuje napięcie emocjonalne, brak poczucia pewności, nieprzyjemne uczucia czy działania, w którym pojawiają się sprzeczne trendy i tendencje⁶⁸.

Zazwyczaj potrzeby zostają zaspokojone częściowo, a częściowo nie. Nie dzieje się to jednak nagle, jednorazowo. Przeciwnie, przebiega powoli. Ponadto ich zaspokajanie nie jest zjawiskiem jednorazowym, o charakterze skokowym, ale przebiega stopniowo, płynnie wywołując w osobie powolne zmiany⁶⁹. Pośród najczęściej pojawiających się potrzeb na szczególną uwagę zasługują potrzeby zakwalifikowane do grupy potrzeb psychicznych. W przekonaniu Janusza Reykowskiego⁷⁰ są one rezultatem doświadczeń, jakich człowiek doznał, poczynając od pierwszych chwil swojego życia. Chodzi tu przede wszystkim o doświadczenia, które występują i powtarzają się w określonym porządku. Regularność ich występowania ma wpływ na ludzki umysł i sprzyja znalezieniu własnego miejsca w świecie fizycznym i społecznym. Ponadto regularność ta sprzyja powstawaniu w umyśle człowieka systemu przeświadczeń, przekonań, wartości i zasad postępowania, które odbiera z otoczenia poprzez określone komunikaty wyzwalające w nim gotowość podejmowania określonych działań. Uważa się, że potrzeby wywołują proces

⁶⁸ S. Siek, *Wybrane metody badania osobowości*, ATK, Warszawa 1993, s. 158-159.

⁶⁹ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990, s. 74.

⁷⁰ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1982, s. 88-96.

psychicznej regulacji, od którego zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić. Tym samym motywacja związana jest z wewnętrznym procesem, warunkującym dążenie ku określonym celom⁷¹.

Motywy związanymi z potrzebami psychicznymi mogą być ubogacone treściami religijnymi. Istotą motywów religijnych jest świadomość tego, jak postępuje z człowiekiem Bóg i jakich postaw oczekuje od człowieka. Do ubogacania motywów treściami religijnymi niezbędne jest korzystanie z poznania pozanaturalnego (religijnego). W procesie tym ważną rolę pełni przekonanie o tym, że Bóg, z którym człowiek wchodzi w relacje, nie jest Bogiem budzącym lęk, obawę, czy niepewność. Przeciwnie, zapewnia On człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, zaufania i miłości. O znaczeniu i potrzebie przywoływania takich motywów w edukacji przekonany jest Wolfgang Brezinka. Uważa on, że jeśli ludzkiego postępowania nie będzie się łączyć z wiarą w Boga i w Jego sankcje, to wówczas pojawia się sceptyczny stosunek do życia i moralności, gdyż trudno człowiekowi dość do przekonania o potrzebie bezinteresownego myślenia o innych ludziach. Jego zdaniem takiego myślenia i przekonań nie da się zmienić czysto racjonalnymi motywami. Tymczasem, według niego, motywy o charakterze religijnym mają w sobie mistyczne korzenie, czym w sposób znaczący wpływają na ludzkie postępowanie. Na potwierdzenie swej tezy przytacza wypowiedź Friedricha Nietzschego, który stwierdził, że „każda czysto moralna hierarchia wartości kończy się nihilizmem”. Brezinka przywołuje też poglądy Emila Durkheima, który jako pooswieceniowy pozytywista opowiadał się za uwolnieniem moralności ze związków z religią. Jego zdaniem Durkheim zdawał sobie sprawę, że

(...) religia (podobnie jak moralność) jest systemem wierzeń, który posiada szczególną godność. Również moralność jest dziedziną świętą i ma charakter niemal religijny. Jeśli w celu racjonalizacji moralności i wychowania moralnego ograniczymy się do usunięcia z niego wszystkich elementów religijnych, to grozi nam niebezpieczeństwo, że jednocześnie wyrzucimy

⁷¹ Tamże, s. 18.

elementy czysto moralne. (...) Durkheim wątpi w skuteczność wychowania moralnego pozbawionego mitów. Autor zastępuje Boga żydowsko-chrześcijańskiego zmistyfikowanym społeczeństwem, przebóstwionym narodem⁷².

Przytoczone racje zdają się przekonywać o tym, że motywy, w tym motywy religijne, spełniają znaczącą rolę w procesach wychowania. Znaczenie tak rozumianych motywów odkryliśmy w analizowanej perykopie, kiedy to Jezus zwraca się do uczniów po umyciu im nóg: „Dałem wam przykład, abyście i wy tak czynili, jak Ja wam uczyniłem” (J 13, 15). To z kolei domaga się działań umożliwiających ich rozwijanie. Chodzi przy tym nie tylko o odwoływanie się do wierzeń czy wiary człowieka, ale też o ich poprawne budzenie i rozwijanie wyrastające z duchowego wymiaru natury człowieka. Należy też podkreślić, że motywy, do których odwołuje się człowiek w podejmowaniu swych działań, znajdują wyraz w składanym świadectwie. O ile w nauczaniu motywów ważną rolę pełnią argumentacja, operacje myślowe, wyciąganie odpowiednich wniosków z działań i kolejno podejmowane kroki prowadzące do ich rozumienia, to w składaniu świadectwa znaczącymi są zainteresowania, przeżycia, zaangażowanie i ekspresja zewnętrzna. W tym też znaczeniu świadek nie tyle odkrywa, co raczej przenosi istniejące wartości na tego, przed kim świadczy. Natomiast cele przekazywanego świadectwa zostają osiągnięte dopiero wówczas, gdy rzeczywistość, o której się świadczy, zostaje przejęta jako wartość, to znaczy wtedy, kiedy jej odbiorca zacznie się z nią identyfikować i uważać ją za swoją⁷³.

⁷² W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 98-99.

⁷³ M. Finke, *Pedagogika wiary*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1996, s. 11.

Zakończenie

OD PEDAGOGII JEZUSA DO PEDAGOGIKI DOBREJ NOWINY

Badania prowadzone nad Ewangelią w perspektywie pedagogicznej wpisują się w jakościową strategię badania narracji. Jednocześnie wskazują na sposób postępowania w procesie wychowania. Wyraźnie w nich widać korelację, jaka zachodzi pomiędzy badaczem/badanym i wychowawcą/wychowankiem. Jej podstawą jest personalistyczny wgląd w rzeczywistość wychowania. Zastosowana analiza proksemiczna, analogicznie jak w pedagogii ignacjańskiej, jest swego rodzaju towarzyszeniem na drodze rozumienia doświadczeń. Zarówno jedna, jak i druga zrodziły się z przekonania o wiedzytwórczym potencjale prowadzonej nad nim refleksji. Impulsów do takiego działania dostarczają osobie różnego rodzaju motywy, w tym inspirowane Ewangelią motywy religijne. O ich bogactwie świadczy fakt, że choć w Biblii mamy do czynienia z jedną Dobrą Nowiną o zbawieniu człowieka i świata, to jest ona przedstawiona na cztery różne sposoby w Ewangeliach według świętych Jana, Mateusza, Marka i Łukasza. Każda z nich posiada swoją reprezentację w przeprowadzonych badaniach. Każda z nich akcentuje inne aspekty tej samej rzeczywistości.

Na podstawie perykop z Ewangelii według świętego Jana, którego oznaczeniem jest orzeł, symbolizujący zdolność wznoszenia się ponad to, co ludzkie, ukazujemy zasadność pedagogicznej refleksji nad treścią Ewangelii oraz warunki jej realizacji

w praktyce wychowawczej. W toku analizy i interpretacji opowiadania popularnie nazywanego „o niewiernym Tomaszu” odkryliśmy znaczenie zmartwychwstania Jezusa i wynikających z niego darów dla życia człowieka (rozdział 1). Z perspektywy pedagogicznej za szczególnie cenne uznaliśmy pokój. Nie ma on nic wspólnego z tak zwanym „świętym spokojem”, kojarzonym z wygodnictwem i egoizmem, lecz tworzy warunki do budowania szczęśliwego życia, bo uzdalnia człowieka do transcendowania poza to, co może dać mu szczęście tylko w materialnym wymiarze. Oznacza to, że zmartwychwstanie, którego nie można ani udowodnić, ani porównać z żadnym innym doświadczeniem, rozpatrywane z perspektywy wiary, stanowi źródło szczęśliwego życia. Z kolei w opowiadaniu o Nikodemie zobaczyliśmy, że pedagogiczne skuteczne myślenie i działanie można budować na Bożym objawieniu (rozdział 3). Bóg objawia się człowiekowi w naturze i jej prawach, ale też w historii jego życia. Oznacza to, że sam Bóg daje się ludziom poznawać w historii i przez historię; że jest aktywnie obecny w każdej ludzkiej historii, co udowadnia Jezus w geście umycia nóg (rozdział 6). Postawa, którą prezentuje: najpierw czyni (daje przykład) a dopiero potem ją objaśnia, stanowi streszczenie pedagogii Jezusa. Zamyka się ona w zasadzie: składać świadectwo.

Perykopa z Ewangelii według świętego Mateusza, którego symbolem jest skrzydlaty człowiek, bo w niej wykazuje, że Jezus jest Mesjaszem – Synem Dawida oraz Synem samego Boga, pozwoliła odkryć, że przedmiotem badań pedagogicznych w perspektywie Dobrej Nowiny jest sam podmiot wychowania, czyli człowiek rozumiany jako osoba (rozdział 2.). W świetle Ewangelii, analogicznie jak w świetle metafizyki, osoba jest postrzegana jako unikalny, żywy i rozumny, tożsamy z sobą i niepodzielny byt. Cechy te wskazują na potrzebę eksponowania w wychowaniu pierwszeństwa „być” przed „mieć” i „działać”. Potrzebę tę wyraźnie wskazuje święty Mateusz w kontekście spotkania Jezusa z młodzieńcem, którego tematem (na pierwszy rzut oka) są zasady postępowania (przykazania). Takie ujęcie podmiotowości wskazuje na pierwszeństwo relacji w procesach wychowania przed normami oraz sposobami ich wdrażania i egzekwowania.

Ewangelista Łukasz, którego oznaczeniem jest wół symbolizujący ofiarność, w analizowanej perykopie o uczniach idących do Emaus wskazuje na osobę Jezusa, który świadczy o wartości ofiary i do takiej postawy „wychowuje” swoich uczniów (rozdział 5.). Interpretując słowa i czyny Jezusa zobaczyliśmy, że odkrywane w Biblii związki Boga z ludźmi i Jego zamiary wobec ludzkości są przejawem troski, która wyzwala w człowieku nadzieję na życiowy sukces. W perspektywie Dobrej Nowiny jest to życie w szczęściu bez końca – życie z Bogiem przez całą wieczność. Do jego osiągnięcia zmierzają procesy wychowania oparte na strategii towarzyszenia. Przekonanie to w praktyce wychowawczej wyraża się w jezuickim modelu wychowania, który wyrasta z ćwiczeń duchowych proponowanych przez świętego Ignacego z Loyoli, a te z kolei z pedagogii Jezusa, którą charakteryzuje towarzyszenie człowiekowi na drodze jego rozwoju. Sam model jest zbudowany z pięciu elementów: kontekst, doświadczenie, refleksja, ocena i działanie. Działanie według tej strategii przybiera postać „zarządzania sobą”. Jego celem zarówno w odniesieniu do edukacji, jak i badania naukowego jest dążenie do zmiany utartych schematów myślenia oraz dostarczanie nowych impulsów do pracy dydaktyczno-wychowawczej i badawczej. W praktyce pedagogicznej proces przebiega zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym, i został nazwany „tworzeniem dzieła sztuki”.

Kolejna analizowana perykopa zaczerpnięta została z Ewangelii według świętego Marka, którego oznaczeniem jest lew (symbol mocy). Opowiada ona o spotkaniach zmartwychwstałego Jezusa z różnymi osobami, których finalnym elementem jest wniebowstąpienie. W toku prowadzonej analizy dostrzeżliśmy, że horyzont, który wyznacza cel wychowania sięga poza to, co empirycznie sprawdzalne (rozdział 4.). Odkryliśmy, że celem wychowania, choć różnie rozumianym, jest ostateczne dobro człowieka – zbawienie. Do jego osiągnięcia motywuje człowieka nadzieja, której przedmiotem w wymiarze antropologicznym jest oczekiwanie czegoś od przyszłości, a w wymiarze religijnym sam Bóg.

Wybrane do analizy perykopy biblijne pozwoliły opisać elementy stanowiące o każdej teorii pedagogicznej. Za takowe

uznaliśmy: zasadność wyprowadzenia kolejnej teorii, przedmiot jej badań, treść i cel oraz sposób działania zgodnie z jej założeniami. Wypracowana w perspektywie teologii i pedagogiki na podstawie analizowanych tekstów teoria pedagogiki Dobrej Nowiny jest naukową refleksją nad rozumieniem pedagogii Jezusa. Takie jej metodologiczne umiejscowienie oznacza, że wpisuje się ona w pedagogikę religii o orientacji chrześcijańskiej w denominacji katolickiej. Przedmiotem jej badań są procesy wychowania, których doświadcza człowiek rozumiany jako osoba. Cechy tego procesu są rozpatrywane z perspektywy Ewangelii odsłaniającej człowiekowi prawdę o Bogu, który jest Osobą i jako osoba zaprasza człowieka-osobę do relacji z sobą. Odpowiedzią człowieka na to zaproszenie jest wiara w zmartwychwstanie Jezusa. Nie oznacza to jednak, że osoba, która nie doświadcza wiary religijnej, nie korzysta z dobra, które Bóg oferuje człowiekowi i światu. Ten personalistyczny wymiar refleksji nad pedagogią Jezusa stanowi podstawę wypracowania założeń myślenia i działania pedagogicznego określonego mianem pedagogika Dobrej Nowiny.

Pedagogiczne myślenie w kategoriach Dobrej Nowiny znajduje swoje uzasadnienie w tajemnicy zmartwychwstania Jezusa. Do jej odkrywania uzdalnia człowieka Bóg poprzez cnotę męstwa. Dzięki niej osoba partycypuje w tym doświadczeniu i uznaje w nim źródło poznania. W tym procesie biorą udział doświadczenia naturalne, religijne oraz doświadczenia wiary. Poznawczy potencjał doświadczenia wyraża się w tym, że jest ono badane w odniesieniu do wewnętrznych i zewnętrznych warunków jego zaistnienia. Odkrycie takiego potencjału jest możliwe tylko wówczas, gdy zarówno wychowawca jak i wychowanek rozumieją kontekst, w którym zachodzą takie doświadczenia i w którym są interpretowane. Przy czym samo rozumienie nie oznacza jedynie rozszyfrowania treści. Ma prowadzić do czynnego udziału w odtwarzaniu jego znaczenia poprzez dążenie do zinterioryzowania poznanych treści oraz podjęcia działań o charakterze selekcji i absolutyzacji.

Dla chrześcijan działania te wykraczają poza wiedzę zdobywaną na poziomie empirii. Wiara w zmartwychwstanie rodzi potrzebę uzupełniania jej treściami religijnymi. Trzeba przy tym

zauważyć, że interpretacja doświadczeń w perspektywie Dobrej Nowiny wymaga partnerstwa pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Wszystko to uświadamia też subiektywny charakter doświadczeń. Nadto umożliwia przywoływanie wzorców i ideałów osobowych, a co ważne – nie wymaga rezygnacji z układu hierarchicznego. Z perspektywy Ewangelii wyraża się to w tym, że człowiek, aby się rozwijać we wszystkich swych wymiarach, musi być świadomy sytuacji, w której żyje. Jej rozumienie chroni go przed „-izmami ponowoczesności”¹. Na tej drodze każda społeczność, w tym również instytucje edukacyjne, może stawać się wspólnotą wartości zbudowaną na rzetelnej wiedzy i wzajemnym zaufaniu.

Pedagogiczne myślenie i działanie, którego źródłem jest zmartwychwstanie Jezusa, wymaga przyjęcia personalistycznej koncepcji człowieka. Bez uświadomienia sobie, co to znaczy, że człowiek jest osobą, jakie są jego cele i oczekiwania, jak postrzega siebie i innych, jakie jest jego miejsce w świecie – nie ma wychowania. Oznacza to, że każdy uczestnik sytuacji wychowawczej jest podmiotem, którego w pełni nie można zrozumieć bez Chrystusa i co więcej – on sam nie może bez Chrystusa zrozumieć siebie. Tym też założeniem pedagogika Dobrej Nowiny ubogaca refleksję nad procesem wychowania ukazując, że rozumienie podmiotowości w wychowaniu dokonuje się w przestrzeni, którą tworzą Bóg, wychowawca i wychowanek. Określamy ją mianem „potrójny nauczyciel”. Ta triada to coś więcej niż suma potencjału wychowawczego każdej z osób. Bóg jawi się w niej jako podmiot wskazujący na zdolność transcendowania człowieka, co skutkuje pojawieniem się nowej jakości w rozumieniu siebie i innych.

Treść umożliwiającą pedagogiczne myślenie i działanie, przy tak rozumianej podmiotowości, stanowi Boże objawienie przekazane w księgach Starego i Nowego Testamentu. Bóg objawia swą tajemnicę w wydarzeniach historii dając do zrozumienia, że nieustannie angażuje się w historię ludzkości i pragnie jej dobra,

¹ Określenie pochodzi z: A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

czyli obdarowania jej szczęściem na całą wieczność. Jego treścią jest tajemnica Boga, który ze swej natury jest jeden, ale w trzech osobach tak samo wiecznych i tak samo wszechmocnych. Odkrywanie tej tajemnicy wymaga uznania dwóch rodzajów poznania: naturalnego i religijnego. Przy czym należy pamiętać, że poznanie nadnaturalne nie wyklucza i nie przekreśla ważności poznania naturalnego, a jedynie je poszerza o nową jakość. Przy korzystaniu z poznania nadnaturalnego chodzi o dopuszczenie możliwości przewyższenia doświadczanej ograniczoności i skończoności ludzkiej natury możliwościami, które ofiaruje człowiekowi osobowy Bóg. Dzięki temu przyjęta prawda objawiona poszerza horyzont ludzkiego poznania, przez co pozwala dotrzeć do tajemnicy, w jaką zanurzona jest egzystencja człowieka. Oznacza to, że znaczącą rolę w budowaniu refleksji nad pedagogicznym myśleniem i działaniem pełni poznanie prawdy. W praktyce założenie to realizowane jest poprzez edukację religijną.

Refleksję nad edukacją religijną podejmuje pedagogika religii, która jako nauka normatywna i empiryczna formułuje cele prowadzonych badań i ich odniesienie do praktyki wychowawczej. Przyjmując, że człowiek-osoba jest wewnętrznie nastawiony w kierunku miłości, pedagogika Dobrej Nowiny za cel swoich badań uznaje odkrywanie potencjału wychowawczego Ewangelii. Przeprowadzone badania upoważniają do stwierdzenia, że wyraża się on w miłości, która jest nie tylko potrzebą i pragnieniem człowieka, ale przede wszystkim istotnym przymiotem Boga. Dlatego dążenie człowieka do nawiązania relacji z Bogiem należy uważać za coś naturalnego; za coś, co wynika z jego rozumności, świadomości odrębności, poczucia wolności i możliwości porozumienia się z innymi, a przede wszystkim ze zdolności transcendowania. Z perspektywy pedagogiki Dobrej Nowiny warunkiem uznania wskazanych relacji za potencjał wychowawczy jest dostrzeżenie przez osobę zarówno własnej podmiotowości, jak i własnych ograniczeń oraz odkrycie w Jezusie Boga, który swoim życiem na ziemi potwierdza bezwarunkową i bezgraniczną miłość do człowieka. W praktyce cel wychowania inspirowanego Dobrą Nowiną wyraża się w zdolności łączenia

„nieba z ziemią”, czyli podejmowania działań otwierających człowieka na szczęście, którym dla wierzącego jest zbawienie.

Przedstawione powyżej założenia pedagogiki Dobrej Nowiny zostały ustalone poprzez analizę narracyjnych tekstów ewangelicznych w perspektywie rzeczywistości wyznaczonej przez treść, jaka kryje się za pojęciami: transcendencja, duchowość, religia i cnota. Odnoszą się one do trzech głównych funkcji teorii pedagogicznych: diagnostycznej, oceniającej i prognostycznej. Funkcję diagnostyczną pedagogika Dobrej Nowiny realizuje poprzez odniesienie sytuacji wychowawczej na poziomie badawczym i praktycznym do rozumienia duchowości i religii; funkcję oceniającą do rozumienia cnoty; a funkcję prognostyczną do rozumienia transcendencji.

Przeprowadzone analizy perykop biblijnych uświadamiają, że w tworzonych w ciągu wieków teoriach pedagogicznych „usłyszeć” można echo słowa Bożego. Oznacza to, że odkrywana na kartach Biblii pedagogia Boga staje się wzorcem pedagogicznego myślenia i działania człowieka także dwadzieścia, a nawet dwadzieścia jeden wieków później. Okazuje się, że człowiek, poznając Boga jako tego, który pozostawia mu wolność i pragnie jego szczęścia, może w procesie wychowania kierować się tym samym pragnieniem. W swej pedagogii Bóg uczy człowieka, że szczęście osiąga się przede wszystkim w dążeniu, by „być”, a nie „mieć”. Impulsy do pedagogicznego myślenia i działania w duchu tej biblijnej zasady zawierają się w pedagogice Dobrej Nowiny.

SPIS SCHEMATÓW

- 1.1. Kategorie i encje w perykopie J 20,19-29 — s. 42.
- 2.1. Kategorie i encje w perykopie Mt 19, 16-22 — s. 67.
- 2.2. Idea „Potrójnego Nauczyciela” — s. 78.
- 3.1. Kategorie i encje w perykopie J 3, 1-21 — s. 95.
- 4.1. Kategorie i encje w perykopie Mk 16, 9-20 — s. 123.
- 5.1. Kategorie i encje w perykopie Łk 24, 13-35 — s. 147.
- 5.2. Pedagogia ignacjańska — s. 161.
- 6.1. Kategorie i encje w perykopie J 13, 1-17 — s. 171.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk B., *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Alberich E., *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2003.
- Aldusso F., *Miłość (caritas)*, w: *Słownik katechetyczny*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 601-606.
- Aleksiejuk A., Marek Z., Milerski B., *Pedagogika religii w Polsce*, w: *Słownik pedagogiki religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 33-49.
- Amiot F., Léon-Dufour X., *Uczynki*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 1004-1009.
- Augustyn J., *Ćwiczenia duchowne jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 13-22.
- Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 179-212.
- Bagrowicz J., *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006.
- Bardski K., *W kręgu symboli biblijnych*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010.

- Barker, R., *Case*MethodSM. Modelowanie związków encji*. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2005.
- Barucq A., Grelot P., *Nauczać*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 528-533.
- Baum A., *Niebo*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 808-809.
- Bazylak J., *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, ATK, Warszawa 1984.
- Beck E., *Świadectwo*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 1283-1284.
- Becker W., *Zeugenaussagen*, w: *Lexikon der Pädagogik*, Herder, Freiburg–Basel–Wien, 1971.
- Benedykt XVI, *Adhortacja apostolska „Verbum Domini”*, 2010.
- Benedykt XVI, *Trwajcie mocni w wierze. Pielgrzymka do Polski*, KAI, Warszawa 2006.
- Betz O., *Psychologische Grundlage der Bibelarbeit*, w: *Handbuch der Bibelarbeit*, red. W. Langer, Kösel-Verlag, München 1987, s. 221-238.
- Bitter G., *Leben im österlichen Vertrauen. Von der Identität des Christlichen*, „Horyzonty Wychowania” 2003, t. 2, nr 4, s. 57-75.
- Blaskovic St., *Gewissen*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Herder-V., Freiburg–Basel–Wien 1978, s. 336.
- Bogdalczyk M., *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos” 2012, nr 33(2), s. 83-108.
- Bohnsack R., *Rekonstrukcyjne badania praktyk codzienności – metoda dokumentarna na przykładzie dyskusji grupowej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 393-404.
- Boismard M.-E., *Woda*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 1058-1062.
- Bonnard P.-E., *Pascha*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 646-651.
- Boschki R., *Einführung in die Religionspädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2017.

- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Bronk A., *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Gaudium, Lublin 2010, s. 57-74.
- Brożek B., *O pojęciu osoby*, w: *Polonia restituta. Dekalog dla Polski w 100-lecie odzyskania niepodległości*, red. W. Pasierbek, A. Budzanowska, MNiSW, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019, s. 359-378.
- Buckley M.J., *Ateizm w sporze z religią*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Charytański J., *Katecheza a doświadczenie religijne*, „Ateneum Kapałńskie” 1978, nr 71, s. 386-405.
- Chen P.P.S., *The Entity-Relationship Model – Toward a Unified View of Data*, „ACM Transactions on Database Systems”, 1976, t. 1, nr. 1, s. 9-36, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.369&rep=rep1&type=pdf> [dostęp: 2018-07-05].
- Chlewiński Z., Zaleski Z., *Godność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. V, red. L. Bieńkowski i in., KUL, Lublin 1989, s. 1231-1232.
- Chmielewski M., *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 226-232.
- Chmielewski M., Urbański S., *Rozeznanie duchowe*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 756-760.
- Chrost M., *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996.
- Cichosz W., *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Typo 2, Warszawa 2010.

- Ciechowska M., Szymańska M., *Wybrane metody jakościowe, cz. 1*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Claussen J.H., *Zurück zur Religion. Warum wir vom Christentum nicht loskommen*, Pantheon Verlag, München 2006.
- Coggins C.C., *Individual Growth Through Community Problem Solving*, w: *Redefining the Discipline of Adult Education*, red. R.O. Boyd, J.W. Apps i in., Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1980.
- Corbon J., Grelot P., *Sąd*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 860-866.
- Cross K.P., *Adults as Learners*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1981.
- Daniluk M., *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka IV*, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, KUL, Lublin 1989, s. 317-330.
- Deer D.S., *Proces formowania się Biblii*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. wyd. pol. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 147-156.
- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Descamps A., *Sprawiedliwość*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 897-906.
- Dirscherl E., *Duch/Duch Święty*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997, s. 93.
- Divarkar P., *Droga wewnętrznego poznania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Dola T., Rusecki M., *Zbawienie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 895-902.
- Dormeyer D., *Potępienie*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 1012.
- Dreyfus F., Léon-Dufour X., *Noc*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 558-560.

- Duminuco V.J., *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today/ Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, WSF-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 173-192.
- Duplacy J., *Nadzieja*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1973, s. 509-514.
- Duplacy J., *Wiara*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1973, s. 1025-1034.
- Dybowska E., *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Dyrek K., *Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”, „Formatio Permanens”* 2017, nr 17, s. 19-30.
- Dziaczkowska L., *Podmiotowość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polwen, Radom 2016, s. 783-784.
- Dziekoński S., *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2004.
- Dziewulski G., *Teologiczne rozumienie świadectwa*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1997, nr 6, s. 277-307.
- Erlinghagen K., *Zeugnis*, w: *Lexikon der Pastoraltheologie*, red. F. Klostermann, K. Rahner, J. Schild, Herder, Freiburg-Basel-Wien 1972, s. 632-633.
- Exeler A., *Grundfragen der Religionspädagogik, Vorlesung, Teil 1, Sommersemester 1977*.
- Fausti S., *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji. Okazja czy pokusa?*, „Bratni Zew”, Kraków 2000.
- Filipczuk M., *Budowanie domu na skale – o chrześcijańskiej wizji procesu wychowania*, „Teologia i Człowiek” 43 (2018) 3, s. 99-122.
- Fingas B., *Etyka cnót jako odradzający się paradygmat filozofii moralnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2011, nr 1, s. 11-21.
- Finke M., *Pedagogika wiary*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1996.
- Fitzmyer J.A., *Pismo duszą teologii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997.

- Fleming D.L., *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Gallagher M.P., *Ignacjańskie rozeznanie kultury posmodernistycznej*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today/ Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 307-316.
- Gallo L., *Zbawienie*, w: *Słownik katechetyczny*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 1002-1004.
- Galopin, P-M., *Posiłek*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1973, s. 716-719.
- Goliszek P.T., *Personalistyczny wymiar katechezy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.
- Góralczyk P., *Wychowawcza etyka seksualna*, Apostolicum, Ząbki 2000.
- Grabner-Haider A., *Miłość*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 737-741.
- Granat W., *Fenomen człowieka. U podstaw humanizmu chrześcijańskiego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Griffith J.L., Griffith M.E., *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Grom B., *Psychologia wychowania religijnego dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym oraz młodzieży*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Guillet J., *Duch Boży*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1973, s. 226-235.
- Guillet J., *Jahwe*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1973, s. 330-331.
- Gurba E., Krysztofik J., Walulik A., *„Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 1, s. 131-137.
- Gurba E., *Psychologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 279-299.

- Guzowski K., *Nowość humanizmu chrześcijańskiego*, w: W. Granat, *Fenomen człowieka. U podstaw humanizmu chrześcijańskiego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Halik T., *Cierpliwość wobec Boga*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Harężga S., *Świadectwo*, w: *Encyklopedia katolicka XIX*, red. E. Gilewicz, KUL, Lublin 2013, s. 308-310.
- Harrington W.J., *Klucz do Biblii*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.
- Herbut J., *Podmiot*, w: *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 425.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, WSP, Rzeszów 1996.
- Horowski J., *Aretologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków, s. 261-277.
- Horowski J., *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2007.
- Horowski J., *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „*Paedagogia Christiana*” 2009, nr 2(24), s. 63-78.
- Horowski J., *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015.
- Howard V., Peabody D.B., *Ewangelia według św. Marka*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 1206-1210.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, DSWE, Wrocław 2006.
- Izdebska H., *Szczęście dziecka*, Instytut Wydawniczy ZZ, Warszawa 1988.
- Jalics F., *Towarzystwo duchowe. Wspólnie wzrastać w wierze*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska „Catechesi tradendae”*, 1979.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, 1998.
- Jan Paweł II, *Homilia na placu Zwycięstwa w Warszawie*, 1979.
- Jasnos R., *Pedagogia Boża w Objawieniu*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today/ Pedagogika ignacjańska wobec*

- wyzwań współczesnego humanizmu, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 15-32.
- Jazukiewicz I., *Znaczenie cnót teologalnych w wychowaniu*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 121-131.
- Jetter H., *Nadzieja*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 777-781.
- Join-Lambert M., P. Grelot, *Jerozolima*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 338-344.
- Jurado R., *Rozeznawanie duchowe. Teologia, historia, praktyka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Kalita Z., *Etyka. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Kamela P., *O pojęciu światopoglądu*, „*Studia Iuridica*” 1997, nr XXXIV, s. 25-32.
- Kamiński S., Zdybicka Z., *Definicja religii a typy nauk o religii*, w: S. Kamiński, *Światopogląd. Religia. Teologia*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998, s. 69-124.
- Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 2007.
- Katechizm Kościoła katolickiego*, Pallottinum, Poznań 2012.
- Khoury A.Th., *Wiara/wierzyć*, w: *Leksykon religii*, red. F. König, H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997, s. 507-510.
- Kiereś B., *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Gaudium, Lublin 2010, s. 95-102.
- Klink J.-G., *Zeugnis*, w: *Lexikon der Pädagogik*, Herder, Freiburg–Basel–Wien 1971, s. 402.
- Knowles M.S., *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Adult Education 1980.
- Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, SAWW, Kraków 1991.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.

- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Pallottinum, Poznań 1998.
- König F., Kremer J., *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997.
- Kopczewski M., Czekala A., *Kompetencje zawodowe nauczyciela w procesie dydaktycznym*, w: *Wychować (w sobie) Mistrza. W stronę jubileuszu 80-lecia Profesora Wojciecha Kojsa i Profesora Janusza Mariańskiego*, red. L. Pawelski, M. Rembierz, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2019, s. 227-238.
- Kotlewski T., *Ignacjańskie korzenie duchowości papieża Franciszka*, „*Studia Bobolanum*” 2019, nr 30(3), s. 59-70.
- Kotlewski T., *Z sercem hojnym i rozpalonym miłością – o mistyce ignacjańskiej*, Rhetos, Warszawa 2005.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1995.
- Krapiec M.A., *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 23-40.
- Kręcidło J., *Świadectwo Boga Ojca o Jezusie w Ewangelii wg św. Jana*, „*Verbum Vitae*” 2015, nr 27, s. 147-167.
- Krysztofik J., Walulik A., *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, „*Studia Katechetyczne*” 2016, nr 12, s. 35-50.
- Krysztofik J., Walulik A., *Między ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Święty Paweł, Częstochowa 2016.
- Kudasiewicz J., *Biblia, historia, nauka*, Znak, Kraków 1978.
- Ladaria L.F., *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Langer W., *Pascha*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 933-934.
- Langer W., *Szczęście*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 1265-1266.
- Langkammer H., *Słownik biblijny*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1990.

- Legutko R., *Wolność*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1574-1582.
- Léon-Dufour X., *Bogaty – bogactwo*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1981, s. 166-167.
- Léon-Dufour X., *Ciemności*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1981, s. 195-196.
- Léon-Dufour X., *Dwanaście*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1981, s. 233-234.
- Léon-Dufour X., *Nauczać, nauka*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1975, s. 418-419.
- Léon-Dufour X., *Pokój*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1981, s. 492.
- Léon-Dufour X., *Pokój*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 700-705.
- Léon-Dufour X., *Sąd*, w: *Słownik Nowego Testamentu*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1981, s. 559-560.
- Leske A., *Ewangelia według św. Mateusza*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 1135-1136.
- Lesquivit C., Grelot P., *Świat*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 953-958.
- Lesquivit C., Grelot P., *Zbawienie*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 1117-1123.
- Levoratti A.J., *Interpretacja Pisma Świętego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski i in., Verbinum, Warszawa 2000, s. 10-34.
- Levoratti A.J., *Moc słowa Bożego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 3-9.
- Liturgie und Spiritualität*, red. W. Haunerland, A. Saberschinsky, H.-G. Wirtz, Deutsches Liturgisches Institut, Trier 2004.
- Lohfink N., *Jak rozumieć Pismo święte*, w: *Biblia dzisiaj*, red. J. Kudasiewicz, Znak, Kraków 1969, s. 29-59.

- Lombaerts H., *Edukacja z perspektywy europejskiej*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 2, nr 3, s. 165-179.
- Lowney Ch., *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Loyola I., *Ćwiczenia duchowne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Lurker M., *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, Pallottinum, Poznań 1989
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Wydawnictwo KiW, Warszawa 1984.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 155-168.
- Malewski M., *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4 (60), s. 29-44.
- Marcel G., *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.
- Marcel G., *Tajemnica bytu*, Znak, Kraków 1995.
- Marek Z., *Autonomia pedagogiki religii*, „Studia Katechetyczne” 2016, nr 12, s. 19-33.
- Marek Z., *Biblia w katechetycznej postudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Marek Z., *Potencjał religii wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna” XIV 2015, nr 4, s. 9-20.
- Marek Z., *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.
- Marek Z., *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1994.

- Marek Z., Szczęsny M., Szoldra B., Warchał T., *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej*, „Horyzonty Wychowania” 2017, t. 16, nr 38, s. 125-141.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.
- Marek Z., *Wychowanie religijno-moralne*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 21-38.
- Marszałek L., *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.
- Martin J., *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim. Duchowość twojej codzienności*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Maslowski A.H., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.
- Mateo R.G., *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today/ Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 139-156.
- Matulka Z., *Aksjologiczne podstawy edukacji i dydaktyki*, „Ruch Pedagogiczny” 1993, t. XXXV, nr 3-4, s. 23-39.
- Meurer T., *Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*, „Keryks” 2011, nr 10, s. 147-159.
- Mędała S., *Ewangelia według świętego Jana. Rozdziały 1-12*, Święty Paweł, Częstochowa 2010.
- Mędała S., *Ewangelia według świętego Jana. Rozdziały 13-21*, Święty Paweł, Częstochowa 2010.
- Michalski J., *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2004.

- Michalski J., *Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 79-104.
- Mierzwa I., *Świat*, w: *Bóg, człowiek, świat. Ilustrowana encyklopedia dla młodzieży*, red. A. Konopczyna, I. Mierzwa, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1991, s. 278.
- Mikuła B., *W kierunku organizacji inteligentnych*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2001.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Milerski B., *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, ChAT, Warszawa 1998.
- Moore R., *Socjologia edukacji*, w: *Pedagogika t. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006, s. 317-459.
- Motte R., *Godzina*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 293-295.
- Mółka J., *Drogi życiowego sukcesu. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020.
- Mółka M., *Analiza strukturalna narracji procedurą badawczą w naukach pedagogicznych*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. J. Mółka, A. Walulik, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 143-164.
- Mróz M., *Cnota jako kategoria pedagogiczna*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 74-79.
- Müller G.L., *Dogmatyka katolicka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.
- Murawski R., *Dorastający. Zakożenia podręczników dla katechezy i ucznia, klasa I, zeszyt I*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik metodyczny do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: Drogi świadków Chrystusa, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 23-48.
- Murawski R., *Katecheza w formie analizy tekstu*, w: *Katechizacja różnymi metodami*, red. M. Majewski, Wydawnictwo Inspektorat Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 1994, s. 103-127.

- Murawski R., *Rozwój religijny*, w: *Teoretyczne zagadnienia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1989, s. 70-94.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971.
- Nowak M., *Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”, „Formatio Permanens”* 2017, nr 17, s. 31-62.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Novak M., *The Christian philosophy of John Paul II*, „America”, 1997 October.
- Nuovo corso di dogmatica*, t. I, red. Th. Schneider, Queriniana, Brescia 1995.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zys i S-ka, Poznań 1995.
- Offmański A., *Pojęcie i natura katechezy*, w: *Katecheza Kościoła w świetle Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1999, s. 79-92.
- Okure T., *Ewangelia według św. Jana*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 1302-1366.
- Olbrycht K., *Godność w teorii i praktyce wychowania*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 103-109.
- Olbrycht K., *Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 329-339.
- Olchanowski T., *Duchowość i narcyzm*, Eneteia, Warszawa 2006.
- Orędzie końcowe Synodu Biskupów do Ludu Bożego*, „L'Osservatore Romano” 2000, t. XXX, nr 1, s. 26.
- Ossowska M., *Socjologia moralności*, PWN, Warszawa 1963.

- Paciorek A., *Ewangelia według świętego Mateusza. Wstęp, przekład z oryginału, komentarz, cz. II*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2008.
- Paczkowski C.M., *Teologia świadectwa i doświadczenia w „Katechezach” Cyryla Jerozolimskiego, „Quaestiones Selectae”* 2001, t. VIII, nr 12, s. 1-16.
- Panuś T., *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Unum, Kraków 2001.
- Papieska Komisja Biblijna, *Interpretacja Pisma Świętego w Kościele* (1993), Pallottinum, Poznań 1994.
- Papieska Rada ds. Nowej Ewangelizacji, *Nowe dyrektorium o katechizacji*, 2020.
- Pawelski J., *J.O. William James, positive psychology, and healthy-mindedness*, „Journal of Speculative Philosophy” 2003, nr 1(17), s. 53-67.
- Pawluczuk W., *Duchowość*, w: *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, red. M. Libiszowska-Żótkowska, J. Mariański, Verbinum, Warszawa 2004, s. 90.
- Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 97-165.
- Piestrzyńska A., Walulik A., *Dziadkowie wobec głuchoty wnuków*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. J. Mółka, A. Walulik, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 165-179.
- Pieter J., *Oceny i wartości*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1973.
- Pilichowski Z., *Godność osoby w kontekście postępu i zagrożeń w dziedzinie biomedycyny*, w: *Bioetyka personalistyczna wobec wyzwań biomedycyny*, red. Z. Wanat, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2011, s. 31-52.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami*, red. M. Peter, M. Wolniewicz, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1975.
- Polska katecheza wobec pluralizmu jednoczącej się Europy*, red. A. Offmański, Wydawnictwo Teologiczne Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2004.

- Posynodalna adhortacja apostolska Verbum Domini Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów i duchowieństwa do osób konsekrowanych i wiernych świeckich o Słowie Bożym w życiu i misji Kościoła*, Wydawnictwo AA, Kraków 2010.
- Potocki A., *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007.
- Potterie I. de la, *Prawda*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 763-768.
- Prat Mal M., Grelot P., *Świadectwo*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 949-950.
- Prężyna W., *Intensywność postawy religijnej a osobowość*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1973.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Rahner K., Vorgrimler H., *Mały słownik teologiczny*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987.
- Redakcja, *Świadectwo*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, red. E. Gigilewicz, KUL, Lublin 2013, s. 308.
- Reinecke T.C., *Is your religion robbing you?*, Xulon Press, Maitland 2008.
- Reykowski J., *Wprowadzenie do problematyki motywacji*, w: *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 59-113.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1982.
- Rogowski C., *Edukacja religijna*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 140-141.
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 21-33.
- Rusecki M., *Objawienie Boże*, w: *Bóg, człowiek, świat. Ilustrowana encyklopedia dla młodzieży*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1991, s. 189-190.
- Rusecki M., Sokołowski P., *Światopogląd*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, red. E. Gigilewicz, KUL, Lublin 2013.

- Rybczyński P., *Tożsamość wiary*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 817-818.
- Rynio A., *Rola wzorów osobowych w budowaniu autorytetu nauczyciela i wychowawcy*, w: *Wychować (w sobie) Mistrza. W stronę jubileuszu 80-lecia Profesora Wojciecha Kojsa i Profesora Janusza Mariańskiego*, red. L. Pawelski, M. Rembierz, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2019, s. 309-326..
- Sarah R., Diat N., *Gott oder nichts. Ein Gespräch über den Glauben*, FE-Medienverlag, Kißlegg 2015.
- Sbuler P.L., *Znaczenie terminu „ewangelia”*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. wydania polskiego W. Chrostowski i inni, Verbinum, Warszawa 2000, s. 1110-1111.
- Scheler M., *The Human Place in the Cosmos*, Northwestern University Press, Evanston 2009.
- Schockenhoff E., *Cnota*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997, s. 67-68.
- Schulz R., *Wytłady z pedagogiki ogólnej*, t. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, UMK, Toruń 2007.
- Schüngel H., *Zbawienie*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 1474-1477.
- Sesboüé B., *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, Wydawnictwo Księży Marianów/Księgarnia Św. Wojciecha, Warszawa-Poznań 2000.
- Seweryniak H., *Świadectwo i sens. Teologia fundamentalna*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001.
- Siek S., *Wybrane metody badania osobowości*, ATK. Warszawa 1993.
- Sikorski T., *Sumienie*, w: *Słownik teologiczny*, t. 2, red. A. Zuberbier, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1985-1989, s. 270.
- Skorowski H., *Sumienie* w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1383-1388.
- Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 1994.
- Smith J.E., *Time, Times, and the 'Right Time'; "Chronos" And "Kairos"*, „The Monist” 1969, t. 53, nr 1: Philosophy of History, s. 1-13.

- Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje, tekst polski*, Pallottinum, Poznań 2002.
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Naukowa T. Szczęsny, Toruń 1949.
- Splett J., *Miłość. Aspekt fonomenologiczny*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997, s. 256-257.
- Stern W., *The Personalistic Shift in Psychology, The Personalist* 1937/1, s. 49-60.
- Studen S., *Schizofrenia jest nie tylko chorobą, ale także doświadczeniem ludzkiej godności*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Strojnowski J., *Dojrzałość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, KUL, Lublin 1989, s. 29-30.
- Stróżewski W., *Mała fenomenologia autorytetu*, „Ethos” 1997, nr 1(37), s. 32-35.
- Surzykiewicz J., *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, t. XIV, nr 1(55), s. 23-71.
- Szafrański A., *Człowiek – struktura bytowa*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. III, KUL, Lublin 1979, s. 905-909.
- Szmidt K.J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, w: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo UE, Łódź 2016, s. 13-40.
- Szulakiewicz M., Roszak P., *Religie w dialogu kultur – zaproszenie na kongres*, w: *Religie w dialogu kultur I*, red. M. Szulakiewicz, Fundacja Societas et Ius, Toruń 2017.
- Szymańska M., *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Śliwerski B., *Edukacja*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 132-135.
- Śliwerski B., *Model szkoły w świetle pedagogiki chrześcijańskiej*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2009, t. 12, nr 2, s. 77-89.
- Śliwerski B., *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today/ Pedagogika ignacjańska wobec*

- wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 79-108.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śnieżyński M., *Roztropność nauczycielska*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2020.
- Theil-Bieleńska D., *Osoba jako podmiot wychowania w świetle koncepcji personalizmu integralnego* ks. Wicentego Granata, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011, s. 79-90.
- Tillich P., *Dynamika wiary*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1987.
- Tokarz M., *Argumentacja i perswazja*, „Filozofia Nauki” 2002, t. 10, nr 3/4, s. 5-39.
- Tomasik P., *Edukacja religijna w Polsce. Stan, szanse i zagrożenia*, w: *Zapoznane wymiary edukacji. Polsko-niemieckie ekumeniczne kolokwium pedagogiczno-religijne*, red. J. Bagrowicz J. Michalski, J. Heumann, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008, s. 139-154.
- Tułowicki D., *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2012.
- Undeutsch U., *Zeugenaussage*, w: *Pädagogisches Lexikon*, Bertelsmann Fachverlag, Guetersloh 1970, s. 1432-1434.
- Vasta R., Haith M.M., Miller A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004.
- Waldenfels H., *Zbawienie*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997, s. 541-542.
- Waldenfels H., *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj. Teologia fundamentalna w kontekście czasów obecnych*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1993.
- Waldenfels H., *Fascynacje chrześcijaństwem*, „Horyzonty Wiary” 1997, 8, s. 3-16.
- Waldenfels H., *Wiara*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997, s. 507-511.
- Walulik A., *Bierzmowanie versus rytuały przejścia*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie” 2017 (24), s. 289-298.

- Walulik A., *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Walulik A., *Kompetencje religijne w całożyciowym uczeniu się*, w: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, t. 5: *Edukacja Ustawiczna w Polsce i na świecie*, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2013, s. 207-222.
- Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości/ Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Walulik A., *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego*, w: Z. Marek SJ, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 9-23.
- Wielka encyklopedia PWN 27*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Wiener C., *Miłość*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 484-491.
- Wiseman J., *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Wiśniewska-Roszkowska K., *Zdrowie a postawy moralne*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1991.
- Witczyk H., *Świadectwo – czego dotyczy?*, „*Verbum Vitae*” 2015, nr 27, s. 9-17.
- Witek S., *Chrześcijańska wizja moralności*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1982, s. 179.
- Wojciechowska L., *Teoria dobrostanu w badaniach rozwojowych nad rodziną. Dobrostan rodziców w stadium pustego gniazda*, „*Psychologia Rozwojowa*” 2005, t. 10, nr 4, s. 35-45.
- Wojciechowski M., *Prawda istnieje (Veritatis splendor)*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/veritatis_2.html#m2 [dostęp z 02.03. 2020].
- Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1983.

- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1985.
- Wołochowicz P., *Wskazania wychowawcze zawarte w dokumentach Kościoła katolickiego*, „Roczniki Teologiczne” 2019, t. LXVI, z. 10. s. 19-33.
- Woroniecki J., *Cnota kardynalna umiarkowania*, <http://www.szkolateologii.dominikanie.pl/jubileusz/jacek-woroniecki-op-cnota-kardynalna-umiarkowania/>
- Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane, komentarze II*, oprac. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wydawnictwo WAM, Kraków 1968, s. 7-92.
- Wrońska K., *Człowiek w doświadczeniu wielowymiarowej transcendencji*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magiera, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Gaudium, Lublin 2010, s. 175-188.
- Wróbel J., *Antropologia we współczesnej refleksji bioetycznej, czyli o podstawach etycznych w biomedycynie*, w: *Bioetyka personalistyczna wobec wyzwań biomedycyny*, red. Z. Wanat, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2011, s. 11-30.
- Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Wydział Teologiczny UO, Opole 2001.
- Wychowanie*, w: *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 327.
- Zarys duchowości ignacjańskiej*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane, komentarze II*, oprac. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wydawnictwo WAM, Kraków 1968, s. 343-355.
- Ziebertz H.-G., *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Deutscher – Studien – Verlag, Weinheim 1994.
- Ziebertz H.-G., *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.
- Zięba S., *Człowiek. Pochodzenie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 93-99.

- Zulehner P.M., *Religia jako megatrend*, „Keryks” 2003, t. 2, nr 1, s. 21-35.
- Zuziak W., *Aksjologia Louisa Lavelle’a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Zygmantovich S.V., *Competence Approach to the Professional Training of Future*, http://librar.org.ua/sections_load.php?s=libraries&id=1269&start=3 [dostęp: 11.12.2019].
- Żmudziński W., *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today/ Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 51-63.
- Żmudziński W., *Sukces po ignacjańsku. Cztery filary jezuickiego sukcesu według Chrisa Lowneya*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today/ Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 265-271.

Streszczenie

PEDAGOGIKA DOBREJ NOWINY.

PERSPEKTYWA KATOLICKA

Wysiłki pedagogiczne, niezależnie od przyjętych form i założeń, zakładają niesienie osobie pomocy w osiągnięciu dojrzałości i samodzielności. Niekiedy mówi się nawet o wspomaganie jej w osiągnięciu dobrostanu – szczęścia poprzez działanie wspólnie z innymi. Dla pedagogiki ważne jest wskazanie źródeł, z których wyprowadzane są założenia podejmowanych działań. To one wyznaczają rozumienie podmiotów uczestniczących w procesach wychowania i podejmowanej nad nimi refleksji naukowej. Przyjmując, że człowiek jest osobą, wewnątrznie nastawioną na osiągnięcie dobra, szczęścia, życia w miłości, autorzy monografii podjęli starania opisania rozwojowego potencjału Ewangelii. Poddali analizie proksemicznej sześć ewangelicznych narracji. Efektem tak przeprowadzonych badań są założenia pedagogiki Dobrej Nowiny.

Najpierw przywołano opowiadanie o spotkaniu Pana Jezusa zmartwychwstałego z Tomaszem (J 20, 19-29). Opowiadanie to kreśli typową sytuację wychowawczą. Na podstawie przeprowadzonej analizy autorzy monografii odkryli, że przyjęcie zmartwychwstania Jezusa za fakt, nie tylko uzdalnia człowieka do nowego spojrzenia na codzienność, ale przede wszystkim stanowi fundament pedagogicznego myślenia i działania. Analizując kolejną perykopę o spotkaniu Jezusa z młodym dorosłym, znanym jako bogaty młodzieniec (Mt 19, 16-22), pokazali, że Biblia

promuje podmiotowy charakter wychowania. Zwrócili uwagę na wielopodmiotowy charakter procesów wychowania i naukowej refleksji nad nimi. Kolejnym przyczynkiem do zbudowania wyrastającej z Ewangelii teorii pedagogicznej było skupienie się na treści ukazującej rozumienie procesów wychowania. Za tekst najbardziej reprezentatywny uznali opowiadanie o spotkaniu Pana Jezusa z Nikodemem (J 3, 1-21). W toku analizy i interpretacji wykazali, że Boże Objawienie wymaga poznania naturalnego i religijnego. Na podstawie analizy kolejnego opowiadania o wstąpieniu Jezusa do nieba (Mk 16, 9-20), którego przesłaniem jest ukazanie człowiekowi możliwości osiągnięcia ostatecznego szczęścia, podjęto temat celu ludzkiego życia, a więc i celu wychowania. Z kolei zasady osiągania wychowawczego i życiowego celu przedstawione zostały na podstawie analizy perykopy, która opowiada o doświadczeniach uczniów wędrujących do Emaus (Łk 24, 13-35). Analiza i interpretacja biblijnej perykopy pokazała, że do osiągnięcia tak rozumianego celu zmierzają procesy wychowania oparte na strategii towarzyszenia wyrastającej z jezuickiej tradycji ćwiczeń duchowych. Zbudowany na niej model wychowania złożony jest z pięciu elementów: kontekst, doświadczenie, refleksja, ocena i działanie. Ostatnim elementem przeprowadzonych analiz było pokazanie, w jakiej mierze założenia przedstawione w poprzednich rozdziałach znajdują odzwierciedlenie w praktyce wychowawczej. Została do tego wykorzystana perykopa o umyciu nóg apostołom podczas Ostatniej Wieńczy (J 13, 1-17). Ukazuje ona pedagogię Jezusa, której istotnym elementem jest świadectwo. Założenie to streszcza się w zasadzie: od czynów do słów; najpierw pokazać, a potem objaśnić sens. Inspiracji do takiego myślenia o Ewangelii autorzy doszukali się w biblijnym przesłaniu objaśniającym pedagogię Boga niosącego ludzkości ostateczne wyzwolenie z mocy zła i śmierci. Idąc tym tokiem myślenia, postawili pytanie o to, co znaczy, że współczesne myślenie i działanie pedagogiczne można budować na wielowiekowym doświadczeniu chrześcijaństwa?

Przeprowadzone analizy perykop biblijnych umożliwiły opisanie kierunków myślenia i działania o charakterze wychowawczym. Punktem wyjścia jest pokazanie, że ich inicjatorem jest

zmartwychwstały Jezus. Wiąże się to z eksponowanym przez Ewangelię postrzeganiem podmiotu wychowania – człowieka jako osoby. Przyjmując, że człowiek-osoba jest wewnętrznie nastawiony w kierunku miłości, pedagogika Dobrej Nowiny za cel swoich badań przyjmuje potencjał wychowawczy Ewangelii. Wyniki badań upoważniają do stwierdzenia, że potencjał ten wyraża się w miłości, która jest nie tylko potrzebą i pragnieniem człowieka, ale jest przede wszystkim istotnym przymiotem Boga. Oznacza to, że ludzkie dążenie do nawiązania relacji z Bogiem jest czymś naturalnym. Wynika ono z jego rozumności, świadomości odrębności, poczucia wolności i możliwości porozumienia się z innymi, a przede wszystkim ze zdolności transcendowania. W praktyce cel wychowania inspirowanego Dobrą Nowiną wyraża się w zdolności łączenia „nieba z ziemią”, czyli podejmowania takich działań, które otwierają człowieka na szczęście, którym dla wierzącego jest zbawienie.

Dla tak rozumianej podmiotowości człowieka treści umożliwiających jego pedagogiczne myślenie i działanie dostarcza Boże objawienie przekazane w księgach Starego i Nowego Testamentu. Chcąc je przybliżyć innym, wychowawca musi mieć świadomość tego, że Bóg objawia ludziom swą tajemnicę w wydarzeniach historii. Za jej pośrednictwem daje do zrozumienia, że nieustannie angażuje się w historię ludzkości, bo chce i pragnie jej dobra. Odkrywanie tej tajemnicy wymaga uznania dwóch rodzajów poznania: naturalnego i nadnaturalnego (religijnego), które wzajemnie się nie wykluczają, lecz poszerzają horyzonty poznania. Dzięki temu poznawana prawda pozwala dotrzeć do tajemnicy, w jaką zanurzona jest egzystencja człowieka. Oznacza to, że znaczącą rolę w budowaniu refleksji nad pedagogicznym myśleniem i działaniem pełni poznanie prawdy. W praktyce założenie to realizowane jest poprzez edukację religijną. Dlatego można przyjąć, że metodologiczne umiejscowienie pedagogiki Dobrej Nowiny wpisuje się w pedagogikę religii o orientacji chrześcijańskiej w denominacji katolickiej.

Przedmiotem badań pedagogiki Dobrej Nowiny są procesy wychowania, których doświadcza człowiek rozumiany jako osoba. Cechy tego procesu są rozpatrywane z perspektywy

Ewangelii. Odślania ona przed człowiekiem prawdę o Bogu, który jest osobą i jako osoba zaprasza człowieka-osobę do relacji z sobą. Ze strony człowieka odpowiedzią na to zaproszenie jest wiara w zmartwychwstanie Jezusa. Nie oznacza to jednak, że osoba, która nie doświadcza wiary religijnej nie korzysta z dobra, które Bóg oferuje człowiekowi i światu.

Pedagogiczne myślenie w kategoriach Dobrej Nowiny znajduje swoje uzasadnienie w tajemnicy zmartwychwstania Jezusa. Do jej odkrywania uzdalnia człowieka Bóg poprzez cnotę męstwa. Dzięki niej osoba partycypuje w tym doświadczeniu i traktuje je jako źródło poznania. Poznawczy potencjał doświadczenia wyraża się w tym, że jest ono badane w odniesieniu do wewnętrznych i zewnętrznych warunków jego zaistnienia. Jest on możliwy do odkrycia tylko wówczas, gdy zarówno wychowawca, jak i wychowanek zrozumieją kontekst, w którym zachodzą doświadczenia i w którym są one interpretowane. Niewątpliwie takim kontekstem wychowawczym jest wiara w zmartwychwstanie, która daje szansę wzbogacania interpretacji codziennych doświadczeń treściami religijnymi.

Pedagogiczne myślenie i działanie, którego źródłem jest zmartwychwstanie Jezusa, wymaga przyjęcia personalistycznej koncepcji człowieka. Bez uświadomienia sobie, co to znaczy, że człowiek jest osobą, jakie są jego cele i oczekiwania, jak postrzega siebie i innych, jakie jest jego miejsce w świecie, nie ma wychowania. Oznacza to, że każdy uczestnik sytuacji wychowawczej jest podmiotem, którego w pełni nie można zrozumieć bez Chrystusa i co więcej – on sam nie może bez Chrystusa zrozumieć siebie. Tym założeniem pedagogika Dobrej Nowiny ubogaca refleksję nad procesem wychowania ukazując, że rozumienie podmiotowości w wychowaniu dokonuje się w przestrzeni, którą tworzą: Bóg, wychowawca i wychowanek. W publikacji zostało to określone terminem „potrójny nauczyciel”. Ta triada to coś więcej niż suma potencjału wychowawczego każdej z osób. Bóg jawi się w niej jako podmiot wskazujący na zdolność transcendowania człowieka, co skutkuje pojawieniem się nowej jakości w rozumieniu siebie i innych.

Przedstawione powyżej założenia pedagogiki Dobrej Nowiny zostały ustalone poprzez analizę narracyjnych tekstów ewangelicznych w perspektywie rzeczywistości wyznaczonej przez treść, jaka kryje się za pojęciami: transcendencja, duchowość, religia i cnota. Odnoszą się one do trzech głównych funkcji teorii pedagogicznych: diagnostycznej, oceniającej i prognostycznej. Funkcję diagnostyczną pedagogika Dobrej Nowiny realizuje poprzez odniesienie sytuacji wychowawczej na poziomie badawczym i praktycznym do rozumienia duchowości i religii; funkcję oceniającą do rozumienia cnoty; a funkcję prognostyczną do rozumienia transcendencji. Perspektywa Ewangelii niweluje coraz bardziej obecną w badaniach pedagogicznych tendencję absolutyzacji własnej perspektywy badawczej i uwikłania w apriorię – czy to obiektywizmu, czy subiektywizmu.

Summary

PEDAGOGY OF THE GOOD NEWS: THE CATHOLIC PERSPECTIVE

Irrespective of the adopted forms and assumptions, the objective of pedagogical efforts is helping children to become mature and independent. Some people even say that pedagogy supports children's wellbeing and happiness through teaching them how to work with other people. In pedagogy it is important to indicate the sources from which the assumptions for particular actions are derived. Such sources determine the way of understanding the subjects who participate in educational processes and the scientific reflection on them. Assuming that a person aims at achieving goodness, happiness and love, the authors of the monograph tried to describe the developmental potential of the Gospels. They carried out a proxemic analysis of six Gospel narratives as a result of which they formulated the assumptions of the pedagogy of the Good News.

First, they analysed the story in which the risen Jesus meets Thomas (J:20,19-29). The narrative outlines a typical educational situation. On the basis of the analysis, the authors of the monograph discovered that the adoption of Jesus' resurrection as a fact not only makes it possible for a person to renew his/her perception of everyday life, but it also constitutes the basis for pedagogical thinking and acting. Analysing the story about Jesus and the young rich man (Mt 19:16,22), the authors showed that

the Bible promotes the subjective nature of upbringing. They emphasized the multi-entity nature of educational processes and scientific reflection on them. Another inspiration for developing a pedagogical theory rooted in the Gospel was focusing on a text that presents the way of understanding educational processes. The authors decided that the most adequate story in that regard was the text about Jesus' meeting with Nicodemus (J 3:1-21). While analysing and interpreting the story, they proved that God's Revelation requires natural and religious cognition. Based on the analysis of another story about the ascension of Jesus (Mk 16:9-20), which speaks about the opportunity to gain ultimate happiness, the authors investigated the issue of the meaning of human life and the objective of upbringing. In turn, the principles of achieving the goal of life and education were analysed on the basis of the narrative in which Jesus' disciples are on their way to Emaus (Luke 24:13-35). The analysis and interpretation of the Biblical text resulted in the conclusion that such a goal can be achieved through applying the strategy of accompanying rooted in the Jesuit tradition of spiritual exercises. The model of education built on this tradition consists of five elements: context, experience, reflection, evaluation, and action. The last element of the analyses that were carried out was showing to which extent the assumptions presented in the previous chapters are reflected in the educational practice. In order to do this, the authors used the description of washing the disciples' feet during the Last Supper (J:13,1-17). It shows Jesus' pedagogy an important element of which is witness. This assumption is summarized in the principle: from actions to words; first show, and then explain the meaning. The authors concluded that the Gospels are characterized by such thinking after analysing the Biblical pedagogy of God who wants to ultimately free people from the power of evil and death. The researchers decided to answer the following question: what does it mean that the contemporary pedagogical thinking and acting can be built on the centuries-old experience of Christianity?

The analyses of the above-mentioned Biblical texts made it possible for the authors to describe educational directions of

thinking and acting. Their starting point is showing that their initiator is the risen Christ. This is connected with the way in which the Gospel perceives the subject of education: as a person. Assuming that a person is oriented towards love, the pedagogy of the Gospel is focused on analysing the educational potential of the Good News. The research results make it possible to conclude that this potential is expressed through love which is not only our need and desire, but, first of all, it is an important attribute of God. It means that human aiming at making a relationship with God is something natural. It results from a person's reasonableness, awareness of his/her individuality, the sense of freedom and the opportunity to communicate with others, and from his/her ability to transcend the reality. In practice, the meaning of education inspired by the Good News is expressed in the ability to combine "Heaven and Earth", i.e. to take on such actions that open a person to happiness which means salvation for a believer.

God's Revelation included in the books of the Old and New Testament provides the content that enables a person to think and act in a pedagogical manner according to the above-mentioned view of the man/woman's subjectivity. In order to make others familiar with this content, a teacher must be aware of the fact that God reveals His mystery in historical events. Through history, God shows us that He is constantly involved in the history of mankind because He wants and desires people's good. Discovering this mystery requires the acknowledgement of two kinds of cognition: natural and supernatural (religious) one, which do not exclude each other but extend the horizons of cognition. Thus, the truth we are exploring enables us to reach the mystery in which the person's existence is immersed. This means that learning the truth plays a significant role in building the reflection on pedagogical thinking and acting. In practice, this assumption is fulfilled through religious education. That is why, we can conclude that, in terms of methodology, the pedagogy of the Good News matches the pedagogy of Christian religion within the Catholic denomination.

The subject of the research of the pedagogy of the Gospel includes the educational process experienced by a man/woman

perceived as a person. The features of this process are investigated from the perspective of the Gospel which reveals the truth about God who is a Person and, as a Person, invites us into a relationship with Him. The man/woman's response to this invitation is believing in the resurrection of Jesus. However, it does not mean that a person who fails to experience religious faith does not use the good offered to mankind and to the world by God.

Pedagogical thinking according to the categories of the Good News is justified in the mystery of Jesus' resurrection. God makes it possible for us to discover that mystery through the virtue of courage which enables a person to participate in such experience and treat it as a source of cognition. The cognitive potential of experience is expressed in the fact that it is investigated with reference to internal and external conditions of its occurrence. This potential can only be discovered when both the teacher and the student understand the context in which experiences occur and in which they are interpreted. There is no doubt that such an educational context is the faith in resurrection which makes it possible for us to enrich the interpretation of everyday experiences with religious contents.

Pedagogical thinking and acting, which is rooted in Jesus' resurrection, requires the adoption of the personalist concept of mankind. There is no education without becoming aware of what it means that a man/woman is a person; what his/her objectives and expectations are; how he/she perceives themselves and other people; and what their place in the world is. This means that each participant of an educational situation is a subject who cannot be fully understood without Christ. What is more, he/she cannot understand himself/herself without Christ. With this assumption, the pedagogy of the Good News enriches the reflection on the process of education showing that the perception of subjectivity in education is fulfilled within the space created by God, the teacher and the student. In this work it was specified with the term: a triple teacher. This triad is something more than just the sum of the educational potentials of these people. God is the subject who indicates the person's ability to transcend the

reality, which results in the appearance of a new quality in understanding oneself and others.

The above-mentioned assumptions of the pedagogy of the Gospel were established by the analysis of Biblical narratives in the perspective of the reality determined by the contents, which is expressed through terms such as: transcendence, spirituality, religion, and virtue. They refer to three main functions of pedagogical theories: diagnostic, evaluative and prognostic one. The pedagogy of the Good News fulfils the diagnostic function through referring an educational situation, on the research and practical level, to understanding spirituality and religion. It fulfils the evaluative function through referring such a situation to the way of understanding virtue, and the prognostic function – through referring it to understanding transcendence. The Gospel perspective makes it possible to eliminate the current tendency to absolutize one's own research perspective and to become entangled in the a priori approach to subjectivism or objectivism.

INDEKS OSÓB

- A**
Adamczyk B. 13, 167
Adamski F. 12
Alberich E. 137
Aldusso F. 176
Aleksiejuk A. 11, 12
Amiot F. 103
Augustyn J. 34, 157
- B**
Bagrowicz J. 24, 28, 33, 114
Bardski K. 124
Barker R. 14
Barucq A. 73
Baum A. 127
Bazylak J. 31
Beck E. 19
Becker W. 19
Benedykt XVI 20, 50, 106, 111
Betz O. 22
Bitter G. 156
Blaskovic St. 84
Bogdalczyk M. 134
Bohnsack R. 36
Boismard M.-E. 102
Bonnard P.-E. 149
Boschki R. 11, 132
Brezinka W. 185, 193
Bronk A. 79
Brożek B. 81
Buckley M.J. 52, 57
- C**
Charytański J. 51, 57
Chen P.P.S. 14
Chlewiński Z. 79
Chmielewski M. 26–29, 183, 184
Chrost M. 9, 19, 54, 187
Cichoń W. 79, 135
Cichosz W. 13, 49
Ciechowska M. 12
Claussen J.H. 109
Coggins C.C. 71
Corbon J. 102
Cross K.P. 71
- D**
Daniluk M. 28, 31
Deer D.S. 18
Descampts A. 77
Diat N. 80
Dirscherl E. 132
Divarkar P. 156
Dola T. 10, 130
Dormeyer D. 133
Dreyfus F. 47
Duminuco V.J. 86, 161
Duplacy J. 49, 132
Dybowska E. 159
Dyrek K. 13, 132, 164
Dziaczkowska L. 80, 84, 181
Dziewulski G. 19, 55, 176, 177
- E**
Erlinghagen K. 55
Exeler A. 61
- F**
Fausti S. 181–184
Fingas B. 33
Finke M. 194
Fitzmyer J.A. 18, 23
Fleming D.L. 31
- G**
Gallagher M.P. 130, 131, 182, 183
Gallo L. 182, 183
Galopin P.-M. 172
Goliszek P.T. 75, 76

- Góralczyk P. 81
Grabner-Haider A. 10, 19, 127, 175
Granat W. 74, 79, 81, 106, 117, 132, 134, 189
Grelot P. 10, 56, 73, 102, 110, 127, 130, 151
Griffith J.L. 29
Griffith M.E. 29
Grom B. 154
Guillet J. 101, 173
Gurba E. 26, 27, 81, 166
Guzowski K. 189
- Haith** M.M. 133
Halik T. 98
Hareźga S. 55, 56, 176
Harrington W.J. 18
Herbut J. 82
Homplewicz J. 84
Horowski J. 29, 31–35, 49, 50, 59, 82, 83, 104, 131, 138, 158, 176
Howard V. 124
- Izdebska** H. 191
Ignacy Loyola 57, 154–157, 159, 165, 183, 197
- Jalics** F. 57
Jan Paweł II 13, 63, 105, 107
Jasnos R. 13
Jazukiewicz I. 33, 49, 131
Jetter H. 131
Join-Lambert M. 151
Jurado R. 182
- Kalita** Z. 180
Kamela P. 185
Kamiński S. 132
Khoury A.Th. 49
Kiereś B. 74, 75
Klink J.-G. 55
Knowles M.S. 60
Kocowski T. 190
Kopczewski M. 69
Kotlewski T. 160, 183
Kozielecki J. 190
König F. 154
- Krapiec M.A. 72
Kremer J. 154
Kręcidło J. 176
Krysztofik J. 12, 81, 108, 112, 166
Kudasiewicz J. 18, 21
- Ladaria** L.F. 26, 80
Langer W. 10, 22, 149
Legutko R. 184
Lesquivit C. 19, 21, 22, 100
Levoratti A.J. 10, 110, 127, 130
Léon-Dufour X. 10, 44, 46, 47, 58, 70, 102, 103
Lohfink N. 21
Lombaerts H. 27
Lowney Ch. 158, 165
Lurker M. 46, 47, 101
- Łobocki** M. 190
Łukaszewski W. 190
- Magier** P. 25
Majka J. 12
Marcel G. 149, 150
Marek Z. 11, 12, 15, 22, 25, 26, 31, 32, 53, 76, 80, 81, 84, 85, 106, 107, 132, 135, 138, 154, 155, 159, 161, 162, 164, 177, 189
Marszałek L. 26, 27, 30
Martin J. 31, 57
Maslow A.H. 192
Mateo R.G. 157
Matulka Z. 52
Meurer T. 26, 30, 31
Mędała S. 43, 45, 46, 48, 58, 101, 173
Michalski J. 104, 108, 114, 184
Mierzwa I. 127
Mikuła B. 187
Milerski B. 11, 12, 111, 167
Miller A. 133
Moore R. 111
Motte R. 173
Mółka J. 10, 15
Mróz M. 33
Murawski R. 14, 137, 138, 191
Muszyński H. 191
Müller G.L. 21, 54, 55, 109

- Nowak M. 24, 25, 79, 115, 164, 186
- Offmański** A. 132
- Okure T. 54
- Olbrycht K. 79, 114
- Olchanowski T. 30
- Ossowska M. 180
- Ostrowska K. 135
- Paciorek** A. 73
- Paczkowski C.M. 55
- Panuś T. 186
- Pawelski J. 9, 68
- Pawluczuk W. 30
- Peabody D.B. 124
- Piestrzyńska A. 15
- Pieter J. 180
- Pilichowski Z. 188
- Potocki A. 115
- Potterie I. 100
- Prat Mal M. 56
- Prężyna W. 31
- Przetacznikowa M. 191
- Rahner** K. 55, 127, 154, 158
- Reinecke T.C. 182
- Reykowski J. 190, 192
- Rogowski C. 10, 33, 111
- Rozzak P. 25
- Rubacha K. 111
- Rusecki M. 10, 20, 130, 185
- Rybczyński P. 49
- Rynio A. 12, 68, 69
- Sarah** R. 80
- Sbuler P.L. 9
- Scheler M. 16
- Schockenhoff E. 33, 34
- Schulz R. 50, 86, 89, 106
- Schüngel H. 130, 131
- Sesboüé B. 57
- Seweryniak H. 156
- Siek S. 192
- Sikorski T. 85
- Skorowski H. 85, 180
- Smith J.E. 126
- Sokołowski P. 185
- Sośnicki K. 191
- Splett J. 176
- Steuden S. 79
- Strojnowski J. 136
- Stróżewski W. 69
- Surzykiewicz J. 29
- Szafański A. 73
- Szczęsny M. 132, 154, 191
- Szewczak I. 25
- Szmidt K.J. 9
- Szołdra B. 132, 154
- Szulakiewicz M. 25
- Szymańska M. 12, 13
- Ślipko** T. 73, 85
- Śliwerski B. 11, 13, 111, 167, 185
- Śnieżyński M. 104
- Theil-Bielańska** D. 74
- Tillich P. 133, 134
- Tokarz M. 113
- Tomasik P. 114
- Tomaszewski T. 190
- Tułowiecki D. 26
- Undeutsch** U. 19
- Urbański S. 183, 184
- Vasta** R. 133
- Vorgrimler H. 127, 154, 158
- Waldenfels** H. 10, 19, 48, 49, 108, 110, 130, 132
- Walulik A. 11, 12, 15, 26, 32, 61, 80, 81, 84, 96, 98, 107, 108, 112, 114, 132, 138, 153, 166, 177, 178, 187, 188, 199
- Warchał T. 132, 154
- Wiener C. 176
- Wiseman J. 27, 29
- Wiśniewska-Roszkowska K. 181
- Witczyk H. 56
- Witek S. 28, 29, 31, 85
- Włodarski Z. 191
- Wojciechowska L. 10, 184
- Wojciechowski M. 184
- Wojtyła K. 12, 13, 80

Woroniecki J. 59, 138, 139, 158

Wrońska K. 24, 25

Wróbel J. 188, 189

Zaleski Z. 79

Zdybicka Z. 132

Ziebertz H.-G. 112, 114

Zięba S. 112

Zulehner P.M. 112

Zuziak W. 29

Zygmantovich S.V. 188

Żmudziński W. 60, 86, 158

INDEKS RZECZOWY

autorytet 20, 65, 68–70, 104–106, 108

Biblia [Pismo Święte] 14, 17–23, 31, 36, 38, 44, 46–48, 53, 55, 56, 73, 77, 86, 89, 96, 99–101, 103, 105, 109, 110, 124, 126, 130, 142, 144, 148, 153, 168, 172, 175, 177, 195, 197, 201

Bóg 19, 20, 23, 25, 29, 34, 38–40, 44, 49, 50, 56, 57, 63, 65, 67, 77, 80, 82, 84, 90, 92, 95–99, 105, 107–110, 112, 126, 130–132, 134, 143, 147, 151, 156, 169, 172, 173, 176, 193, 196–199, 201

Chronos 16

cielesno-duchowa natura człowieka 28, 72, 73, 81

ciemność 47, 90, 93, 95, 96, 101

cnota 24, 31–35, 50, 59, 76, 77, 104, 131, 132, 138, 139, 176, 198, 201

cura personalis 158, 160

dobro 9–11, 16, 19, 21–23, 32–34, 50, 59, 64–67, 70, 72, 73, 76, 77, 81, 85, 93–95, 98, 102, 104, 109, 110, 115, 126, 127, 131, 133, 134, 139, 156, 158, 160, 161, 164, 165, 176, 178, 181, 183, 184, 186, 188, 191, 197–199

dojrzałość/dojrzałość w wierze 12, 24, 28, 135–138, 156

doskonałość/doskonały 32, 33, 45, 64–67, 70, 73, 77, 80, 84, 159, 165

doświadczenie/religijne/wiary 10, 11, 14–17, 23, 25, 27–29, 30, 36, 37, 40, 51–54, 57–62, 74, 86, 99, 100, 104–107, 113, 119, 124–126, 129, 137, 141, 143, 144, 147–149, 151–155, 160–163, 172, 179, 180, 183, 184, 187, 188, 190, 195–199

Dwunastu [Apostołów] 36, 38, 39, 45, 46, 125, 128, 172, 228

dzień 27, 42, 47–49, 118, 120, 123, 126, 142, 143, 148

edukacja religijna 111, 112, 114, 153–155, 159, 160, 164, 166, 178, 188, 193, 197, 200

formacja 11, 30, 156–158, 164, 165, 186, 187

godność 68, 72, 74, 75, 79, 81, 83, 87, 127, 151, 158, 160, 178, 189, 193

grzech 38, 40, 44, 46, 47, 100, 102, 126, 129, 149, 173

homo viator 149, 151

Jahwe 17, 23, 148, 151

kairos 15, 16, 126

kompetencje 29, 69, 115, 166, 187–190

kontekst 15, 45, 56, 60, 69, 82, 96, 100, 110, 128, 129, 159, 161, 162, 174, 185, 197, 198

magis 159, 160

Mesjasz/Zbawiciel 17, 44, 67, 68, 91, 96, 97, 101, 103, 142, 143, 146, 150, 196

męstwo 32, 33, 59, 198

miłość 20, 21, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 44, 45, 53, 57, 68, 73, 80, 92, 99, 103, 110, 117, 132, 154, 157, 159, 160, 165, 172, 174–176, 200

moralność 27, 32, 33, 36, 170, 180, 181, 186, 188, 193

motywacja 66, 70, 129, 136, 153, 160, 190, 191, 193

nadzieja 16, 31, 40–42, 46, 51, 74, 100, 129–132, 134, 151, 154, 176, 197

niebo 35, 45, 65, 72, 73, 90, 92, 93, 95, 97, 102, 119–121, 123, 126, 127, 138, 145, 147, 201

niedziela/pierwszy dzień tygodnia 38–41, 47, 118, 120, 126, 144

norma personalistyczna 11, 21, 32, 36, 71, 85, 117, 181, 184, 188, 190, 196

Objawienie 12, 23, 43, 56, 89, 99–101, 103–105, 109, 111, 121, 123, 173, 189, 196, 199

obraz Boga 31, 154

osoba 10–12, 15, 17, 20, 24–26, 28, 29, 31, 33, 35, 43, 48–53, 56, 57, 59–61, 64, 68, 69, 71, 73–86, 97, 99, 107–111, 115, 125, 129–131, 134, 135, 137, 138, 146, 150, 154–160, 162–166, 179–201

Pascha 54, 144–150, 168–172

pedagogia ignacjańska 156, 158, 159, 163, 164, 166, 195

pedagogika

– p. Dobrej Nowiny 23, 24, 36, 79, 89, 167, 195, 198–201

– p. integralna 24, 35

– p. katolicka 12

– p. pozytywna 9

– p. religii 11, 12, 32, 51, 52, 198, 200

– p. towarzyszenia 163, 165

personalizm 12, 13, 74–76, 79–81, 84, 85

piękno 22, 133, 158

podmiotowość 22, 35, 81–84, 87, 133, 178, 187, 196, 199

pokój 38, 40, 44, 45, 135, 196

potępienie 90, 105, 133

powściągliwość 139

poznanie naturalne/religijne 25, 29, 43, 48–50, 54, 60, 86, 104–108, 112, 113, 152, 158, 186, 189, 190, 193, 198, 200

prawda 21, 23, 41–43, 47, 49, 50, 53–56, 80, 86, 92, 93, 97–103, 105–110, 124, 128, 130, 132, 136, 152, 155, 156, 163, 172, 174, 179, 186, 200

prawica Boga 118–121, 127

rozeznanie 181–184

roztropność 32, 33, 50, 104

rozwój/rozwój integralny 11, 22, 24, 27, 32, 34, 35, 52, 54, 56, 68, 71, 80, 81, 83–85, 96, 104, 106, 111, 115, 137, 154–163, 166, 179, 181, 183, 184, 186, 188, 191

śąd 18, 22, 73, 85, 90, 92, 93, 95, 100–104, 182

sens życia 25, 27, 30, 37, 41, 42, 51, 57, 58, 61, 106, 115, 135, 137, 152, 158, 161, 162, 178, 185, 186

sprawiedliwość 28, 76, 77, 102

sprawność 32, 33, 59, 83, 187

sumienie/kształtowanie sumienia 84, 85, 104, 131, 181, 184, 185, 190

synergia 61, 77, 138, 153, 166, 178

szatan/diabeł/zły duch 28, 118, 121, 125, 129, 169

szczęście 9, 10, 21–23, 26, 32, 35, 44, 58, 65, 70, 74, 99, 110, 112, 117, 129, 130, 133, 154, 156, 158, 173, 178, 186, 196, 197, 200, 201

Świadectwo 17–19, 22, 55, 56, 58, 90, 92, 106, 121, 125, 129, 148, 157, 176–178, 194, 196

świat 12, 13, 18, 20, 22, 23, 25, 29–31, 45, 47, 51, 53, 73–75, 77, 86, 90–93, 96–98, 101, 105, 106, 108–110, 112–114, 118–120, 126, 127, 130, 150, 156, 157, 164, 165, 168, 178, 181, 185, 186, 189, 195, 198

światło/światłość 34, 47, 48, 90, 92, 95–97, 100, 103

światopogląd 13, 22, 27, 29, 111, 165, 185, 186

transcendencja 11, 22, 24–26, 29, 35, 54, 57, 74, 75, 78–80, 82, 84, 86, 104, 105, 109, 114, 115, 133, 158, 165, 182, 196, 199–201

troska ostateczna 20, 43, 48, 50, 66, 95, 126, 127, 130, 133–135, 138, 139, 154, 157–160, 190, 191, 198

Trójca Święta 97, 109

uczta 148, 172, 174

uczynki 90, 92–93, 95, 100–103, 168, 170, 174, 194

umiarkowanie 32, 33, 114, 138, 139

Wiara 12, 17, 18, 20, 22, 30, 33, 34, 39–40, 42, 43, 48–50, 52, 54–59, 61, 72, 77, 86, 92, 93, 98, 100–102, 106, 107, 109, 110, 114, 118, 119, 124–129, 131, 133, 134, 136–138, 145–147, 149, 153, 157, 170, 174, 173, 183, 186, 187, 193, 194, 196, 198

wiatr 90, 93, 95, 100, 101

woda 90, 92, 93, 95, 99, 100–102, 168, 174

zbawienie 10, 20, 43, 45, 56, 68, 80, 93, 97, 101, 117, 120, 121, 123, 127–133, 145, 150, 172, 175, 195, 201

zło 47, 178

